

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**POLÍTICAS DE GESTÃO E O TRABALHO DOS
PROFESSORES NO CONTEXTO
CAPITALISTA NEOLIBERAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**POLÍTICAS DE GESTÃO E O TRABALHO DOS
PROFESSORES NO CONTEXTO
CAPITALISTA NEOLIBERAL**

por

Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**POLÍTICAS DE GESTÃO E O TRABALHO DOS
PROFESSORES NO CONTEXTO
CAPITALISTA NEOLIBERAL**

elaborada por
Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof^ª. Dr^ª. Liliana Soares Ferreira (UFSM)
(Presidente/ Orientadora)**

Prof^ª. Dr^ª. Sueli Menezes Pereira (UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elizabete Mousquer (UFSM)

Santa Maria, 22 de setembro de 2009.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS DE GESTÃO E O TRABALHO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO CAPITALISTA NEOLIBERAL

AUTORA: CLÁUDIA LETÍCIA DE CASTRO DO AMARAL
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a LILIANA SOARES FERREIRA
DATA E LOCAL DA DEFESA: SANTA MARIA, 22 DE SETEMBRO DE 2009.

Este estudo visou a investigar as configurações que o trabalho dos professores assume no contexto neoliberal, sob influência das políticas de gestão, principalmente a partir da consagração do princípio de Gestão Democrática, presente na LDB 9394/96. Como aporte-teórico metodológico, utilizou-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, com enfoque marxista. De acordo com o marxismo, o trabalho é central na vida humana e o modo de produção é a categoria-chave para interpretá-lo. Dessa forma, inicialmente, apresentou-se um panorama histórico do capitalismo a fim de perceber as configurações que o trabalho assume em suas diferentes fases. Em seguida, discutiu-se a centralidade do trabalho na vida humana e o conceito contemporâneo de proletariado, com base em Antunes (2005), que o considera como 'classe-que-vive-do-trabalho'. Essa discussão foi fundamental para, na próxima seção, discutir-se o trabalho e a classe dos professores especificamente. Em seguida, tratou-se de analisar a influência do neoliberalismo nas políticas educativas, as quais acabam por se transformar em políticas de gestão, resultando em uma profunda reestruturação do trabalho dos professores. Finalmente, discutiu-se o princípio de gestão democrática. Como resultado, identificou-se que as políticas de gestão resultam em processos de intensificação e auto-intensificação no trabalho dos professores.

Palavras-chave: Trabalhos dos professores; neoliberalismo; políticas de gestão

ABSTRACT

This study aimed at investigating the configurations that teacher's work assumes in the neoliberalism, under influence of management policies, mainly from the consagrations of Brazilian 'Democratical Management' law, in the Brazilian Education policy. As methodology, it was used a bibliographical study, of qualitative nature, with Marxist focus. According to Marxism, labor is central in the human life and the production mode is a key-category to interpret it. Thus, firstly, it presented a historical overview of the capitalism for perceiving the configuration that work assumes in its different phases. After, it was discussed the work centrality in the human life and the contemporary concept of the proletariat, based on Antunes (2005), that considers it as 'classe-que-vive-do-trabalho'. This discussion was fundamental for, in the next section, discussing work and social class of teachers, specifically. Thus, it treated of analyzing the influence of neoliberalism on the education policies, which was transformed into management policies resulting in a deep teacher's work restructuration. Finally, it was discussed the 'Democratical Management' principle. As result, it was identified that the management policies result in intensification and self-intensification of teacher's work.

Keywords: Teacher's work; neoliberalism; management policies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: GÊNESE, PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	6
1 AS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO NO CAPITALISMO	11
2 SOBRE A CENTRALIDADE DO TRABALHO	18
3 O PROLETARIADO COMO CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO	23
4 TRABALHO E CLASSE SOCIAL DOS PROFESSORES	27
5 POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO POLÍTICAS DE GESTÃO	31
6 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES	40
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO: GÊNESE, PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Na escolha de um tema de pesquisa, é fundamental que haja identificação entre o(a) pesquisador(a) e seu objeto de estudo. O assunto pesquisado deve fazer sentido para quem investiga, já que conviverá com ele por um longo espaço de tempo, cotidianamente, descobrindo e sendo descoberto pelas leituras e experiências que propicia.

Como professora substituta de Letras, com contrato de quarenta horas, em uma escola federal; vivenciei uma jornada de trabalho estafante, sendo responsável por várias turmas, em diferentes níveis de ensino, e componentes curriculares diversificados. Além disso, participava semanalmente de reuniões dos diferentes cursos e orientava trabalho de estudantes. Em consequência, convivía com uma situação em que o tempo de descanso era cada vez mais reduzido e sentia, de maneira crônica e persistente, uma sobrecarga de trabalho que parecia estar sempre aumentando.

A maior frustração era, diante da falta de tempo, do cansaço, das diversas tarefas, não poder me dedicar à principal delas, à preparação da aula. Dessa forma, acabava por me desconhecer na profissão e nos objetivos que outrora me impulsionaram a me tornar professora. Isso porque sempre pensei que é no espaço-tempo aula que o(a) professora(a) se constitui como tal, produzindo conhecimento com seus estudantes. (FERREIRA, 2007)

Em 2007, participei de um grupo de leitura, sob coordenação das professoras Dr^a. Sueli Menezes Pereira e Dr^a Liliana Soares Ferreira, por cuja sugestão, pude ler e discutir a obra *Educação para além do Capital*, de István Mészáros. Tal situação possibilitou que, pela primeira vez, problematizasse a temática apresentada no título da obra e, conseqüentemente, também minha atual condição como professora.

No ano seguinte, tornei-me estudante do Curso de Especialização em Gestão Educacional, cujos componentes curriculares ampliaram e aprofundaram sobremaneira meus conhecimentos sobre educação, de forma geral, e sobre a organização escolar, especificamente. Foi neste espaço que minha reflexão sobre o trabalho dos professores começou a se tornar científica, principalmente nos

componentes curriculares *Metodologia Científica e Enfoques de pesquisa*, em que delinee o projeto de pesquisa desta monografia.

Simultaneamente à especialização, passei a participar do Grupo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão do Pedagógico, Trabalho e Políticas Públicas -, coordenado pela professora Dr^a. Liliana Soares Ferreira, do qual ainda faço parte. Os estudos do Grupo, baseados em obras de cunho marxista, permitiram-me analisar criticamente o trabalho e, mais especificamente, o trabalho dos professores sob o modo de produção capitalista.

Na Especialização, estabeleci contato com o entendimento de professores como gestores. Sob esse viés, a concepção de seu trabalho é mais ampla, já que esse não se define apenas como atividade em sala de aula, mas também abarca a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração dos projetos, à discussão coletiva do currículo e sua avaliação (OLIVEIRA, 2007). O entendimento de práticas educativas como historicamente determinadas possibilita vislumbrar o caráter antagônico que o viés de gestão na educação estabelece no contexto neoliberal vigente, de modo a intensificar o trabalho dos professores.

Desse percurso, chego à problematização que pretendo responder com os seis capítulos desta monografia, além da introdução e da conclusão: Quais configurações assume o trabalho dos professores no contexto neoliberal, sob influência das políticas de gestão, a partir da LDB 9394/96?

A partir desse questionamento, o objetivo geral deste estudo é investigar as configurações que o trabalho dos professores assume no contexto neoliberal, sob influência das políticas de gestão, a partir da LDB 9394/96. A fim de atender a essa finalidade, utilizou-se como metodologia um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, com enfoque marxista.

A escolha pela abordagem marxista justifica-se, pois essa tem como principal pressuposto a centralidade do trabalho na vida humana. De acordo com o marxismo, os seres humanos se constituem como tais, através do trabalho, em sua interação com a natureza e com outros seres humanos. Nesse processo, eles produzem e se autoproduzem.

Os seres humanos, para o marxismo, são entendidos como sociais e históricos e a chave de interpretação da vida social, segundo essa perspectiva,

refere-se à dinâmica dos modos de produção e da luta de classes daí consequentes, o que será melhor elucidado nos capítulos um e três deste estudo.

A natureza qualitativa deste estudo não permite que haja hipóteses previamente estabelecidas. Conforme Triviños, “a complexidade aumenta à medida que se aprofunda o assunto” (2008, p.134). Sucintamente, pode-se considerar que a pesquisa de cunho qualitativo é indutiva, isto é, o(a) pesquisador(a) desenvolve conceitos, ideias e procedimentos a partir dos dados, diferentemente da pesquisa quantitativa, em que a coleta de dados serve para comprovar hipóteses ou teorias pré-concebidas. Assim, concebe-se que a pesquisa qualitativa é exploratória, enquanto a quantitativa é confirmatória.

O principal procedimento utilizado neste estudo foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil, trata-se de pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p.50). Tal escolha explica-se pelo fato “de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2008, p.50). Neste estudo, na procura por coerência epistemológica, buscou-se utilizar apenas autores cujo pensamento mostra-se em consonância com a perspectiva marxiana.

Frigotto aponta que “um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas.” (1998, p.26). Assim sendo, qualquer que seja a metodologia escolhida para fins investigativos, esta partirá necessariamente de uma postura epistemológica, que possui uma concepção de ciência e de mundo. A dialética materialista é, além de uma postura ou concepção de mundo, também um método, cuja característica central é a apreensão da realidade de forma abrangente.

Nesse caso, o objeto de estudo será necessariamente considerado como em desenvolvimento, mutação, relacionando-se a outros fenômenos, sendo entendido como ‘síntese de múltiplas determinações’ (MARX, 1983). De acordo com o materialismo histórico, nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos. A dialética enfatiza as categorias da temporalidade (tempo) e na historicidade (origem, evolução, transformação) para compreender um fenômeno. Nesse sentido, é preciso que as diferentes fases de sua evolução sejam articuladas,

de tal maneira que as mais desenvolvidas sejam a chave da explicação das menos desenvolvidas e vice-versa (TRIVINÓS, 2008).

Essas constatações vão ao encontro do conceito de totalidade, do qual parte o método dialético para explicar e compreender a realidade. Kuenzer explica que a categoria totalidade “implica a concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, em que os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos no todo” (1998, p. 64).

Outra categoria metodológica importante é a contradição, mas, conforme Lefebvre (1979, p.190 apud KUENZER, 2002, p.65), não como “mistura, mas enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa”. Pautando-se no pensamento marxiano, afirma-se que, na sociedade capitalista, a contradição é a base para o estudo dos fenômenos sociais, pois sendo dividida em classes, cada classe possui uma ideologia¹ e é dentro dessas ideologias que se encontram a contradição.

Esta monografia pretende responder à problematização que propõe, pautada nos pressupostos do método dialético. Assim, algumas de suas categorias teóricas fundamentais como: trabalho, classe social, modo de produção, transformar-se-ão em temas de seus capítulos.

Cada seção deste estudo corresponde a um de seus objetivos específicos, delineados de forma a alcançar o objetivo geral. No entanto, ao encontro da lógica marxista, as partes não podem ser concebidas como isoladas. O capítulo de conclusão, ao retomar as principais discussões deste trabalho, possibilitará vislumbrar de forma mais clara seus inter cruzamentos.

A primeira parte abordará criticamente o percurso histórico do modo de produção capitalista, a fim de se entender as transformações do trabalho ao longo do tempo. A partir da segunda seção, busca-se entender o trabalho como característica ontológica dos seres humanos. Em seguida, faz-se uma discussão sobre classe social, a fim de sugerir uma nova denominação para a classe trabalhadora, a qual seja a ‘classe-que-vive-do-trabalho’, proposta por Antunes

¹ Para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade (LÖWY, 1988, p. 12)

(2005). Na quarta seção, objetiva-se utilizar as concepções discutidas anteriormente para o caso específico dos professores, tematizando seu trabalho e classe social.

Na quinta parte, busca-se perceber que as políticas educativas atuais materializam aspectos do neoliberalismo, ao se transformarem em políticas de gestão que visam aos objetivos do mercado. Todo esse percurso possibilitará perceber, finalmente, a contradição de tais políticas de modo a afetar negativamente o trabalho dos professores na contemporaneidade, a qual será tratada na sexta seção.

Vale ressaltar que, sob enfoque marxista, “a teoria pela teoria não faz sentido como mera explicação da realidade. Trata-se de refletir sobre a realidade para modificá-la” (FRIGOTTO, 1998, p. 26), no movimento da teoria para prática e vice-versa.

Nesse sentido, considero relevante a problematização trazida neste estudo na medida em que poderá revelar aspectos que permanecem obscuros na relação entre as políticas educativas de gestão e as transformações do trabalho dos professores no neoliberalismo. A revelação de tais aspectos possibilitará que os (as) professores (as) recuperem sua autonomia, motivação e criticidade dos quais parecem estar destituídos e, assim, investir na produção de suas aulas, em um processo de transformação.

1 AS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO NO CAPITALISMO

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), é possível considerar que o capitalismo vem assumindo duas posições clássicas que se revezam: uma concorrencial e outra estatizante. A primeira tem como principal preocupação a liberdade econômica e considera a educação como critério para o desenvolvimento da Economia, já que tem em vista atender às demandas e às exigências do mercado. A segunda apresenta características de conteúdo igualitarista-social, concebendo a educação como a forma por excelência para que aptidões e capacidades sejam desenvolvidas de forma igualitária para os seres humanos. (LIBANEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007, p. 84).

Mesmo que pareçam contrárias, tais posições têm fundamentalmente a mesma origem. Ambas possuem raízes no Iluminismo, manifestadas pelo pensamento de John Locke² e J. J. Rousseau³. As bases constitutivas tanto de uma como da outra são percebidas com maior evidência no liberalismo clássico, conservador e positivista. Porém, os critérios de liberdade econômica, eficiência e qualidade referem-se a Locke e o de liberdade, a Rousseau. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) explica que essas duas tendências colaboram para que o capitalismo se adapte às mudanças constantes da realidade, em seus diferentes tempos e espaços. Elas contribuem para o entendimento de que a organização da sociedade, em moldes capitalistas, seja a única possível.

Os ideais de liberdade resultam no chamado Liberalismo, o qual, nas teorias de Estado, embasa o capitalismo incipiente, cujas bases constitutivas encontram-se no mesmo período iluminista (do século XV ao XVIII). Em síntese, o também

² John Locke (1632-1704) é um dos primeiros pensadores iluministas e também considerado o “Pai do Liberalismo”. O autor pensava a sociedade relacionando-a com as transformações políticas, econômicas e ideológicas que colocavam o trabalho como um dos pontos de maior destaque no processo de gestação do capitalismo. Em educação, é ele o precursor do Empirismo, segundo o qual todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido pela experiência, pela tentativa e erro. Tal concepção foi inicialmente tratada pelo autor em *Ensaio do Conhecimento Humano* (1690), tendo percorrido o conjunto de sua obra, a exemplo de *Carta sobre Tolerância* (1690) e *Alguns pensamentos sobre a educação* (1693). (CAMBI, 1999)

³ Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado o “Pai da Pedagogia Contemporânea”. Começa sua carreira de escritor em 1750, com *Discurso sobre as ciências e artes*, pelo qual recebe uma premiação da Academia de Dijon. De sua produção, pode-se considerar que *Emílio* e *Contrato* são os seus escritos em que melhor se observa seu entendimento sobre educação. Dozol (2006) defende a obra rousseauiana como um verdadeiro projeto de cidadania, em que se incluem aspectos políticos, morais e educacionais, visto que também foi um dos pensadores do liberalismo clássico.

considerado Liberalismo Social (em fases posteriores do capitalismo modificado no chamado neoliberalismo de mercado) não prevê a intervenção do Estado da Economia, diferentemente do regime anterior, o mercantilismo, em que isso acontecia. Quanto à periodização do capitalismo em fases, Libâneo explica que

O amadurecimento das contradições internas do capitalismo (como as que se observam entre forças produtivas e relações de produção) produz etapas, fases ou estágios de adaptação. As diferenças entre as etapas do capitalismo verificam-se, sobretudo, no grau em que a produção, em sentido amplo, está socializada. (2007, p. 71)

O modelo de organização de trabalho que sustentou o sistema capitalista, durante quase todo século XX, foi o taylorista/fordista. O Taylorismo⁴ caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando-se aumentar a eficiência da empresa aumentando-se a eficiência ao nível operacional. Já o Fordismo⁵ é um sistema racional de produção em massa, que transformou radicalmente a indústria automobilística na primeira metade do século XX. De forma sucinta, sob a vigência de tais modelos, o processo de trabalho é pautado na produção em massa de mercadorias e estruturado conforme uma produção homogênea e vertical. De forma resumida, Antunes explica que

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista como o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Par o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, 'suprimindo' a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (2005, p.37)

Na década de 1970, no entanto, o capitalismo começa a dar sinais de colapso, revelados principalmente pelo esgotamento de tais formas de organização. Antunes (2005) esclarece que tal crise justifica-se por uma diminuição crescente do consumo, causada pelas grandes taxas de desemprego da época. Além disso,

⁴ Taylorismo ou Administração Científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1865-1915), que é considerado o *pai da administração científica*. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>. Acesso em agosto de 2009.)

⁵ Idealizado por Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fordismo>. Acesso em agosto de 2009.

aponta que o aumento do preço da força de trabalho, conquistado através de lutas sociais nos anos 1960, resultou na diminuição do lucro dos capitalistas. O teórico mostra que

Nesse período vivenciamos um quadro de crise estrutural do capital, que se abateu sobre o conjunto das economias capitalistas a partir especialmente do início dos anos 70. Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver, segundo Mészáros, 'práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada do capital, fazendo surgir inclusive o espectro da destruição global, em vez de aceitar as restrições positivas requeridas no interior da produção para a satisfação das necessidades humanas'(MÉSZÁROS, 1995). Essa crise fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, com vistas à recuperação do seu ciclo de reprodução que afetou fortemente o mundo do trabalho. (2005, p.188)

Como resposta a essa crise estrutural, o próprio capitalismo responde através do chamado neoliberalismo, o qual é elucidado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) através de três categorias fundamentais: 1) economia: de mercado e auto-regulável, passa a ser de livre concorrência, com o fortalecimento da iniciativa privada com ênfase na competitividade, na eficiência e qualidade de serviços e produtos: 2) Estado: considerado mínimo, a que são atribuídas as funções de policiamento, justiça e defesa nacional, além de apresentar um projeto de desestatização, desregulamentação e privatização e desqualificação dos serviços e das políticas públicas; 3) democracia: é do tipo indireta, com governo representativo. Em síntese, a perspectiva neoliberal preconiza a total liberdade de mercado, um governo limitado e uma sociedade aberta concorrencial e competitiva.

Na obra *Em Democracia contra o Capitalismo* (2006), Ellen Wood (2006) ressalta a impossibilidade de democracia no sistema capitalista. Conforme a autora (2006), "um capitalismo humano, social, verdadeiramente democrático e equitativo é mais irreal e utópico que o socialismo". De forma sintética, o fragmento a seguir elucida seu pensamento

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista -, mas como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende da condição jurídica civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica. E ao sufrágio universal. Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente

coexiste a desigualdade econômica, mas a deixa fundamentalmente intactas. (WOOD, 2003, p.184)

Nesse caso, surge uma forma de democracia liberal que se tornou predominante, a qual seja a democracia representativa, recém referida como parte constitutiva importante do chamado neoliberalismo. Luce e Medeiros (2006) explicam que, nessa forma de democracia, “o eleitorado é homogeneizado e o centro do debate são as normas do processo democrático, reduzido às eleições de elites políticas” (p.16). A democracia representativa, desse modo, permite que a elite governe, em nome de uma massa populacional e de um suposto consenso. Tal perspectiva vai de encontro a uma verdadeira concepção democrática, a participativa, em que a democracia⁶ é entendida

Como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar a ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. Enfim, é a concepção de a convivência humana deve ser mediada por uma ‘gramática democrática’, provocadora de rupturas positivas e indeterminações, por meio do exercício coletivo e participativo do poder político, para que se possa seguir avançando para novos desejados estados de vida em sociedade. (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 16)

Quanto à perspectiva de Estado Mínimo, relacionada especificamente ao caso brasileiro, Dagnino esclarece que

[c]om a eleição de Collor em 1989 e como parte estratégica do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, ocorre a emergência de um projeto de Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, por meio do encolhimento de suas responsabilidades sociais e de sua transferência para a sociedade civil. Este projeto constitui o núcleo duro do bem conhecido processo global de adequação das sociedades ao modelo neoliberal produzido pelo Consenso de Washington⁷. (2005, p.47-48)

⁶ Está-se ciente da dimensão que a discussão de tal temática poderia assumir, visto o estudo feito no componente curricular, Gestão Educacional e Organização escolar, ministrado pela professora Dr^a. Maria Elizabete Mousquer; em que foram tratados de autores clássicos da democracia, tais quais: Montesquieu, Rousseau, Bobbio, Weber, Tocqueville, Schumpeter e Locke. No entanto, o espaço desta monografia não permite o aprofundamento de tal discussão.

⁷ “Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 - por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser ‘receitado’ para promover o ‘ajustamento macroeconômico’ dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades”. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington. Acesso em setembro de 2009.)

Inserido nesse contexto de características neoliberais, o trabalho, sobretudo nos últimos trinta anos, sofre acentuadas transformações em sua condição de atividade eminentemente social. Castells caracteriza essas transformações como um amplo processo de reestruturação marcado por:

[...] maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital vis-à-vis o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; individuação e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o estado do bem-estar social com diferentes intensidades e ostentações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão do capital. (1999, p. 21-22)

Essas características estão em acordo com um capitalismo “[...] global, e está estruturado, em grande medida, em uma rede de fluxos financeiros” (CASTELLS, 1999, p. 499). Nesse caso, o Estado não se encontra apenas sob atuação de governos nacionais, mas está inserido em um processo de governo mais abrangente⁸. Não só a economia passa a ser determinada globalmente, mas as propostas para os diferentes âmbitos da sociedade, dentre elas a educação, através de organismos internacionais, uma vez que, para o neoliberalismo, a educação realiza função estratégica no desenvolvimento da economia, já que forma “recursos humanos” para a estrutura produtiva.

Essa nova configuração do capitalismo, sobretudo após o período auge do fordismo, passando pelo estado de bem-estar social⁹, nos países desenvolvidos, chegando ao recrudescimento, com o avanço do neoliberalismo, ou o que Chesnais (1999, p. 78) denomina de mundialização do capital, em vez de globalização, aliada

⁸ Em educação, os organismos internacionais desempenham papel fundamental na elaboração das políticas públicas nacionais de caráter intergovernamental (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Organização da Nações Unidas – ONU, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF), que possuem estreita relação aos interesses de mercado.

⁹ Teoria econômica desenvolvida por Keynes, que se traduzia na proposta de um Estado interventor na economia, a fim de “regularizar o ciclo econômico e evitar assim as flutuações dramáticas no processo de acumulação do capital” (INSUANI), garantindo o crescimento da produção, o consumo, o emprego e a provisão pública das políticas sociais.

a todas as decorrências desses processos em relação à vida humana, acaba por gerar novas configurações também do trabalho e dos trabalhadores.

Em relação a esses, ocorre um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o objetivo de possibilitar que o capital volte às condições de expansão verificadas antes da crise. Assim, a hierarquia de produção é substituída pelo trabalho coletivo, pela participação, autonomia e descentralização. O modelo taylorista/fordista dá lugar ao Toyotismo¹⁰. Este, como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, representa flexibilização nas relações de trabalho, resultando na horizontalidade do poder de decisão e uma atribuição de cargos mais fluída.

Dessa forma, o modelo toyotista de organização do trabalho faz que os trabalhadores passem a se responsabilizar e serem responsabilizados pelo que produzem, ratificando a idéia de que a produção de excedente depende exclusivamente do caráter inteligente da ação dos seres humanos. Assim, a fim de garantirem seus postos, os trabalhadores potencializam o dispêndio de energia e tempo para ser o mais produtivo possível. Esse processo gera intensificação, situação respaldada no discurso conformista do senso comum de que “não quer, tem quem quer”. Antunes ressalta que

O processo de produção toyotista, por meio dos *team work*, supõe portanto uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelos sistema de luzes¹¹. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz (...) A apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução da maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do trabalho, configuraram um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada do ciclo de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade. (2005, p.56)

No livro I de *O Capital*, Marx (2008, p. 467) refere-se à intensificação do trabalho, como uma das “consequências imediatas da produção mecanizada sobre o trabalhador”, ao lado da apropriação das forças de trabalho pelo capital e do

¹⁰Também chamado de Ohnismo, de Taiichi Ohno (1912-1990), engenheiro que o criou na fábrica da Toyota; é uma forma de organização do trabalho, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país. (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Toyotismo>. Acesso em agosto de 2009.)

¹¹ “Na fábrica Toyota, quando a luz está verde, o funcionamento é normal; com a indicação da cor laranja, atinge-se uma intensidade máxima, e quando a luz vermelha aparece, é porque houve problemas, devendo-se diminuir o ritmo produtivo.” (ANTUNES, 2005, p.56)

prolongamento da jornada de trabalho¹². Quanto a este, o pensador (2008) aponta que, sempre que acontece desmedidamente, há uma reação da sociedade que reivindica para que a jornada torne-se limitada legalmente. Porém, como um ciclo vicioso, é justamente por esse fato que o trabalho do operário se intensifica. Isso porque, em um espaço de tempo menor, precisa produzir, pelo menos, o mesmo que o fazia em uma jornada estendida. Segundo Marx (2008, p.470), “a redução da jornada cria de início a condição subjetiva para intensificar o trabalho, capacitando o trabalhador a empregar mais força num tempo dado.” Em síntese, como o próprio Marx explica, há uma conversão da grandeza extensiva para a intensiva.

¹² “(...) alguns países do continente fixam um ‘tempo máximo’ durante o qual uma pessoa pode vender a sua força de trabalho. Se lhe fosse permitido vendê-la sem limitação de tempo, teríamos imediatamente restabelecida a escravatura.” (ANTUNES, 2004, p.86)

2 SOBRE A CENTRALIDADE DO TRABALHO

Além de sua dimensão produtiva, o trabalho constitui o ser humano tanto em sua individualidade quanto em sua socialização, sendo que individualidade e socialização se produzem da e na atividade prática dos seres em seus ambientes sociais, ou seja, é resultado das “[...] relações sociais com os outros indivíduos e do intercâmbio orgânico com a natureza; enfim, a individualidade se efetiva no complexo do ser social, no mesmo processo em que a totalidade social se articula concretamente” (TASSIGNY, 2004, p. 87).

Tal argumento explica que o ser social constitui-se a partir das relações recíprocas estabelecidas em seu trabalho. Então, “[...] A partir do trabalho tornou-se possível ao ser social ir além da mera adaptação passiva ao meio” (TASSIGNY, 2006, p. 31). Nesse sentido, o trabalho é fundamental na diferenciação entre “o ser da natureza” e o “ser social”, porque “[...] com o trabalho, se desencadeia, ao mesmo tempo, um mundo cada vez mais social (afastamento das barreiras naturais), convertendo-se por isso, no modelo da práxis social em seu conjunto” (TASSIGNY, 2006, p. 31).

Para Marx (1968), o trabalho é *práxis*. Ao realizá-lo, o ser humano se autocria, transforma e recria a natureza. Através do trabalho, o ser humano interfere em seu ambiente, transformando-o e, dessa forma, autoproduzindo-se. Em sua obra *O Capital*, Marx conceitua trabalho como:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (...) Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 2008).

Pautada na categorização de trabalho proposta por Marx (2008), Ferreira (2007) explica que o ser humano realiza trabalho quando interage no meio, mudando-o de acordo com suas necessidades e anseios, e simultaneamente sendo mudado por ele. Dessa forma, o trabalho possui caráter ativo e deve alcançar um objetivo. Em resumo, seria uma “atividade na qual o indivíduo investe energia, tempo e conhecimento, produzindo um resultado.” A autora (2007) também ressalta que o

ser humano e as formações societárias constroem sua historicidade, na medida em que se produzem, através do trabalho.

Nesse sentido, como produção e autoprodução, o trabalho é criativo e criador. Entretanto, quando imerso em um aparato social organizado para explorar o trabalhador, exigindo-lhe que produza sempre mais, melhor e com maior rapidez, gera-se a possibilidade de se alienar¹³ o trabalhador no objeto que produz, ou seja, no resultado de seu trabalho. Dessa forma, o trabalho surge multifacetado “pode ser, ao mesmo tempo, negativo, porque possibilita a exploração e a alienação humana e, positivo, porque permite a ação humana sobre a natureza elaborando a vida”. (FERREIRA, 2009 p.92) Em outras palavras, Frigotto explica que

Dentro da tradição marxista, a perspectiva do conflito deriva não de uma escolha da vontade, mas da própria materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista. Estas relações que tipificam, para Marx, a pré-história da humanidade, cindem e esgarçam o ser humano limitando seu devenir. Nesta perspectiva, há uma mediação de primeira ordem, constituída pelo pressuposto da centralidade do trabalho como criador da condição humana, que recebe, historicamente, mediações de segunda ordem, que transformam o trabalho cria dor em alienação, mercadoria, força de trabalho. (1998, p.28)¹⁴

Entende-se que o capitalismo não possibilita que o trabalho crie a “condição humana” podendo, de maneira oposta, até causar desumanização. De acordo com tal modelo, o conceito de trabalho se amplia e complexifica já que não tem apenas como finalidade atender necessidades humanas – gerar valor de uso, mas também produzir excedentes para acumulação de riqueza – gerar valor de troca¹⁵.

O valor de uso dos bens socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca, que passou a comandar a lógica do sistema de metabolismo social do capital. As funções produtivas básicas, bem como o controle do seu processo, foram radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam. Como disse Marx, o capital operou a separação entre trabalhadores e meios de produção, entre o *caracol e sua concha*¹⁶

¹³ “A alienação é um dos conceitos básicos do marxismo, significando a perda sofrida pelo trabalhador de uma parte do seu ser, quando o capitalista se apropria do fruto de seu trabalho.” (SANDRONI, P. **Dicionário de Economia e Administração** – Coleção Os Economistas. São Paulo: Cultural, 1996)

¹⁴ Segundo Frigotto “as mediações de primeira ordem dizem respeito às necessidades imperativas (historicamente variáveis) da espécie humana, que na sociedade capitalista são redefinidas pelas mediações das necessidades do capital (mediações de segunda ordem).” (1998, p.28)

¹⁵ “Para Marx, o valor de troca é determinado pela quantidade de trabalho contida na força de trabalho, ou seja, pelo trabalho socialmente necessário para produzir os meios de subsistência, em determinado momento histórico”. (SANDRONI, P. **Dicionário de Economia e Administração** – Coleção Os Economistas. São Paulo: Cultural, 1996)

¹⁶ Marx, Karl. **O capital**, Vol.1/1. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2008. p.411.

aprofundando-se a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais e as necessidades de auto-reprodução do capital. (ANTUNES, 2005, p.180)

O valor de troca origina-se do valor excedente que o trabalhador cria no processo de produção, o qual é denominado por Marx de mais-valia. Importa esclarecer que produto excedente e mais-valia são categorias distintas. O primeiro já existia muito antes da produção capitalista e “continuará existindo mesmo em uma sociedade sem classes, mas, neste último caso, não mais como uma relação de exploração” (OHLWEILER, 1985, p.143). A mais-valia acontece quando a força de trabalho¹⁷ se transforma em mercadoria, a partir da situação em que, através do salário, ela pode ser comprada ou vendida pelo capitalista, detentor dos meios de produção¹⁸. Nesse caso, o trabalho passa a ser denominado, na perspectiva marxista, como abstrato, diferentemente do concreto, produtor de coisas úteis. Segundo Marx,

Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores de uso. Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor de troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca. E segundo quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores os meios de produção e da força de trabalho, pelas quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. (2008, p.220)

A obra *O debate sobre a centralidade do trabalho* (2006), de José Henrique Carvalho Organista, para tratar do tema que a intitula, organiza-se em seis capítulos, correspondentes ao estudo do pensamento de seis importantes teóricos do trabalho, os quais sejam: André Gorz, Clauss Offe, Robert Kurz, Ricardo Antunes, Georg Lukács e Jürgen Habermas. O objetivo é mostrar que, apesar das configurações que adquire no capitalismo, o trabalho ainda é central na contemporaneidade.

¹⁷ “Conjunto das energias – físicas e mentais – que o organismo humano consome durante a realização do trabalho; a força de trabalho é a capacidade humana de poder efetuar trabalho.” (OHLWEILER, 1985, p. 9)

¹⁸ “Conjunto formado pelos meios de trabalho e pelo objeto de trabalho. Os meios de trabalho incluem os instrumentos de produção (ferramentas, máquinas), as instalações (edifícios, silos, armazéns), as diversas formas de energia e combustível e os meios de transporte. O objeto de trabalho é o elemento sobre o qual ocorre o trabalho humano: a terra e as matérias primas”, por exemplo. (SANDRONI, P. **Dicionário de Economia e Administração** – Coleção Os Economistas. São Paulo: Cultural, 1996)

Organista (2006) mostra que os quatro primeiros concordam que o trabalho ainda permaneça como categoria fundamental para se entender a sociedade contemporânea. O autor (2006) explica que tais pensadores, cada um de uma maneira, tratam das transformações no mundo do trabalho apontando diversas manifestações que se referem à discussão sobre a centralidade da categoria trabalho e do fim da centralidade política dos trabalhadores, como, por exemplo, o processo de trabalho, o mercado de trabalho e a ação coletiva, além de, certamente, das suas consequências na dinâmica da vida social. Os teóricos apontam, no entanto, que as mudanças no trabalho poderiam estar acabando com sua centralidade em duas direções complementares entre si:

O fim da centralidade do trabalho como atividade ordenadora e fundadora de identidades coletivas significaria, a perda da dimensão subjetiva do trabalho enquanto categoria constituinte e constituidora de modos de agir, sentir e pensar, enfim de uma conduta moral socialmente reconhecida; a segunda, a diminuição de postos de trabalho fundada na regulamentação e no assalariamento, estabelecendo-se como tendência uma desconstrução desse processo, através de novos padrões de trabalho. (ORGANISTA, 2006, p.11)

Organista (2006) diagnostica que, principalmente nos últimos trinta anos, as grandes transformações sofridas¹⁹ pelo trabalho, reveladas pelo “processo de diminuição de emprego estável e assalariado, do desemprego do trabalho precário, como fim da utopia do crescimento” (2006, p. 10), constituem-se em argumentos para que alguns autores decretem o fim de sua centralidade. No entanto, o estudioso defende que essas razões seriam baseadas no entendimento equivocado de trabalho e emprego como sinônimos, “parecendo esquecer que o segundo é uma construção histórica e o primeiro é uma condição ineliminável da existência humana.” (2006, p.10)

Do exposto, compreende-se que o capitalismo domina não só uma parte da força de trabalho, mas intensifica a exploração e a precarização da força global de trabalho. Assim, esta pesquisa posiciona-se a favor de que, cientes de estarem sob a égide do capital, cabe aos trabalhadores ter como meta preponderante a procura por emancipação, já que se entende que “o trabalho é a atividade que fundamenta e constrói as representações e as subjetividades que possibilitam as pessoas interagirem, para além do próprio trabalho” (ORGANISTA, 2006, p. 126).

¹⁹ Discutidas no primeiro capítulo desta monografia

Dessa forma, concorda-se com a ampliação da categoria classe trabalhadora realizada por Ricardo Antunes (2005), já que ela leva em conta as transformações sociais do mundo atual, conforme será discutido na próxima seção.

3 O PROLETARIADO COMO CLASSE-QUE-VIVE-DO-TRABALHO

Neste estudo, parte-se do pressuposto que classe social não é algo estático, como o foram, na Idade Média, os estamentos, as castas. Entende-se que as classes sociais são resultantes não somente de fatores econômicos, mas de fatores culturais que determinam a pertença, sendo que, uma vez lhe atribuída uma classe, pode haver movimentos interiores ou exteriores, mantendo a mobilidade e a variabilidade social.

Em *Democracia contra o Capitalismo* (2003), de Ellen Wood, a autora dedica um capítulo para a discussão de classe a partir da análise da obra *A pobreza da teoria*²⁰ (1971), de Edward Palmer Thompson²¹ (1924-1993). Neste estudo, o historiador conceitua classe como *processo e relação* em contraste ao entendimento de classe como *localização estrutural*. Wood (2003) explica que esta concepção baseia-se em teorias convencionais de “estratificação”, a qual denomina de ‘modelo geológico’, em que cada classe corresponde a “uma camada numa estrutura hierárquica diferenciada por critérios econômicos como renda, oportunidades de mercado ou ocupação” (2003, p.73). Em oposição a esta, ao se entender classe como *relação e processo*, parte-se de um conceito sócio-histórico, “classe como uma relação entre apropriadores e produtores, determinada pela forma específica em que, citando Marx, ‘se extrai a mais valia dos produtores diretos’”. (2003, p. 73)

Marx (2008) mostra que o trabalho, sob a égide do capitalismo, gera divisão na sociedade: proprietários e não-proprietários, burgueses e proletários. Os primeiros têm a propriedade dos meios de produção e os últimos têm apenas sua força de trabalho. São classes sociais, portanto, antagonicas. Bensaïd (1999, p. 148) ratifica: “não há classe senão na relação conflitual com outras classes”.

²⁰ Tradução feita por mim. Ellen Wood (2003) utilize-se da edição THOMPSON, E. P. *The Poverty of Theory*. Londres, 1978, da qual não apresenta referência completa.

²¹ “Foi um historiador britânico da concepção teórica marxista e é considerado por muitos como o melhor historiador inglês do século XX. Seus estudos atenderam às diversas partes da história, principalmente da história social. Da história do trabalho à história da cultura inspirou pesquisas originais sobre sindicalismo, partidos, movimentos sociais, escravidão, campesinato, crimes, motins, entre outros. Thompson interroga o neoliberalismo, os estudos feministas e o marxismo ortodoxo. Esteve empenhado em recuperar a experiência empírica, fazendo uma experimentação ligada à análise do contexto. Procurou substituir a base- superestrutura pela análise da consciência da classe operária., fincando suas raízes no que podemos chamar de marxismo culturalista.”(Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Edward_Palmer_Thompson. Acesso em setembro de 2009)

Vladimir Ilich Ulianov (1870-1924), o Lênin, pertencente ao que se considera a terceira fase²² do marxismo, apresenta uma concepção de classe, que se tornou bastante conhecida (OHLWEILER, 1985), também apontando o modo de produção como fator determinante na configuração das classes. Segundo o pensador,

As classes são grandes grupos de pessoas que se diferenciam uma das outras pelo lugar que ocupam num sistema de produção historicamente determinado, pelas relações que contraem com respeito aos meios de produção (relações em grande parte, são estabelecidas e fixadas em lei), por seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pela maneira e a proporção segundo as quais obtêm a parte da riqueza social de que dispõem. (LENIN, 1972 apud OHLWEILER, 1985, p. 48)

Ao analisar as diferentes fases da humanidade, Marx mostrou que sociedades e discursos são delineados por uma ideologia que fortalece a dominação de uma classe social sobre outras, tendo como base as relações de trabalho. Importante destacar que, para Marx, claramente, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade (LÖWY, 1988, p. 12). Ohlweiler explica que:

A cisão da sociedade em classes antagônicas teve como corolário a configuração de interesses irreconciliáveis separando não-trabalhadores e produtores diretos, os quais se manifestam na forma de luta de classes. A luta de classes, na sua origem, é uma luta que se trava em torno da apropriação de excedente, na qual a classe exploradora trata de apossar-se de todo o produto excedente e, se as condições o permitirem, ainda de uma parte do produto necessário, ao passo que a classe exploradora trata de obter integralmente o produto necessário. (1985, p.49)

Compreende-se que, para o proletário, o trabalho é sua mercadoria, está à venda, como se fosse separado de seu corpo e resulta em um salário que lhe garante sobreviver. Na venda de seu trabalho, relaciona-se com o capitalista e, nesta medida, conforma as classes sociais: quem possui a força de trabalho e quem possui o capital.

²² Triviños explica que, “na evolução do marxismo, podemos assinalar uma primeira fase, representada por Marx; uma segunda, na qual trabalham Marx e Engels, e uma terceira etapa que, em geral resume as contribuições de Lênin. O quarto período na existência do marxismo, que seria o contemporâneo, apresenta várias tendências, mas as principais são as soviética e a chinesa, que reclamam para si a continuação genuína das ideias de Marx.” (2008, p.49)

O entendimento de proletariado, no entanto, é diferente da concepção tradicional inferida a partir dos estudos de Marx (uma vez que a sua obra foi interrompida justamente quando trataria das classes sociais). Para o teórico, a classe trabalhadora seria centralmente constituída pelo conjunto de trabalhadores produtivos que são aqueles, segundo Marx, que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital. (ANTUNES, 2005). Antunes explica que

Hoje ela engloba também o conjunto de trabalhadores improdutivos, novamente no sentido de Marx. Aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista. O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação da mais-valia. (...) Improdutivos, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. (2005, p.197)

Formalmente, a definição de classe trabalhadora era “a classe que, nada possuindo senão sua força de trabalho, vende essa força ao capital em troca de sua subsistência” (BRAVERMAN, 1987, p. 320). Ciente dessas características, concorda-se com Ricardo Antunes (2005) que propõe outra denominação e configuração para a classe proletária: “classe-que-vive-do-trabalho” (2005). A denominação abarca uma “noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora” (ANTUNES, 2005, p. 52), que inclui:

[...] aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva. (ANTUNES, 2005, p. 52)

Percebe-se que Antunes (2005) insere também os desempregados na classe-que-vive-do-trabalho. Isso porque tais trabalhadores não estão sem emprego por escolha, também têm necessidade de vender seu trabalho como forma de subsistência, assim como os que estão empregados. No entanto, aqueles se encontram em tal condição, muitas vezes, devido a uma formação desprivilegiada, a qual não dá conta de atender às crescentes exigências do mercado. Aliado a isso, há que se ressaltar que o uso de tecnologias no processo de produção traz, como

conseqüência inevitável, a eliminação de postos de trabalho. Sobre o assunto, Libâneo, Oliveira e Toschi explicam que:

[...] provavelmente, os maiores efeitos dessa revolução [tecnológica] sejam a crescente eliminação do trabalho humano na produção e nos serviços pelo uso da robótica e da informatização, o qual leva ao desemprego estrutural, à dualização crescente do mercado de trabalho (incluídos, excluídos) e à intensificação da desintegração social e da demanda por talento e por capacidades, para o desenvolvimento de atividades que exigem maior qualificação. (2007, p.65)

Os professores, prestadores de serviço ou trabalhadores assalariados, convivem com as mesmas condições sociais dos demais trabalhadores. Dessa forma, a partir da próxima seção, buscar-se-á discutir o trabalho dos professores e a sua classe social através da perspectiva recém apresentada e do breve panorama histórico do capitalismo apresentado no capítulo 1, o qual é imprescindível para o entendimento da profunda reestruturação do trabalho dos professores no neoliberalismo atual, possibilitada, por políticas e processos de gestão ambivalentes.

4 TRABALHO E CLASSE SOCIAL DOS PROFESSORES

Segundo Kuenzer, o trabalho pedagógico é o “[...] conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais” (2002, p. 82). Portanto, a gestão do pedagógico por parte dos professores está inserida no processo mais amplo de gestão e revela-se um movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre a crença e a prática, entre a presença e a ausência de reflexão.

Inserido em condições capitalistas, constituindo-se em um modo de os professores garantirem suas condições de existência, ao mesmo tempo, o trabalho constitui-se “[...] no capitalismo, em uma das suas formas de expressão” (2002, p.82). Nesse sentido, a autora pondera que a finalidade do trabalho pedagógico, como modalidade de trabalho na sociedade capitalista, “[...] é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”. (KUENZER, 2002, p. 82) O disciplinamento, neste viés de compreensão, implica uma “[...] transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível” (KUENZER, 2002, p. 82), em acordo com as demandas e “[...] necessidades de valorização do capital” (KUENZER, 2002, p. 82).

Ferreira (2007) considera que o trabalho dos professores é a produção do conhecimento e a dos estudantes continuamente. Esta produção se faz na interação mediada pela linguagem e, por isso, é de caráter subjetivo - porque só acontece quando evocada pelos sujeitos do processo de aprender – e subjetivante - pois acaba constituindo quem aprende, já que este constrói um modo de pensar, de ler o mundo, de interagir. (FERREIRA, 2007). Tal concepção supera o entendimento de que, na aula, o professor ensina e o estudante aprende. Em artigo produzido em parceria com a autora, formulou-se que

No trabalho cotidiano, os professores vão aprendendo a serem professores. Neste contexto, as aprendizagens são variadas, incluindo aprender a pensar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem se ater à mera reprodução tão-somente. Assim, vai elaborando a aula, sua efetiva criação. A aula é uma ação por meio da linguagem, em relação aos

outros, implicando aspectos decisivos: o tom de voz, a seleção das palavras, das linguagens, a lógica, a argumentação, o olhar, entre tantos outros aspectos. Principia e evolui em torno de saberes organizados em discurso, amalgamando historicidade e subjetividade para produzir conhecimentos. Enfim, a aula é um espaço tempo para diálogo entre seres, entre saberes, oportunizando a superação da transmissão, buscando a criticidade, a criação, em processos individuais e coletivos, dialeticamente possibilitados. (AMARAL; FERREIRA, 2009, p. 6)

Pautando-se nesses pressupostos, entende-se a subjetivação não como exaurida em si, mas como uma fase de identificação do ser e sua relação com o meio. Dessa forma, a ação neste meio, considerando suas possibilidades e suas características, como assinala Ferreira, já é atitude de sujeito, “um indivíduo que assume o seu lugar enquanto ser, dentro do seu meio e age” (2007, p.221). É por isso que, na individuação, as formas de se tornar sujeito e constituir autonomia estão muito próximas. De acordo com a estudiosa,

[...] estar no mundo em relação com os outros, com o Outro, implica estar ciente de ser-em-si-mesmo, ser indivíduo, um indivíduo social, mas singular e singularizado a partir de processos historicamente constituídos. Por isto, o tornar-se sujeito implica necessariamente individualizar-se, tornar-se autônomo inicialmente. (2007, p. 221)

Nota-se que a autonomia constitui-se em importante elemento na formação da identidade dos professores, mas, de forma alguma, indica isolamento, total independência, já que supõe contato com o mundo e com outros sujeitos. Nesse sentido, a concepção de ‘autonomia’, apresentada por Luce e Medeiros (2006), parece complementar tal entendimento:

A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos. (LUCE; MEDEIROS 2006, p.21)

O processo de reflexão deve ser analisado como a capacidade de centramento em si, de pensar sobre si e sobre o mundo, a fim de se alcançar a autonomia. É nesse processo que os professores se definem como tais, na medida em que se diferenciam e, ao mesmo tempo, interagem com o meio. Essa identidade consolida-se na elaboração e produção da aula, a qual “produzida e significada no

coletivo, é realizada individualmente, tendo os professores sua profissionalidade como referência.” (FERREIRA, 2007, p. 224)

Nesse ponto, é importante deixar claro a diferença entre profissionalidade e profissionalização, a qual é a ressaltada por Ferreira (2007). Esta se constrói em processos de educação no âmbito das licenciaturas e da educação continuada; das competências e das habilidades profissionais, do salário e da carreira. Já a profissionalidade diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho. (FERREIRA, 2007). O foco aqui se encontra na profissionalidade, já que esta indica a possibilidade de renovação ao se interagir com outros sujeitos.

Percebe-se, então, que o trabalho dos professores não possibilita que haja separação entre o produtor de seu produto, configurando-o, na perspectiva marxista, como não-material.

Ferreira (2007) esclarece que os professores “são profissionais cujas condições de produção diferenciam-se das demais práticas produtivas, pois, pela educação, estes seres agem e, ao mesmo tempo, se constituem como trabalhadores, indefinidamente, em um movimento contínuo” (2007, p.1). Essas características, de acordo com Kuenzer e Caldas, limita a realização do trabalho segundo o modelo capitalista, já que

[...] passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que convençam o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice de sua própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e autonomia, neste caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador. (2007, p.5)

Na constituição histórica do trabalho dos professores no Brasil, Hypolito (1997) identifica diferentes fases muito bem delimitadas. Primeiro, na época colonial, o professor padre, distinto do restante da população por sua vocação; segundo, o professor leigo, dedicado ao ofício de ensinar, ao lado dos padres e da Igreja; no período imperial, o surgimento do professor como assalariado; na República, o professor como funcionário do Estado; nas últimas três décadas, a perda do prestígio da profissão e do prestígio social, em consequência. Tal percurso revela que a categoria trabalho é determinante na análise de quem são os professores nesta sociedade e seu lugar como profissionais.

Em artigo produzido em parceria com Brittes e com a autora deste estudo, Ferreira (2009) ressalta que as fases apresentadas não são necessariamente excludentes entre si, já que podem se interpenetrar de modo a conviverem em algumas épocas. É o caso da época republicana, por exemplo, em que leigos, clero e funcionários do Estado são os professores disponíveis nas escolas brasileiras. Ainda hoje, mesmo raramente, encontram-se esses tipos de profissionais em um espaço semelhante, principalmente nos locais recônditos do país.

Tal quadro torna difícil determinar uma posição social definitiva para os professores. Aliado a isso, ela pode ser entendida como flexível, ao passo que está sujeita à mobilidade; e contraditória, devido a suas próprias divisões internas, pois professores universitários e primários, por exemplo, não se encontram na mesma condição social (HYPOLITO, 1997).

De qualquer forma, como pôde ser percebido, o trabalho dos professores está organizado de modo a não mais privilegiar a produção individual e livre, gerando a condição de trabalhadores coletivos (contratados por uma escola, uma comunidade). Isso resulta em profissionais proletarizados na educação, cujo trabalho reafirma a condição. Determinante de uma desvalorização social paulatina, o fato de se tornar proletário determina um novo perfil do profissional da educação e o estabelecimento de um outro lugar, em relação ao que, até então, configurava-lhe. Assim, na forma como é elaborada a percepção da classe trabalhadora nos dias atuais, que vende sua força de trabalho, composta por assalariados que não possuem os meios de produção; entende-se que os professores pertencem à classe-que-vive-do-trabalho.

Nesse caso, os professores passam a pertencer a uma classe social “ainda mais fragmentada, mais heterogênea e mais complexificada do que aquela que predominou nos anos de apogeu do taylorismo e do fordismo” (ANTUNES, 2005, p. 52). Isso porque a fragmentação que caracteriza esses processos, em que o trabalhador é destinado ao exercício de uma única ocupação ao longo de sua existência; é substituída por um conjunto de tarefas mais abrangentes que exigem conhecimento da totalidade do trabalho, o qual vai muito além da aula.

A próxima seção preocupar-se-á em analisar como as políticas educacionais são afetadas pelo contexto neoliberal vigente, transformando-se em políticas de gestão que, multifacetadas, afetam diretamente o trabalho dos professores, trazendo como importante consequência sua intensificação.

5 POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO POLÍTICAS DE GESTÃO

Em diferentes contextos sócio-históricos, o termo *política* estabelece relações de sentido diversas. Na Antiguidade Grega, a política era entendida como característica ontológica dos seres humanos, portanto intrínseca e indissociável a eles. Para Aristóteles (apud CAZARIN, 2005, p.56), a política seria a ciência da felicidade humana, a qual era subdividida pelo pensador em: *ética* (referente ao estudo do que é a felicidade) e *política* propriamente dita (concernente ao estudo de como obter a felicidade). Nesse sentido, conforme explica Cazarin, “a política era considerada uma ciência prática porque levava à demonstração de que a felicidade não consistia no resultado de ações, mas era em si mesmo, uma forma de agir” (2005, p.56). O objetivo da política, assim, seria descobrir a maneira de viver que levasse à felicidade, à forma de governo e às instituições sociais capazes de garanti-la. Como a vida dos seres humanos revela-se pela busca incessante em ser feliz, de acordo com Aristóteles, a política tornar-se-ia inerente à sua constituição, idéia expressa em seu conhecido aforismo de que “todo homem é político por natureza”.

Vieira (2007, p.55) declara que “não há políticas, sem política”. A partir de que se pode afirmar que aquelas constituem-se em uma dimensão desta. O conceito de política construído pelo Mercosul²³ vai ao encontro desse entendimento, ao vislumbrar uma concepção que precisa ser necessariamente contextualizada local, espacial e ideologicamente, a qual seja:

Política é a ciência que ordena e racionaliza, com base numa determinada ideologia, toda a ação que o homem realiza em diversas instâncias, entre elas o Estado. A diferenciação ideológica permite definir diversas maneiras a essência e a função do Estado em relação ao homem, dando origem a diferentes sistemas econômico-sociais.

Para Freitag (1987 apud VIEIRA 2007), “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais”. Nesse sentido, a educação é entendida como uma política pública, manifestada através de políticas educacionais. No entanto, de acordo com Saviani (2006), os termos ‘educação’ e ‘política’ não podem

²³ Conceito disponível no material do componente curricular Políticas Públicas e Gestão Escolar, do curso de Especialização em Gestão Educacional à distância, da UFSM. (p.8)

ser entendidos como equivalentes. O autor (2006) ressalta que eles são inseparáveis, mas não sinônimos. De forma sucinta, explica que:

Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem este suposto. Em se tratando de política, ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político, defrontam-se interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso, em política o objetivo é vencer e não convencer. Inversamente, em educação, o objetivo é convencer e não vencer. (SAVIANI, 2006, p. 82)

Ao encontro dessa discussão, Pedro e Puig (1998 apud VIEIRA 2007) destacam a diferença entre ‘política e políticas de educação’ de forma bastante esclarecedora:

A Política Educacional (assim em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas que se dirigem a resolver questões educacionais.

Neste estudo, também se consideram as políticas educativas como parte da “Política Educacional”, entendendo que aquelas materializam fatores que não se formam a partir do contexto imediato, mas são resultantes de um processo histórico abrangendo também aspectos políticos, sociais, econômicos.

Azevedo (1997) mostra que a abordagem do objeto ‘políticas educativas’ implica o enfrentamento de tensões, que tem por objetivo final, ao encontro do que propunha Aristóteles, a felicidade e emancipação humanas. Tais tensões podem ser vislumbradas através de sua explicação para ‘política’ a partir da língua inglesa, que desdobra o termo em *policy* e *politics*, ideias que aparecem sobrepostas nas políticas educacionais na atualidade. Nas palavras da autora:

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto de relações sociais que plasmam assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto.

Nos últimos trinta anos, o mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização e gerência do trabalho – pós-fordismo -, e das políticas econômicas neoliberais. É nesse contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil, conduzidas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo.

Oliveira (2005) observa que as políticas educacionais contemporâneas são, em sua maioria, políticas de gestão. No contexto da educação brasileira, Lück (2006) mostra que, a partir de 1990, grande atenção passa a ser dada às questões de gestão educacional, lideradas, sobretudo, pelo Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação, que estabeleceu e mantém, desde então, a gestão educacional com uma de suas políticas prioritárias. Para a autora (2006, p. 27), o termo gestão significa

[...] a mobilização dinâmica de elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira.

Pode-se perceber que, como um conceito novo, a gestão supera o enfoque limitado da administração, hierarquizada e fragmentada, a partir da concepção de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que exigem visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa. Com esse entendimento, a gestão é responsável por propiciar ações conjuntas, associadas e articuladas, objetivando o propósito comum de promover a qualidade do ensino-aprendizagem.

Vieira (2005) analisa o termo gestão como resultante das políticas, que postas em prática, acabam por revelar as intenções do Poder Público. Porém, um aspecto que precisa ser destacado é a compreensão equivocada de que a(s) política(s) se concretiza(m) exclusivamente como iniciativa do Estado. É comum se entender o Poder Público como única instância de formulação política. Porém, conforme explica a autora (2005, p.58), “é na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação

prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais.” Assim, tornam-se objeto de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público em diferentes instâncias e espaços, abrangendo desde a sala de aula, as escolas até os planos de educação.

Neste ponto, é relevante distinguir as concepções de Estado e governo implicada na discussão anterior, a qual seja:

Estado corresponde ao setor da sociedade delimitada por documentos legais, seja no âmbito Federal, Estadual ou Municipal. É responsável, pelo bem estar dos cidadãos que moram e convivem em tal território. Governo corresponde aos órgãos que conduzem a política do País. Os governantes eleitos democraticamente pelo povo ou não, são responsáveis pela administração pública por determinado período, exercendo funções políticas, legislativas e administrativas, na esfera municipal, estadual ou federal²⁴.

Na Constituição Federal de 1988, há indicações consideradas como necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 do documento. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática deste (Brasil, 1989), posteriormente regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira²⁵ (LDB), n. 9394/96.

Hypolito (2008) ressalta que tais documentos surgem em um contexto em que o sistema público vinha sendo acusado de ser ineficiente e o Estado Social, nessa situação, mostrando-se incapaz de resolver os problemas da educação pública. Assim, considerou-se mister a adoção de critérios que pudessem melhorar a qualidade e a eficiência do sistema, “daí a necessidade de implantação de um modelo baseado naquilo que é ‘eficiente’ e obtém ‘sucesso’: o mercado”. (HYPOLITO, 2008, p.3). Nessa perspectiva, a transferência de pressupostos da organização das empresas para organização escolar revelou-se como a grande panaceia.

²⁴ Tais concepções foram encontradas no material do componente curricular “Políticas Públicas e Gestão Escolar”, do Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, modalidade Educação à Distância.

²⁵ Importante mencionar que esta LDB surge após vinte cinco anos de vigência da anterior, a 5692 de 1971.

Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. A palavra 'qualidade' é ressignificada, passando a atender objetivos mercadológicos, conforme Hypolito esclarece.

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do "deus mercado". A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um "novo modelo disciplinador menos visível" dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989). (HYPOLITO, 2002, p.278)

A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) se referem à diferença entre gestão educacional e gestão escolar, as quais correspondem respectivamente às esferas de tomadas de posição micro e macro das políticas de educação. As definições encontradas nos documentos mencionados permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estadual ou municipal. Já a gestão escolar, como o próprio nome sugere, refere-se à abrangência dos estabelecimentos de ensino. Vieira (2006, p. 35) observa que "ambas se articulam mutuamente, visto que a primeira justifica-se pela segunda". Segundo a autora

No âmbito do sistema educacional há um significativo conjunto de atividades próprias da gestão educacional, a exemplo de orientações e definições gerais que dão substância às políticas educativas, assim como o planejamento, o acompanhamento e a avaliação. Outras se inscrevem no campo da gestão escolar, de modo específico aquelas que envolvem a tarefa cotidiana de ensinar e aprender. Nesta esfera da gestão situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola. Muitos dos que atuam na esfera. (VIEIRA, 2006, p. 36)

Atualmente, a gestão escolar – e da educação em geral, é foco das políticas educacionais, mundialmente, conforme destacado. Porém, em contexto e momentos históricos diversos, a discussão acerca de como a escola deve se organizar e se

relacionar com a comunidade em que se situa e com os governos a que se vinculam “implica diferentes entendimentos sobre a organização do espaço público e as responsabilidades do Estado, da sociedade, dos profissionais de educação.” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p.15)

Oliveira (2003) ressalta que as políticas de gestão na educação passam a ocupar lugar estratégico na tarefa de organizar os sistemas de ensino, de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do modo de produção adotado, no caso o neoliberal. Hypolito explica que:

De um lado, [o Estado] preconiza um estado fraco por onde justifica toda a ineficiência do que é público, apontando culpados para a crise da escola, tais como a ineficiência administrativa, a centralização financeira, a desprofissionalização docente, os sindicatos, etc. Como solução apresenta a submissão da escola pública às regulações do mercado incentivando formas gerenciais baseadas nos modelos pós-fordistas, e descentralizando aspectos administrativo-financeiros em nome da autonomia escolar. De outro, preconiza um estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como a definição do currículo nacional; programas de formação docente articulados à Mídia [...] (2008, p.10)

Machado (2006), pautado em pesquisadores, políticos e estudiosos da educação, aponta que, nas políticas educacionais, a gestão das escolas e dos sistemas de ensino (gestão escolar e educacional, respectivamente) tem sido permeada predominantemente por aspectos financeiros, em detrimento da igualdade e da ampliação democrática das condições e das oportunidades educativas para todos. Segundo o autor (2006), tal perspectiva transforma-se em reformas educativas que focalizam a gestão, a qualidade, a avaliação, tendo como principal finalidade a adaptação às tendências tecnológicas atuais, dos mercados e da sociedade do conhecimento. Dessa forma, tais reformas reduziriam “a aprendizagem humana e os processos educativos à formação de hábitos, atitudes e competências voltados ao mercado e à sociedade de consumo”. (MACHADO, 2006, p.164)

Wood (2003) mostra que isso muito se deve a maneira como o ‘político’ e o ‘econômico’ se relacionam no capitalismo.

[...] às formas pelas quais a apropriação e a exploração capitalista realmente dividem as arenas de ação política e econômica, e transformam certas questões políticas essenciais – as lutas pela dominação e exploração que no passado sempre estiveram umbilicalmente unidas ao poder político – em questões claramente ‘econômicas’. Na verdade, essa separação

'estrutural' talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital.
(p.27)

Ao encontro, Hypolito²⁶ explica que as políticas neoliberais, de forma hegemônica²⁷, reduzem as políticas educacionais a políticas de gestão, resultando em efeitos negativos na educação, isso porque as soluções para alcançar a dita "qualidade" da educação têm sido, de forma geral, orientadas por "choques de gestão" que buscam tornar o investimento público menos oneroso e mais eficiente. Segundo o autor

[...] a história recente da Educação brasileira é um cardápio de novos programas de gestão que prometem resolver todos os problemas do ensino público, através de ações gerenciais visando à melhoria da *qualidade do ensino*. Para construir esse discurso hegemônico, a educação pública sofreu e sobre ataques sistemáticos de ineficiência. *A precária formação do professorado é atribuída como uma das causas e como grande responsável pelo declínio da qualidade.* (grifo meu)

Oliveira (2005) observa que a literatura nacional e internacional sobre o tema da política e administração escolar evidencia certa generalização nos programas de reforma educacional da última década que tomam a escola como unidade do sistema, transformando-a em núcleo de gestão e do planejamento. Ao encontro, Azevedo (1997) identifica que as reformas educacionais²⁸ operadas mundialmente têm em comum a busca pela melhora das economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa perspectiva,

[...] estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

²⁶ O artigo, em que se encontra essa discussão, encontra-se sem data no endereço eletrônico em que foi encontrado. Fonte: <http://www.isecure.com.br/anpae/16.pdf>. Acesso em agosto em 2009.

²⁷ Para Gramsci (apud Oliveira, 2003, p. 17), "um sistema hegemônico é uma sociedade capitalista na qual os capitalistas exploram com o consentimento dos explorados, sendo que esse consentimento não significa ausência de força."

²⁸ "O vocábulo reforma (...) antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e 'reconvertido' pelos ideólogos do neoliberalismo num significante eu alude a processos e transformações de claro sinal involutivo e antidemocrático." (BORON, 1999 apud AZEVEDO, 1997)

A autora (2005) também destaca que programas em âmbito nacional que se referem diretamente às escolas, sem a mediação dos órgãos intermediários do sistema, têm sido frequentes nas reformas implementadas nos últimos vinte anos, tanto no sentido de financiamento de ações quanto no sentido de avaliação de resultados. Tais iniciativas vêm associadas ao incentivo à administração por objetivos, ao estímulo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conformando o que Ball (2002 apud OLIVEIRA, 2005), criticamente denomina de performatividade escolar.

As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema.

Ao tratar sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Lopes (2009)²⁹ destaca que a supervalorização dos exames faz parte do que vem sendo chamado de ‘cultura da performatividade’. Segundo essa perspectiva, o conhecimento tem mais importância pelo seu valor de troca³⁰ (por capital econômico ou cultural) do que pelo de uso. É como se ir à escola servisse apenas para conseguir um bom emprego. De acordo com essa lógica, as escolas que melhor se posicionam nos *rankings* são as que têm mais chances de proporcionar sucesso aos seus alunos.

Dessa maneira, os processos de reestruturação educacional, propostos pelas políticas de gestão neoliberais, têm um forte impacto sobre o trabalho dos professores. Ball (1998 apud AZEVEDO, 1997) alerta que esse processo transforma os administradores dos sistemas de ensino e os próprios gestores e professores das escolas ao papel de principal veículo do novo gerencialismo

[...] o movimento de reformas que acontece nos países da América Latina nos anos 1990, estabelecendo uma nova regulação³¹ das políticas públicas

²⁹ Professora da Faculdade de Educação e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ

³⁰ O valor de troca, nesse caso, origina-se do valor excedente que o trabalhador cria no processo de produção, o qual é denominado por Marx de mais-valia. Importa esclarecer que produto excedente e mais-valia são categorias distintas. O primeiro já existia muito antes da produção capitalista e “continuará existindo mesmo em uma sociedade sem classes, mas, neste último caso, não mais como uma relação de exploração” (OHLWEILER, 1985, p.143). A mais-valia acontece quando a força de trabalho se transforma em mercadoria, a partir da situação em que, através do salário, ela pode ser comprada ou vendida pelo capitalista, detentor dos meios de produção.

³¹ De acordo com Barroso (2005), o conceito de regulação é bastante polissêmico. No entanto, aqui pode ser entendido como o “controle de elementos autônomos, mas interdependentes e neste

educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, que, conforme resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar inclusive, sua natureza e definição.

Ao encontro, Hypolito argumenta que:

As rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado. Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas. (2002, p. 7)

Uma das formas de gerência do trabalho, que tem influenciado o ambiente escolar e o trabalho de ensinar, é o que se denomina modelo gerencialista, como uma das bases importantes do projeto neoliberal para a educação. Hypolito (2002) explica que, como parte desse projeto, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e começaram a ser articulados novos processos de reestruturação educativa. Conforme o autor,

É neste contexto que as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam reconstruir a hegemonia conservadora e a conseqüente legitimação da lógica do mercado. No entanto, a hegemonia de classe exige do professorado uma relativa identificação com as aspirações e necessidades da classe dominante. Em outras palavras, requer um consenso por parte de quem sofre ou aplica tal hegemonia. (2002, p. 276),

A reestruturação do trabalho dos professores, sob o viés das políticas educativas neoliberais, é possibilitada sobremaneira a partir da adoção do princípio legal da Gestão Democrática da escola pública, cuja discussão será desenvolvida na próxima seção.

sentido, é usado, por exemplo, em economia, para identificar as intervenções de instâncias com autoridade legítima (normalmente estatais) para orientarem e coordenarem a ação dos agentes econômicos).”

6 O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

As transformações no trabalho dos professores, como resultado das políticas públicas neoliberais, acontecem mais precisamente e de maneira sistemática a partir da consagração do princípio de Gestão Democrática³² na Constituição Federal de 1988 e de sua posterior regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB), n. 9394/96, sendo que esta também contempla os temas gestão educacional e gestão escolar, já mencionados. De acordo com Vieira,

As mudanças no aparato legal brasileiro coincidem com transformações amplas decorrentes do processo de reordenamento mundial mais conhecido como globalização³³, intensificando extraordinariamente as demandas por educação. Ao mesmo tempo, correspondem a um cenário de redemocratização do país, onde aumentam as reivindicações por participação advindas de diversos atores sociais. Tais circunstâncias geram pressões por formas de operacionalização mais abertas e eficazes de políticas educacionais, passando a gestão em seus diferentes matizes a configurar-se como tema da ordem do dia (2006, p. 28-29).

No final dos anos 1970 e ao longo dos 1980, as lutas sociais e os movimentos políticos e cívicos pelo retorno à democracia destacavam a gestão democrática no sistema educacional, em contraposição à prática relacionada à ditadura no Brasil. Não se podia mais aceitar, por grande parte da população brasileira de então, que “uns poucos, e de forma autoritária e repressiva, determinassem à sociedade verdades, normas, valores e concepções de mundo, de educação, vida e felicidade”. (MACHADO, 2006, p.163).

A gestão democrática passa a ser um dos assuntos mais debatidos, representando relevante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresenta as seguintes determinações:

³² Essa significou inclusive a mudança paulatina do termo Administração Escolar para Gestão Educacional. A dimensão deste estudo não permite um aprofundamento dos diversos aspectos históricos, políticos sociais e culturais que permeiam a discussão relativa aos termos *gestão* e *administração*. Vale ressaltar que autores, como Benno Sander, utilizam-nos indistintivamente, como se fossem sinônimos. Lück (2006) diferencia-os, entendendo que a gestão compreende não só a esfera administrativa, mas também a financeira e, principalmente, a pedagógica. Assim, para a autora (2006), o conceito de gestão não exclui o de administração, mas o supera, englobando-o.

³³ O conceito de globalização, trazido por Vieira (2006), é baseado em Castells (1999); Carnoy (2003); e Vieira (2002).

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (...)

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Luce e Medeiros (2006) destacam a distinção entre os termos ‘gestão democrática da educação’ e ‘democratização da educação’. Segundo as autoras (idem), a primeira relaciona-se ao

[...] estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recurso e necessidades de investimento; na execução das deliberações nos momentos de avaliação. (2006, p.18-19)

Nesse caso, os processos acima mencionados teriam como objetivo assegurar e mobilizar a presença de diferentes sujeitos envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades, gestão educacional e gestão escolar, respectivamente. Quanto à segunda,

[...] está mais associada à democratização do acesso e as estratégias globais que garantam a continuidade dos estudos, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada. Estas são questões de base, que muitas vezes originaram a luta pela gestão democrática, ainda que colocada como ‘pano de fundo’, enquanto elementos decorrentes ou associados à descentralização do poder deliberativo na gestão educacional. (LUCE; MEDEIROS, 2006, p.19)

Machado (2006) alerta que, no que se refere aos instrumentos de participação, gestão e decisão dos rumos da educação, acabou-se focalizando o espaço escolar de forma privilegiada, em detrimento dos sistemas. Conforme o autor

Aspectos da democratização mais ampla, que relaciona a democratização da educação com democratização da sociedade e aos processos históricos em nosso país, foram gradualmente sendo relegados a segundo plano ou sendo esquecidos. (2006, p.165)

Esse contexto marca um momento em que a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional. A LDB 9394/96, de acordo com Vieira (2005), “foi a primeira das leis da educação a dispensar atenção particular à gestão escolar atribuindo um significativo número de incumbências aos estabelecimentos de ensino”, as quais sejam:

- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- II- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- III- prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- IV- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (LDB 9394/96, Art. 12, Incisos I a VII)

Nessa situação, há que se destacar o caráter paradoxal da gestão democrática. Isso significa que, pautada numa concepção de gerencialismo econômico que visa ao fortalecimento do capitalismo neoliberal, apesar de representar uma conquista interessante, ela traz novas exigências para os envolvidos. Nesse caso, fica evidente que as conseqüências de tal modelo no contexto escolar têm como foco o trabalho dos professores, já que este se amplia, englobando, além da aula, outras atividades, o que evidencia a transposição da organização de trabalho toyotista para o contexto escolar. De acordo com Oliveira

O trabalho dos professores não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração dos projetos, à discussão coletiva do currículo e sua avaliação. (2003, p.27)

Dagnino (2005) mostra que as experiências contemporâneas de construção democrática em vários países da América Latina, incluindo o Brasil, delineiam uma crise discursiva, que surge do encontro de dois projetos de natureza antagônica: de um lado, o projeto neoliberal e, de outro, um projeto democratizante. A autora trata dessa relação como ‘confluência perversa’ (2005, p.45), ressaltando que o vocábulo democracia, e outros a ele relacionados como ‘participação’, por exemplo; passam a encobrir, dissimuladamente, significados caros ao neoliberalismo. Em suas palavras,

A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns:

participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns, mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscurecimento se constroem subrepticiamente os canais pelos quais avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. (DAGNINO, 2005, p.48)

Como Bordenave (1994), concebe-se a participação como uma necessidade humana, como elemento-chave na vida política da contemporaneidade e, no caso específico dos professores, parte constitutiva fundamental de seu trabalho. No entanto, Luce e Medeiros (2006) apontam que, atualmente, a participação é considerada como uma estratégia política tanto por setores progressistas como por aqueles não tão favoráveis ao avanço das forças populares, ao reconhecimento da igualdade de direitos, inclusive de condições de vida e de educação para todos. Por isso, há que se notar que a participação pode tanto servir para finalidades de emancipação, de cidadania e de autonomia dos sujeitos, como para a manutenção de situações de centralização do poder decisório e do controle de muitos por poucos. As autoras (2006), com base no trabalho sobre reformas educacionais de Popkewitz (1997)³⁴, ressaltam que

A retórica da participação, em muitos casos, substitui as práticas de participação democrática. Isso é possível através da redefinição estreita da noção de democracia, na qual a participação de diferentes atores envolvidos consiste em aplicar as regulamentações e interpretações administrativas que parecem surgir de ninguém, mas que têm sua elaboração centralizada no governo ou em determinado setor da sociedade. São utilizadas estratégias de controle, regulação e convencimento que acabam por produzir o confinamento da democracia a uma prática que não questiona quem delibera, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalização das deliberações. (LUCE; MEDEIROS, 2006, p.17)

Dagnino explica ainda que

Aqui, mais uma vez, o significado político crucial da participação é radicalmente redefinido e reduzido à gestão. A ênfase gerencialista e empreendedorista transita da área da administração privada para o âmbito da gestão estatal com todas as implicações delas decorrentes. Estes significados vem se contrapor ao conteúdo propriamente político da participação tal como concebido no interior do projeto participativo, marcada pelo objetivo de 'partilha efetiva do poder' Entre Estado e sociedade civil, por meio de exercício da deliberação no interior dos novos espaços públicos. (2005, p.55)

³⁴ POKEWITZ, T. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Outra questão diretamente relacionada ao debate da gestão democrática é a ‘autonomia’, que também se apresenta de modo contraditório, afastando-se substancialmente do entendimento como parte constitutiva fundamental do trabalho dos professores, apresentado na quarta parte deste estudo. Isso porque, a partir do princípio de Gestão Democrática, os professores vêm-se forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções. Oliveira (2007) aponta que esses profissionais recebem tais exigências como avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho. No entanto, a sobrecarga de atividades e a maior responsabilização por parte dos professores sobre os destinos da escola e dos estudantes não são acompanhadas de melhor remuneração, parecendo que ele “paga o preço” por sua autonomia que acaba sendo relativa. Hypolito destaca que

Considerando o trabalho docente e sua histórica reivindicação por autonomia, as políticas neoliberais para a educação, à medida que dissimulam sua arbitrariedade e violência características, estabelecem formas de controle mais sutis e potencialmente mais cooptadoras dos agentes educacionais e, no limite, da própria comunidade que a cerca. (2002, p.276)

Isso significa que, ao mesmo tempo em que existem proposições de aumento da autonomia escolar, objetivando o fortalecimento do trabalho dos professores e seu poder sobre o trabalho pedagógico; ocorre uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico³⁵, que definem muito mais o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar. Em outras palavras, há um paradoxo: há de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que aparentemente poderia indicar um fortalecimento do trabalho dos professores; de outro, há um rígido controle pedagógico, bastante centralizado, que é a própria negação da autonomia.

Portanto, essas políticas [neoliberais], visam cooptar os/as próprias agentes do ensino e convencê-los de sua (in)capacidade mercadológica, isto é, convencê-los de que a eficiência e a produtividade – sinônimo de qualidade – de seu trabalho devem ser definidas pelos indicadores do mercado. (HYPOLITO, 2002, p.278)

³⁵ Processos discutidos no item anterior.

Neste contexto educativo, os professores têm vários tipos de trabalhos individuais e pouco tempo para estar com os colegas em seu ambiente de troca. Todavia, conforme destaca Ferreira (2007), a educação e, mais especificamente, o trabalho dos professores, implicam necessariamente interação entre sujeitos. A autora destaca que se tornar profissional significa mais que apenas competências, requer também a integração entre um grupo de trabalhadores, cuja característica comum é o objeto de trabalho, no caso, o conhecimento. É necessário que haja reflexão-ação que acontece sobre e a partir do trabalho pedagógico (FERREIRA, 2007), conforme discutido no quarto capítulo deste estudo.

O isolamento e o excesso de trabalho, aliados a uma condição financeira desfavorável, acabam por determinar uma situação que foi denominada originalmente por Michael Apple (1995) como intensificação do trabalho. Em estudos posteriores ao de Apple (1995), Hargreaves postula tal fenômeno da seguinte maneira:

um processo em que os docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. (1998 apud HYPOLITO, PIZZI, VIEIRA 2008)

Hypolito, Pizzi e Vieira (2008) apresentam uma série de fatores que caracterizariam o processo de intensificação, como falta de tempo para descanso na jornada de trabalho e sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando. No trabalho dos professores no contexto neoliberal vigente, parece não acontecer a conversão das grandezas intensiva e extensiva relacionadas à intensificação, discutidas na primeira parte desta monografia, pois muitos professores têm a jornada de trabalho estendida e, simultaneamente, sua carga de trabalho.

Nesse contexto, os professores veem-se aprisionados em um cotidiano estafante e ainda desmotivados pelas más condições de trabalho em que predominantemente se inserem. Assim, assoberbados e fisicamente cansados, os professores encontram-se impossibilitados de realizarem com qualidade a mais legítima de todas as tarefas, a aula. Ao negligenciá-la, acabam por se desconhecem como tais, já que é no espaço-tempo aula que se identificam e são identificados como professores.

Assim, tornam-se simples cumpridores de tarefas que entram e saem da sala de aula sem ter tempo de refletir prévia ou posteriormente sobre o que ocorre nela e que consequências isso vai trazer para o estudante. Parece que chegar à sala de aula e abrir o livro em qualquer capítulo, dando continuidade à aula que já não mais se lembra e propor exercícios que nem resolveu previamente acaba sendo comum e o máximo possível. Para Ferreira,

Trabalhar e cumprir tarefas, do ponto de vista da humanização, são antagônicos, por isso, que as políticas educacionais inspiradas no discurso do capital, supervalorizam a necessidade da harmonia da equipe, ao mesmo tempo em que endeusam a autonomia, acabam por acirrar o desconforto dos professores que, devido à carga horária intensificada, à precarização das condições de trabalho, quando muito, conseguem, e regozijam-se nisso, cumprir suas aulas, expressando discursivamente esse cumprimento através de uma expressão bastante reveladora: 'dei aula' (2009, p.91)

Esse quadro afeta sobremaneira os professores e possibilita um novo debate sobre os encargos a eles impostos. Hypolito (2008) explica que a reestruturação do trabalho dos professores, de natureza toyotista, afeta não só seus “corpos, mas também seu emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação” (2008, p.11). Ferreira assinala que:

é preocupante o fato de os professores não só viverem a intensificação do seu trabalho, mas, por processos subjetivos, conseqüentes desta situação, se auto-intensificarem como modo de buscar acompanhar e responder às exigências. (2009, p.94)

Isso indica que o modelo gerencialista que vem sendo implantado nas políticas educativas visa a não apenas um novo modelo de gestão escolar, mas também a uma forma de gestão dos processos subjetivos. É nesse sentido que os processos de intensificação, situados em uma relação espaço-tempo já reduzidas, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação. (HYPOLITO, 2008)

Nessa situação, o trabalho dos professores se, por um lado, é, na contemporaneidade, o modo de pertencer a uma classe profissional, de se incluir socialmente; por outro, é um modo de pertencer a uma condição humana desfavorável, na medida em que exige esforço demasiado, controla a utilização do

tempo e exaure. É nesse sentido que se propõe, como Meszáros (2005), uma educação para além do capital.

CONCLUSÃO

Este estudo visou a investigar as configurações que o trabalho dos professores assume no contexto neoliberal, sob influência das políticas educacionais de gestão, principalmente a partir da consagração do princípio de Gestão Democrática, presente na LDB 9394/96. As discussões emergentes deste objetivo serão retomadas neste capítulo conclusivo, de modo que se vislumbre a relação indissociável entre elas, ao encontro da perspectiva de totalidade, própria da dialética marxista.

De antemão, parte-se de um entendimento de trabalho como central na vida dos seres humanos. Além de sua dimensão produtiva, o trabalho constitui o ser humano tanto em sua individualidade quanto em sua socialização, sendo que individualidade e socialização se produzem da e na atividade prática dos seres em seus ambientes sociais. Nessa compreensão, independente da forma histórica que assume, o trabalho é criador da especificidade humana, à medida que é pelo trabalho que a espécie humana produz e se autoproduz.

Por outro lado, sob a égide do capitalismo, o trabalho gera divisão na sociedade: proprietários e não-proprietários, burgueses e proletários. Os primeiros têm a propriedade dos meios de produção e os últimos têm apenas sua força de trabalho. São classes sociais, portanto, antagônicas. Dessa forma, procurou-se ressaltar que o trabalho se manifesta de maneira multifacetada no modo de produção capitalista, já que, ao mesmo tempo em que permite a ação humana sobre a natureza, elaborando a vida; possibilita a exploração e alienação dos seres humanos.

Na década de 1970, o capitalismo começa a dar sinais de colapso, revelados principalmente pelo esgotamento das formas taylorista/fordista de organização do trabalho. De acordo com tais modelos, o processo de trabalho era pautado na produção em massa de mercadorias e estruturado conforme uma produção homogênea e vertical. Como saída a essa crise estrutural, o capitalismo responde através do chamado neoliberalismo, a partir do qual não só a economia passou a ser determinada globalmente, mas as propostas para os diferentes âmbitos da sociedade, dentre elas a educação.

O mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização e gerência do trabalho – pós-fordismo -, e das políticas econômicas neoliberais. É nesse contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil, conduzidas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo.

Essa nova configuração do capitalismo, aliada a várias decorrências desse processo em relação à vida humana, acaba por gerar novas configurações também do trabalho e dos trabalhadores. Passa a ocorrer um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o objetivo de possibilitar que o capital volte às condições de expansão verificadas antes da crise. Assim, a hierarquia de produção é substituída pelo trabalho coletivo, pela participação, autonomia e descentralização. O modelo taylorista/fordista dá lugar ao toyotismo.

Os professores, prestadores de serviço ou trabalhadores assalariados, convivem com as mesmas condições sociais dos demais trabalhadores. Na forma como é elaborada a percepção da classe trabalhadora nos dias atuais, que vende sua força de trabalho, composta por assalariados que não possuem os meios de produção; entende-se que os professores pertencem à classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2005).

Nesse caso, esses trabalhadores da educação passam a fazer parte de uma classe social “ainda mais fragmentada, mais heterogênea e mais complexificada do que aquela que predominou nos anos de apogeu do taylorismo e do fordismo” (ANTUNES, 2005, p. 52). Isso porque a fragmentação que caracteriza esses processos, em que o trabalhador é destinado ao exercício de uma única ocupação ao longo de sua existência; é substituída por um conjunto de tarefas mais abrangentes que exigem conhecimento da totalidade do trabalho, o qual vai muito além da aula.

As transformações no trabalho dos professores, como resultado das políticas públicas neoliberais, acontecem mais precisamente e de maneira sistemática a partir da consagração do princípio de Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988 e de sua posterior regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB), n. 9394/96. Isso porque os pressupostos de ‘autonomia

e participação' e a própria concepção de democracia, inerentes ao princípio, adquirem conotações contraditórias.

Ao mesmo tempo em que existem proposições de aumento da autonomia escolar, objetivando o fortalecimento do trabalho dos professores e seu poder sobre o trabalho pedagógico; ocorre uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem muito mais o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar. Em outras palavras, há um paradoxo: há de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que aparentemente poderia indicar um fortalecimento do trabalho dos professores; de outro, há um rígido controle pedagógico, bastante centralizado, que é a própria negação da autonomia. Além disso, a participação que deveria servir para finalidades de emancipação, de cidadania e de autonomia dos sujeitos, acaba por colaborar para a manutenção de situações de centralização do poder decisório e do controle de muitos por poucos.

Vieira (2006) ressalta que as mudanças na legislação brasileira coincidem com transformações amplas resultantes do processo de globalização, que intensifica extraordinariamente as demandas por educação. Ao mesmo tempo, correspondem a um cenário de redemocratização do país, onde aumentam as reivindicações por participação advindas de diversos atores sociais. Tais circunstâncias geram pressões por formas de operacionalização mais abertas e eficazes de políticas educacionais, passando a gestão em seus diferentes matizes a configurar-se como tema da ordem do dia.

Ao encontro, Hypolito (2008) destaca que tanto a Constituição como a LDB surgem em um contexto em que o sistema público vinha sendo acusado de ser ineficiente e o Estado Social, nessa situação, mostrando-se incapaz de resolver os problemas da educação pública. Nessa perspectiva, a transferência de pressupostos da organização das empresas para organização escolar revelou-se como a grande panaceia.

Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, incluem o princípio da competência do sistema escolar, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Daí o entendimento de que as políticas educacionais contemporâneas são, em sua maioria, políticas de gestão.

No entanto, no que se refere aos instrumentos de participação, gestão e decisão dos rumos da educação, acabou-se focalizando o espaço escolar de forma privilegiada, em detrimento dos sistemas. Esse contexto marca um momento em que a escola passa a configurar-se como um novo foco da política educacional.

Dessa maneira, os processos de reestruturação educacional, propostos pelas políticas de gestão neoliberais, têm um forte impacto sobre o trabalho dos professores. Nessa situação, há que se destacar o caráter paradoxal da Gestão Democrática. Isso significa que, pautada numa concepção de gerencialismo econômico que visa ao fortalecimento do neoliberalismo, apesar de representar uma conquista interessante, ela traz novas exigências para os envolvidos.

Inseridos nesse contexto, os professores vêem-se aprisionados em um cotidiano estafante e ainda desmotivados pelas más condições de trabalho em que predominantemente se inserem, em uma condição de intensificação. Assim, assoberbados e fisicamente cansados, os professores encontram-se impossibilitados de realizarem com qualidade a mais legítima de todas as tarefas, a aula. Ao negligenciá-la, acabam por se desconhecerem como tais, já que é no espaço-tempo aula que se identificam e são identificados como professores.

Isso indica que o modelo gerencialista que vem sendo implantado nas políticas educativas visa a não apenas um novo modelo de gestão escolar, mas também a uma forma de gestão dos processos subjetivos. É nesse sentido que os processos de intensificação, situados em uma relação espaço-tempo já reduzidas, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação.

O percurso deste estudo, recuperado neste espaço, mostra que o trabalho dos professores se modifica profundamente sob influência das políticas de gestão principalmente a partir da consagração do princípio de Gestão Democrática, presente na LDB 9394/96, tendo como importantes conseqüências os processos de intensificação e auto-intensificação.

No andamento desta pesquisa, buscar-se-á analisar, através de entrevista com professores, possibilidades de resistência e insubordinação aos ditames do capitalismo. Por enquanto, espera-se que a discussão trazida neste estudo possibilite que os professores se reconheçam como pertencentes a um grupo que, como tal, deve se organizar em prol tanto de melhorias em sua condição de trabalhadores, como na educação como um todo. Além disso, cabe a esses

profissionais recuperarem a condição de produtores do saber com o qual trabalham a fim de redimensionarem o lugar de sujeitos da ação educativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. L. C; BRITTES, L.; FERREIRA, L. S. F. Profissionais da educação como 'classe-que-vive-do-trabalho': uma abordagem sobre a proletarização do trabalho das professoras e professores. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 2009, Campinas. CD-ROM.

AMARAL, C. L.; FERREIRA, L. S. F. O trabalho e o trabalho dos professores no contexto capitalista. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO: Educação e tecnologias, 2009. São Leopoldo. CD-ROM

ANTUNES, R. (org). **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas SP. Autores Associados, 1997.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, 2008.

BENSAÏD, D. **Marx, o intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BORDENAVE. **O que é participação?**. São Paulo: Braziliense, 1994.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista** – a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (A era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 1). SP: Paz e Terra, 1999.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política**: uma análise do discurso de Lula. Ijuí: UNIJUI, 2005.

CHESNAIS, F. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. REIS, A. R. et. Al (orgs). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. RJ: Contraponto, CORECON, 1999, p. 77-108.

DAGNINO, E. Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal. **Revista Rio de Janeiro**. n.15. jan-abr. 2005. p. 45-65.

DOZOL, M.S. **Rousseau**. Educação: a máscara e o rosto. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico, Trabalho e Profissionalidade de Professoras e Professores. **Revista Ibero Americana**. n. 45. 2007. p. 217-228.

_____. O trabalho dos professores na escola como processo de humanização: a gestão do pedagógico. In: BARCELOS; HENZ; ROSSATO (Orgs). **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz; EDUNISC, 2009.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de Século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HYPOLITO, A. M.; PIZZI, L.C.V.; VIEIRA, J.S. Profissão docente e intensificação do trabalho. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente**: formação e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

KUENZER; CALDAS. **Trabalho docente**: Comprometimento e Desistência. IV Simpósio Trabalho e Educação. ago. 2007.

_____. “Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (ORGS.) **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LEFEBRE, H. **Lógica formal/ lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, R.M.G.P. “Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico”. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, 2008.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais** – elementos para uma análise marxista. 4ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão Democrática na e da Educação: concepções e vivências**. In: LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MACHADO, C. R. S. “A gestão democrática no sistema educacional”. In: LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MARX, K. **Contribuição a crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital**. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Vol. 1. Tomo 1.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OHLWEILER, O. A. **Materialismo Histórico e Crise Contemporânea**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas públicas na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, out. 2005. v.26.n.92.

ORGANISTA, J. H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

POKEWITZ, T. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

REVISTA POLI: saúde, educação e trabalho. Rio de Janeiro: EPSJV, n.5. mai./jun.2009.

SANDRONI, P. **Dicionário de Economia e Administração** – Coleção *Os Economistas*. São Paulo: Cultural, 1996.

SANTOS, W. G. **Paradoxos do liberalismo**: teoria e história. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TASSIGNY, M. M. “Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação”. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan-abr 2004, n. 25, p. 82-93.

_____. “Diálogos com George Lukács: para uma ontologia da educação. In: **Humanidades**, Fortaleza, v. 21, n. 1, jan-jun 2006, p. 25-38.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. MOLINA, V. (Org.). 2ª Ed. **A pesquisa qualitativa em Educação física**. Porto alegre: UFRGS, 2003.

VIEIRA, S. L. "Educação e Gestão: extraindo significados da base legal." LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.