

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Ânthonny Scapin Eichner

**SENTIDOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E
GESTÃO EDUCACIONAL: COMPREENSÕES A PARTIR DE UMA
ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO**

Santa Maria
2022

Ânthonÿ Scapin Eichner

**SENTIDOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E
GESTÃO EDUCACIONAL: COMPREENSÕES A PARTIR DE UMA
ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Liliana Soares Ferreira

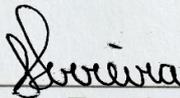
Santa Maria, RS
2022

Anthony Scapin Eichner

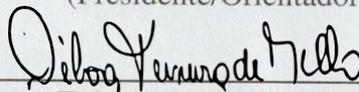
**SENTIDOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E
GESTÃO EDUCACIONAL: COMPREENSÕES A PARTIR DE UMA
ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO**

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

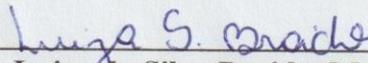
Aprovado em 30 de março de 2022



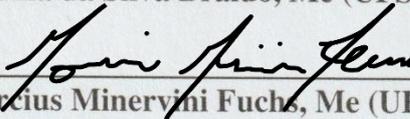
Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Debora Teixeira de Mello, Dra (UFSM)



Luiza da Silva Braido, Me (UFSM)



Marcio Minervini Fuchs, Me (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

RESUMO

SENTIDOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO EDUCACIONAL: COMPREENSÕES A PARTIR DE UMA ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO CAPITALISMO

AUTOR: Anthony Scapin Eichner
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Este trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no âmbito do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, tem como objetivo *compreender as relações da intensificação do trabalho pedagógico com as transformações na gestão educacional, decorrentes da reestruturação produtiva*. A problematização que deu origem à pesquisa foi: **com base no estudo da produção acadêmica das reuniões da ANPEd, a partir do ano de 2001, quais relações podem ser estabelecidas entre a atual manifestação da intensificação do trabalho pedagógico e as transformações que a reestruturação produtiva gerou na gestão educacional da Educação Básica?** Para respondê-la, foram analisados os trabalhos apresentados e publicados, a partir do ano de 2001, nos anais do GT 09 – Trabalho e Educação da Reunião Nacional da ANPEd, especificamente em oito publicações de seis edições do Evento. O estudo teve a Análise dos Movimentos de Sentidos como fundamento teórico-metodológico. Contou, ainda, com a pesquisa bibliográfica, que contribuiu para a compreensão dos dados. Autores como Marx (2017), Harvey (2008a; 2008b), Meszáros (2008), Antunes (2009) Hypolito (2011), Garcia e Anadon (2009), Oliveira (2006), dentre outros, auxiliam a compreender a intensificação do trabalho pedagógico decorreu de um contexto relacionado ao atual estágio do capitalismo. A reestruturação produtiva impactou na gestão educacional que, por sua vez, repercutiu na intensificação do trabalho pedagógico, baseado hoje na diversidade de funções, polivalência e envolvimento constante com as atividades de trabalho, já que elas não se limitam à escola, conforme os dados produzidos pela pesquisa. As formas de manifestação da intensificação do trabalho pedagógico são consequências das alterações na gestão educacional, que estabelecem maior desempenho e responsabilização dos professores na realização de seus trabalhos pedagógicos.

Palavras-chave: Intensificação. Gestão Educacional. Trabalho pedagógico. Educação Básica.

ABSTRACT

SENSES OF INTENSIFICATION OF PEDAGOGICAL WORK AND EDUCATIONAL MANAGEMENT: UNDERSTANDINGS FROM AN ANALYSIS OF TRANSFORMATIONS IN CAPITALISM

AUTHOR: Anthony Scapin Eichner
ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This final paper, developed in the context of Kairós - Group of Studies and Research on Research Group on Work, Education, and Public Policies, aims to understand the *relationship between the intensification of pedagogical work and the transformations in educational management resulting from productive restructuring*. The problem that gave rise to the research was: **based on the study of the academic production of the ANPEd meetings from 2001 on, what relationships can be established between the current manifestation of the intensification of pedagogical work and the transformations that productive restructuring has generated in educational management of Basic Education?** In order to answer this question, we analyzed the papers presented and published, starting in 2001, in the annals of the GT 09 - Work and Education of the ANPEd National Meeting, specifically in eight publications from six editions of the event. The study was based on the Analysis of the Movement of Meanings as a theoretical and methodological foundation. It also relied on bibliographic research, which contributed to the understanding of the data. Authors such as Marx (2017), Harvey (2008a; 2008b), Meszáros (2008), Antunes (2009) Hypolito (2011), Garcia and Anadon (2009), Oliveira (2006), among others, help to understand the intensification of pedagogical work resulted from a context related to the current stage of capitalism. Productive restructuring had an impact on educational management, which, in turn, had repercussions on the intensification of pedagogical work, based today on the diversity of functions, polyvalence, and constant involvement with work activities, since they are not limited to the school, according to the data produced by the research. The forms of manifestation of the intensification of pedagogical work are consequences of changes in educational management, which establish greater performance and accountability of teachers in the performance of their pedagogical work.

Keywords: Intensification. Educational management. Pedagogical work. Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Edição do Evento e quantidade de trabalhos selecionados para análise Inicial.....	28
QUADRO 2 – Edição do Evento e quantidade de trabalhos selecionados para análise e construção de dados.....	29
QUADRO 3 – Trabalhos nos anais da ANPEd, no GT 09 – Trabalho e Educação, que tratam sobre intensificação para o trabalho pedagógico.....	30

LISTA DE SIGLAS

AMS	Análise dos Movimentos de Sentidos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	12
3	TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL ATUAL	14
3.1	TRABALHO E SUA EXPLORAÇÃO NO CAPITALISMO	14
3.2	EDUCAÇÃO E SUA FUNCIONALIDADE NA REPRODUÇÃO DO CAPITALISMO	23
4	INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	27
4.1	INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO NO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED: ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS	28
5	GERENCIALISMO E GESTÃO EDUCACIONAL: EFEITOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E IMPACTOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	41
5.1	REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS NOVAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	41
5.2	NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: EFEITOS NA GESTÃO EDUCACIONAL E NO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre condições de trabalho está presente em variados estudos. Isso aparenta não ser diferente no que se refere ao trabalho pedagógico. Principalmente em contexto de Pandemia da Covid-19¹, momento em que se realiza esta pesquisa, tem ficado mais evidente a insatisfação com as condições de realização do trabalho, principalmente diante do aumento de tarefas, demandas e de cenários para os quais é preciso se adaptar. Isso expressa o nível atual de intensificação do trabalho pedagógico, sendo que esse não é um debate novo. Não é de hoje que estudos² vêm demonstrando a existência de intensificação do trabalho pedagógico.

A escolha pela intensificação do trabalho pedagógico como temática se liga à minha trajetória. Optei por iniciar, no ano de 2016, um curso de Licenciatura, o de Ciências Sociais, possuindo o desejo de trabalhar como professor. Por conta desse mesmo desejo, e visando produzir mais conhecimentos a respeito da educação e da gestão educacional, que eu ingresso, no ano de 2020, no curso de Especialização em Gestão Educacional, que findo com a produção dessa monografia. Sempre soube, no entanto, que trabalhar como professor não seria fácil, por já ouvir sobre insatisfação de muitos professores com quem já conversei. Aprofundar a compreensão acerca desse contexto passou a ser importante para mim e auxilia, de alguma forma, a não desanimar, mas manter no horizonte a perspectiva com o trabalho pedagógico.

Entende-se que para abordar o trabalho pedagógico é essencial compreender que ele não ocorre deslocado da dinâmica geral da sociedade. Na educação formal ele responde à funcionalidade que a educação também exerce: tornar possível a reprodução da sociedade capitalista, que é dividida em classes sociais (SAVIANI, 2007; MESZÁROS, 2008). Assim, desde já, nestes textos, esclarece-se que trabalho pedagógico, é entendido como trabalho dos(as) professores(as), do qual resulta a produção do conhecimento (FERREIRA, 2018), e se configura em um modo de agir dentro e em relação às características do capitalismo. Já, ao se falar em gestão educacional, refere-se aos processos que ocorrem a nível *macro*, no âmbito dos sistemas educacionais (VIEIRA, 2007).

Da mesma maneira, considera-se, inicialmente, ao abordar a intensificação do trabalho, que ela atinge as mais diversas categoriais. No contexto de acumulação flexível (HARVEY, 2008a), diante da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 2009), a intensificação se dá

¹ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 que, de março de 2020 à fevereiro de 2022 gerou a morte de mais de 634 mil pessoas no Brasil. Fonte: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 08.fev.2022.

² Pode-se considerar, como exemplos, os estudos de Hypolito (2011), Garcia e Anadon (2009), Oliveira (2006), Assunção e Oliveira (2009).

a partir da polivalência e diversidade de funções e tarefas, como forma de extrair maior mais-valia (MARX, 2017) e aumentar a exploração da força de trabalho. A intensificação manifesta-se, historicamente, de distintos graus e modos. (DAL ROSSO, 2008).

Para fins deste estudo, entende-se que a intensificação é resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades (OLIVEIRA, 2006). Do mesmo modo, parte-se da noção de que no Brasil as formas de manifestação da intensificação do trabalho pedagógico advêm, em especial, das reformas educacionais, de caráter neoliberal, efetivas a partir da década de 1990 (HYPOLITO, 2011, GARCIA; ANADON, 2009; OLIVEIRA, 2006). No limite, essas reformas implicam e geram o gerencialismo como modo de gestão da educação e a intensificação do trabalho pedagógico (HYPOLITO, 2011).

O processo de intensificação se relaciona, principalmente, ao de precarização, o qual tem as seguintes marcas nas últimas décadas:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Nesses termos, este estudo, orientado pelo entendimento da relação dialética Trabalho-Educação, tem como escopo de pesquisa a intensificação do trabalho pedagógico de professores que trabalham na Educação Básica, em escolas públicas, em distintas cidades e estados do Brasil³. Para a realização da pesquisa, tendo por suporte a Análise dos Movimentos de Sentido (AMS) (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020), serão analisados oito trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho 09 – Trabalho e Educação da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a partir do ano de 2001 até o ano de 2021.

A escolha da Reunião Nacional da ANPEd como evento do qual são selecionados os materiais para análise se dá por ser esse um evento importante para o debate na área da Educação, envolvendo pesquisadores dos mais diversos Programas de Pós-Graduação em Educação, que, ao participarem, divulgam e apresentam suas produções científicas. Sendo assim, o Evento constitui-se como uma demonstração, uma espécie de vitrine, de parte relevante do que se produz na pós-graduação brasileira sobre Educação. O Evento, que ocorria

³ Cabe ressaltar que, nas diversas cidades e estados, não há uma forma ou grau únicos de intensificação do trabalho pedagógico. A intensificação é diferente de acordo com o contexto.

anualmente, em 2013, passou a ocorrer a cada dois anos, e, desde o início, conta com publicação em anais dos trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GT).

O GT 09 - Trabalho e Educação constitui-se como um dos 24 GTs em que são apresentados trabalhos e, nele, é divulgada a produção acadêmica sobre os temas vinculados à área do trabalho e Educação. O GT é apresentado na seguinte ementa:

O GT Trabalho e Educação caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise. Os debates se realizam a partir da produção acadêmica de pesquisadores; esta, por sua vez, tem se baseado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético ou em outros que dialogam ou se confrontam com este referencial. Um eixo hegemônico do GT é compromisso ético-político com a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Valorizam-se, ainda, contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem, o ideário pós-moderno.⁴

A periodização estabelecida, ou seja, a escolha de trabalhos publicado no século XXI, se dá por esses trabalhos poderem abarcar as modificações que ocorreram no trabalho pedagógico nessas últimas décadas, depois das reformas educacionais da década de 1990 e publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB - Lei nº 9394/96). Sobretudo esta, encontra-se ainda em vigor, determinando os rumos da educação brasileira.

A pesquisa é produzida e está orientada visando a responder à seguinte problematização: **com base no estudo da produção acadêmica das reuniões da ANPEd, a partir do ano de 2001, quais relações podem ser estabelecidas entre a atual manifestação da intensificação do trabalho pedagógico e as transformações que a reestruturação produtiva gerou na gestão educacional da Educação Básica?**

O objetivo geral é *compreender as relações da intensificação do trabalho pedagógico com as transformações na gestão educacional, decorrentes da reestruturação produtiva.*

Mais especificamente, pretende-se:

- Conhecer as manifestações da intensificação diante do trabalho pedagógico de professores da Educação Básica em escolas públicas, com base na análise dos trabalhos publicados nos últimos 21 anos no GT 09 - Trabalho e Educação da ANPEd;

⁴ Fonte: <<https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt09-trabalho-e-educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 08.fev.2022.

- Analisar os impactos da reestruturação produtiva na educação e na gestão educacional diante do atual estágio, e das necessidades de reprodução, da sociedade capitalista;

- Compreender os efeitos das modificações da gestão educacional na intensificação do trabalho pedagógico.

- Descrever o gerencialismo como um fenômeno que afeta a gestão educacional e, nesse contexto, o trabalho pedagógico, no presente estágio social capitalista.

Assim, com o intuito de registrar a pesquisa realizada e a análise dos dados, sistematizando-os, este texto monográfico está dividido em quatro capítulos: o primeiro capítulo traça o desenho metodológico da pesquisa; o segundo contextualiza, em duas seções, o processo de trabalho e a educação no modo de produção capitalista; o terceiro contextualiza o processo de intensificação do trabalho pedagógico e apresenta os dados construídos com a análise dos materiais; o quarto, tendo por campo empírico os dados produzidos, apresenta em duas seções, o atual processo de intensificação do trabalho como consequência da reestruturação produtiva e põe em relevo as políticas educacionais no contexto de neoliberalismo no Brasil, a gestão educacional, o gerencialismo e a intensificação do trabalho pedagógico. Nas considerações finais, por fim, é sintetizada a pesquisa e elencados os sentidos evidenciados

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização do estudo transcorreu com pesquisa bibliográfica em obras que analisam as categorias e fenômenos relacionados ao trabalho e à Educação. O conjunto de obras lidas e estudadas, que constituem o referencial teórico, contribuem para que a intensificação do trabalho pedagógico seja percebida como relacionada à totalidade, a qual pressupõe a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). Compreende-se a intensificação, portanto, contextualizada com o atual estágio da sociedade capitalista, dividida em classes sociais, no qual se busca constantemente o aumento da exploração da classe trabalhadora (ANTUNES, 2009).

A categoria totalidade é essencial e permite analisar o fenômeno da intensificação não de forma particular, mas com “uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (CURY, 1986, p. 27). György Lukács, autor húngaro, que possui como referência o legado de Marx, escreve, por volta dos anos 1940, a respeito dela:

A categoria de totalidade significa, portanto, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Também foi procedida a análise documental tanto dos materiais selecionados para a produção dos dados, como das orientações escritas por organismos como o Banco Mundial (BM) e documentos de legislação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96.

Teve-se como referência, para a realização desse estudo, a Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) como fundamento teórico-metodológico, o qual implica “estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc, ou seja, em seus movimentos” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 150). Tais sentidos são entendidos a partir de uma relação com o contexto social, político e financeiro e, por isso, superam técnicas comumente utilizadas por pesquisadores, como o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento (BRAIDO, 2021). Mais especificamente, a AMS é “um estudo de linguagem”, com as seguintes características:

A AMS alia interpretação, análise, compreensão, objetivando adentrar nos discursos, evidenciando sentidos que se confirmarão ou não, quando cotejados com outros. O ir e vir ao texto, a leitura recorrente, atividade intensa dos leitores/pesquisadores é auxiliada pela elaboração de instrumentos de análise, tais como tabelas, sínteses, esquemas, desenhos, quadros etc. Nestes instrumentos vai-se compondo uma leitura aprofundada, na qual os sentidos se evidenciam como resultados da análise. Parte-se, então, para sínteses, ou seja, agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado. Somente, então, passa-se à etapa da sistematização, momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido. Portanto, há um rigor científico evidenciado não como limitador da autonomia e capacidade criativa dos pesquisadores, mas como elemento-guia para que se amparem no intuito de manterem-se atentos à problematização que deu origem ao estudo (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 150).

A seleção de material para a produção dos dados ocorreu em relação aos trabalhos apresentados e publicados nos anais do GT 09 – “Trabalho e Educação”, da Reunião Nacional da ANPEd, entre os anos de 2001 até 2021. Com base em uma visualização geral de todos os trabalhos, em especial de seus títulos e/ou resumos, os quais estão disponíveis nos *sites* dos eventos, foram selecionados 17 trabalhos que abordavam, genericamente, as condições do trabalho pedagógico.

Após seleção inicial dos trabalhos, aplicou-se, em cada um deles o descritor “intensificação” visando a selecionar apenas os que apresentavam contribuições para compreensão da manifestação de intensificação do trabalho pedagógico. Merece destaque que a presença da palavra “intensificação”, ao longo do texto, não foi suficiente para se enquadrar na seleção final. Por isso, dentre os textos com a presença do descritor procedeu-se ainda a uma leitura atenta para perceber o contexto e a recorrência da palavra. A amostra final contou com 8 trabalhos. A produção dos dados, nesse material selecionado, se deu objetivando responder a quatro questões:

- Qual compreensão de intensificação do trabalho está presente no texto?
- De que forma se manifesta a intensificação do trabalho pedagógico no espaço estudado?
- Como o texto relaciona as condições de trabalho pedagógico com o atual estágio do capitalismo e as necessidades para a reprodução da exploração?

Passou-se então à elaboração de tabelas com os dados encontrados e a sistematização e análise por meio dos recursos de comparação, cotejamento e interpretação, permitidos pela AMS. Após, procedeu-se a sínteses com as quais elaborou-se os argumentos apresentados a seguir, neste texto.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL ATUAL

Inicia-se por esclarecer que este capítulo é produzido com um referencial teórico marxista a respeito da categoria trabalho e educação. Nessa perspectiva, o capítulo é dividido em duas seções: a primeira trata de definir o que é o trabalho, contextualizá-lo como categoria fundamental para entender a divisão e exploração de classe existente, abordar a jornada de trabalho e a caracterização da intensificação do trabalho e apresentar as particularidades do trabalho em países dependentes, dentre os quais se situa o Brasil; a segunda trata de especificar a definição de educação e sua funcionalidade na sociedade capitalista.

3.1 TRABALHO E SUA EXPLORAÇÃO NO CAPITALISMO

O trabalho é uma atividade de mediação entre o ser humano e a natureza sendo que, durante essa atividade, ele a modifica e é por ela modificado (MARX, 2017). Essa compreensão está presente na obra *O Capital: crítica da economia política*, escrita por Karl Marx e publicada pela primeira vez no ano de 1867⁵.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2017, p. 255).

Marx (2017, p. 255) pressupõe o trabalho como uma atividade que diferencia e caracteriza o ser social, por ser essa atividade realizada exclusivamente pelo ser humano. É somente o ser humano que apresenta a capacidade de idealizar e orientar uma atividade para determinada finalidade e a realização de trabalho implica que a atividade seja previamente concebida no plano das ideias, o que não é feito por outros animais, como a abelha e a aranha (MARX, 2017). Esses animais são capazes de realizarem complexos processos, comparáveis e/ou superiores às atividades realizadas por um arquiteto ou por um tecelão, respectivamente,

⁵ *O Capital: Crítica da Economia Política* é um conjunto de livros escritos por Karl Marx (1818-1883), sendo que O Livro Primeiro, *O Processo de Produção do Capital*, de 1867, foi o único publicado por Marx em vida. O Livro Segundo, *O Processo de Circulação do Capital* (1885) e o Livro Terceiro, *O Processo Global da Produção Capitalista* (1894) foram publicados postumamente por Friedrich Engels a partir de manuscritos e anotações de Marx. Um quarto livro foi editado por Karl Kautsky e publicado em 1905 com o título *Teorias sobre a Mais-Valia*.

porém não esperam previamente esse resultado. Está, pois, na capacidade de consciência, a capacidade de o ser humano trabalhar (MARX, 2017).

O trabalho se caracteriza como uma atividade consciente orientada a um fim, como já mencionado, e, além disso, há outros elementos que compõe o processo de trabalho: “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2017, p. 256). O objeto pode ser preexistente por natureza ou já ter experimentado uma modificação mediada por um trabalho anterior, sendo, nesse caso, matéria prima. O meio de trabalho é o instrumento que está entre o trabalhador e o objeto de trabalho e que viabiliza e conduz a realização do processo de trabalho. Inclui-se ainda todos os elementos que geram as condições objetivas necessárias à realização do processo, como a terra e outros meios de produção já mediados pelo trabalho como oficinas de trabalho, canais, estradas etc. (MARX, 2017). Tudo isso, ao final do processo, gera um valor de uso:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio (MARX, 2017, p. 258).

O meio e o objeto de trabalho geralmente já são valores de uso e produtos de outros trabalhos e, ainda, ao ser gerado um novo produto do trabalho, por vezes, se “constitui o meio de produção de um trabalho ulterior, de modo que os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho” (MARX, 2017, p. 258-259). Assim, um valor de uso pode aparecer como matéria-prima, meio de trabalho ou produto final, a depender da posição ocupada no processo de trabalho. A produção de valores de uso é a finalidade do processo de trabalho independentemente do modo de produção (MARX, 2017).

O trabalho, mesmo sempre se caracterizando como uma atividade voltada à produção de valores de uso, passou a adquirir outros formatos e a se tornar uma relação de exploração entre os seres humanos. No capitalismo, os trabalhadores, despossuídos dos meios de produção têm a sua força de trabalho⁶ e esta se torna uma mercadoria a ser comprada e consumida, e

⁶ Marx (2017, p. 242) explica que: “por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo”.

assim explorada, pelos capitalistas. Nesse processo, o trabalho ocorre sob o controle do capitalista, a quem pertence a sua utilização e o seu produto (MARX, 2017). Dessa maneira, o produtor direto, que é um trabalhador livre, não tem propriedade do produto, mas sim o possuidor de dinheiro que contrata a força de trabalho por determinado período.

Para vendê-la como mercadoria, seu possuidor tem de poder dispor dela, portanto, ser o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais. A continuidade dessa relação requer que o proprietário da força de trabalho a venda apenas por um determinado período, pois, se ele a vende inteiramente, de uma vez por todas, vende a si mesmo, transforma-se de um homem livre num escravo, de um possuidor de mercadoria numa mercadoria (MARX, 2017, p. 242).

Aquele que contrata a força de trabalho necessita possuir meios de produção, como matérias primas e instrumentos de trabalho, e meios de subsistência, os quais não são possuídos pelo trabalhador. A sua liberdade se dá tanto no sentido “de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria” (MARX, 2017, p. 244), como no de “ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho” (MARX, 2017, p. 244). Essa relação, cabe destacar, não é natural, mas resultado de um desenvolvimento histórico:

A natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias, de um lado, e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho, de outro. Essa não é uma relação histórico-natural [*naturgeschichtliches*], tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social (MARX, 2017, p. 244).

O trabalhador vende sua força de trabalho e os resultados dela para o capitalista, como uma mercadoria, em troca de um salário. O valor da força de trabalho, assim como o de outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a produção, o qual consiste em uma média de tempo de trabalho requerido nas condições normais de dada sociedade (MARX, 2017). Para considerar o tempo de trabalho necessário para a produção de força de trabalho se observa o tempo requerido, em determinado local e período, para a produção dos meios de subsistência que reproduzem e mantêm a vida do indivíduo que trabalha. Tratam-se dos custos para cobrir sua sobrevivência (MARX, 2017).

No processo de trabalho, a fabricação ocorre não somente pelos produtos possuírem valores de uso, mas principalmente por tais valores de uso produzidos possuírem valor de troca.

O objetivo é a produção de mercadorias (MARX, 2017). Essas mercadorias serão vendidas por um valor superior ao que foi gasto pelo capitalista para que elas fossem produzidas. Por isso, para além de produzir mercadorias, o objetivo maior pelo qual se efetiva a fabricação de produtos no modo de produção capitalista é a produção de mais-valor (MARX, 2017). Para o capitalista, trata-se de dois objetivos:

Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor (MARX, 2017, p. 263).

Para se efetivar a produção, o capitalista precisa ter à disposição os meios de produção, a matéria prima e a força de trabalho, os quais são também mercadorias (MARX, 2017). Os proprietários dos meios de produção adiantam um dinheiro para obtê-los. Ao vender a mercadoria obtêm um valor a mais do que o necessário para cobrir todo esse gasto. Caso o trabalhador estivesse em atividade apenas durante o tempo em que foi pago para trabalhar, o mais-valor não existiria (MARX, 2017). É possível considerar que os trabalhadores exercem um tempo de trabalho pelo qual não são pagos, fazendo com que eles sejam produtivos de mais-valor. É o que marca a exploração direta dos trabalhadores pelos capitalistas:

O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor quanto o valor de uso do óleo pertence ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia de força de trabalho; a ele pertence, portanto, o valor de uso dessa força de trabalho durante um dia, isto é, o trabalho de uma jornada. A circunstância na qual a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário – tal circunstância é, certamente, uma grande vantagem para o comprador, mas de modo algum uma injustiça para com o vendedor (MARX, 2017, p. 270).

A jornada de trabalho pode ser composta por momentos. Durante parte do processo, o trabalhador produz apenas o valor de sua força de trabalho e esse momento é considerado por Marx (2017, p. 293) como o “tempo de trabalho necessário”, pois é necessário ao trabalhador, e para manutenção de sua existência, independentemente da forma social de seu trabalho. O segundo momento do processo de trabalho é aquele, no qual os trabalhadores não criam valor algum para si, mas sim o mais-valor para o capitalista. Essa parte da jornada de trabalho é denominada como o tempo de trabalho excedente, e ao trabalho nela despendido como mais-

trabalho (MARX, 2017). Por conta desse momento, a jornada de trabalho é uma grandeza variável:

A jornada de trabalho não é, portanto, uma grandeza constante, mas variável. Uma de suas partes é, de fato, determinada pelo tempo de trabalho requerido para a reprodução contínua do próprio trabalhador, mas sua grandeza total varia com a extensão ou duração do mais-trabalho. A jornada de trabalho é, pois, determinável, mas é, em verdade, indeterminada (MARX, 2017, p. 306).

Ao aumentar a jornada de trabalho, está posto um aumento do mais-valor, por haver, então, uma maior duração do mais-trabalho. No entanto, mesmo sendo indeterminada, a variação da jornada de trabalho possui limite, sendo ele determinado por aspectos físicos e morais. A limitação física se dá pelo fato de ser necessário que, além de trabalhar, a força descanse, durma, se alimente, se vista, se limpe etc. Já em torno da limitação moral está que o trabalhador precisa de tempo para satisfazer necessidades intelectuais e sociais (MARX, 2017, p. 306). Esses limites são de natureza elástica e permitem variações nas jornadas de trabalho, estando o capitalista na busca por tirar o maior proveito possível do valor de uso da mercadoria. (MARX, 2017, p. 308). O aumento que decorre do prolongamento da jornada de trabalho é chamado de mais-valor absoluto (MARX, 2017).

A outra alternativa para aumentar o mais-valor, e que não demanda a ampliação das horas de trabalho, é baseada na redução do valor da força de trabalho e, assim, na transformação do trabalho necessário em mais-trabalho. Sendo chamado de mais-valor relativo, esse aumento decorre da redução do tempo de trabalho necessário, com a elevação da força produtiva de trabalho. É necessária uma alteração no processo de trabalho, fazendo com que o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria seja reduzido e, assim, que se precise uma quantidade menor de trabalho para produzir uma quantidade maior de valor de uso (MARX, 2017).

No mais-valor relativo, o aumento da força produtiva, para que se reduza o valor da força de trabalho, demanda afetar a produção dos seus meios de subsistência. A alteração pode ocorrer não apenas na própria indústria, na qual determinado produto é produzido, mas também em indústrias que fornecem os meios e os matérias de produção dos meios de subsistência. (MARX, 2017). Ocorre, portanto, o barateamento dos produtos que são necessários para a reprodução da força de trabalho, seja, dentre outras, na esfera na alimentação, moradia e vestimenta, se produz o mais-valor relativo, mesmo que não tenha sido essa a intenção direta do capitalista ao aumentar a força produtiva.

O mais-valor relativo não é produzido quando se observa o aumento da força produtiva pelo capitalista quando tomado individualmente. Porém, ao aperfeiçoar seu método de produção, o capitalista força seus concorrentes a também o fazerem, além de poder afetar os diferentes ramos de produção. Como consequência, ao ser concretizado esse processo, são barateados os meios de subsistência e alterada a taxa geral do mais-valor.

O capitalista que emprega o modo de produção aperfeiçoado é, portanto, capaz de apropriar-se de uma parte maior da jornada de trabalho para o mais-trabalho do que os demais capitalistas no mesmo ramo de produção. Ele realiza individualmente o que o capital realiza em larga escala, na produção do mais-valor relativo. Por outro lado, esse mais-valor adicional desaparece assim que o novo modo de produção se universaliza e apaga-se a diferença entre o valor individual das mercadorias barateadas e seu valor social. A mesma lei da determinação do valor pelo tempo de trabalho, que se apresentou ao capitalista, juntamente com o novo método de produção, sob a forma de que ele é obrigado a vender sua mercadoria abaixo de seu valor social, força seus concorrentes, como lei coercitiva da concorrência, a aplicar o novo modo de produção. Desse modo, o processo inteiro só afeta a taxa geral do mais-valor se o aumento da força produtiva do trabalho afetar os diferentes ramos da produção e, portanto, baratear as mercadorias que integram o círculo dos meios básicos de subsistência e, por isso, constituem elementos do valor da força de trabalho (MARX, 2017, p. 393).

Ruy Mauro Marini, autor brasileiro e um dos fundadores da Teoria Marxista da Dependência, descreve a respeito da confusão entre o conceito de mais-valia relativa e o de produtividade (MARINI, 2000). Ele aplica o conceito de mais-valia extraordinária para descrever o aumento das forças produtivas pelo capitalista individual:

No essencial, trata-se de dissipar a confusão que se costuma estabelecer entre o conceito de mais-valia relativa e o de produtividade. De fato, se bem constitui a condição por excelência da mais-valia relativa, uma maior capacidade produtiva do trabalho não garante por si só um aumento da mais-valia relativa. Ao aumentar a produtividade, o trabalhador só cria mais produtos no mesmo tempo, mas não mais valor; é justamente esse fato o que leva o capitalista individual a procurar o aumento de produtividade, já que isso lhe permite rebaixar o valor individual de sua mercadoria, em relação ao valor que as condições gerais de produção lhe atribuem, obtendo assim uma mais-valia superior à de seus competidores — ou seja, uma mais-valia extraordinária (MARINI, 2000, p. 113).

A introdução da maquinaria, ao aumentar a produtividade do trabalho, se torna uma motivação e um meio de prolongar a jornada de trabalho⁷. Mesmo que a maior produtividade já tenha como consequência o aumento do mais-valor, a prolongação da jornada aparece como jeito de melhor aproveitar as máquinas, dado que, mesmo que paradas, elas sofrem um desgaste natural e principalmente moral, relacionado à concorrência com outras máquinas. Assim, há a

⁷ Da introdução da maquinaria também decorre a utilização do trabalho feminino e infantil (MARX, 2017, p. 468).

motivação por não deixar as máquinas paradas, mas entender ao máximo possível o período de utilização, no qual se extrai o mais-valor. Além disso, decorre da maquinaria a redução na quantidade de trabalhadores, que faz com que os trabalhadores empregados tenham de aceitar as condições postas (MARX, 2017, p. 480).

Historicamente, o prolongamento da jornada de trabalho resultou em reações e lutas dos trabalhadores, as quais, por sua vez, resultaram na fixação de uma jornada normal de trabalho legalmente limitada (MARX, 2017, p. 481). Diante disso, em vez de optar pela grandeza extensiva, cabe ao capitalista alterar a grandeza intensiva do trabalho, como estratégia para extrair um maior mais-valor. Ou seja, a diminuição da jornada de trabalho impõe a sua intensificação:

Diferente, porém, é o que ocorre quando a redução forçada da jornada de trabalho, juntamente com o enorme impulso que ela imprime no desenvolvimento da força produtiva e à redução de gastos com as condições de produção, impõe, no mesmo período de tempo, um dispêndio aumentado de trabalho, uma tensão maior da força de trabalho, um preenchimento mais denso dos poros do tempo de trabalho, isto é, impõe ao trabalhador uma condensação do trabalho num grau que só pode ser atingido com uma jornada de trabalho mais curta. Essa compressão de uma massa maior de trabalho num dado período de tempo mostra-se, agora, como ela é: uma quantidade maior de trabalho. Ao lado da medida do tempo de trabalho como “grandeza extensiva” apresenta-se agora a medida de seu grau de condensação. A hora mais intensa da jornada de trabalho de 10 horas encerra tanto ou mais trabalho, isto é, força de trabalho despendida, que a hora mais porosa da jornada de trabalho de 12 horas (MARX, 2017, p. 482).

Sadi Dal Rosso (2008), em seu livro *Mais trabalho!: A intensificação do labor na sociedade* contemporânea, contribui para o entendimento sobre a intensificação do trabalho. Ele observa que qualquer trabalho é realizado segundo determinado grau de intensidade. Todo ato de trabalho envolve algum gasto de energia, seja física ou psíquica, e demanda esforço do trabalhador e a intensidade tem a ver com isso (DAL ROSSO, 2008). A intensidade “[...] se refere ao grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta.” (DAL ROSSO, 2008, p. 20). Ela “tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar” (DAL ROSSO, 2008, p. 20) e para compreendê-la deve se concentrar a atenção “sobre a pessoa do trabalhador, sobre o coletivo dos trabalhadores, e não sobre outros componentes do processo de trabalho que têm capacidade de alterar os resultados, tais como o as condições tecnológicas” (DAL ROSSO, 2008, p. 20) e se aliam à modificação na produtividade⁸ do trabalho.

⁸ É comum ocorrer uma confusão da produtividade com a intensidade do trabalho. Um aumento da produtividade ocorre quando se dão melhores ou maiores resultados através dos meios materiais com os quais o trabalho é realizado. O aumento da intensidade ocorre exclusivamente através do maior gasto de energia pelo(s) trabalhador(es). (DAL ROSSO, 2008, p. 25)

A intensidade do trabalho se liga com os resultados que ela pode gerar, os quais podem ser quantitativos, quando se trata de um trabalho físico, ou qualitativos, quando se trata de um trabalho do tipo intelectual (DAL ROSSO, 2008). Destaca-se ainda que “no modo capitalista de produção, assim como no modo escravista e no servil, o controle da intensidade sai das mãos do trabalhador e é, total ou parcialmente, definido pelo empregador” (DAL ROSSO, 2008, p. 24) já que o mesmo tem o poder sobre como utilizar a mercadoria força de trabalho, que por ele foi comprada. No entanto, “os vendedores da força de trabalho não ficam totalmente à mercê dos empregadores por [...] sua capacidade de luta e sua força de resistência [...] (e) a existência previa de padrões de intensidade” (DAL ROSSO, 2009, p. 25).

Entende-se, a partir da Teoria Marxista da Dependência, que países subdesenvolvidos, incluindo o Brasil, apresentam especificidades na exploração dos trabalhadores pela classe dominante. Essa corrente busca apreender o capitalismo latino-americano na sua totalidade, apresentando uma interpretação marxista do tema da dependência, a qual já vinha sendo estudada por outros autores. De acordo com ela, a intensificação do trabalho, no Brasil, assume uma configuração relacionada à condição de dependência do país

Os países da América Latina se relacionam com os centros capitalistas com base em uma divisão internacional do trabalho que os subordina. A relação de dependência, no debate econômico, pode ser entendida como uma “relação de subordinação entre nações formalmente independentes”, como descreve Marini (2000, p. 109). André Gunder Frank entende que o subdesenvolvimento desses países latino-americanos é produzido pela lógica mundial de acumulação de capital, que também produz o desenvolvimento de outros países, não sendo, portanto, superado pela política econômica dos países subdesenvolvidos:

A investigação histórica demonstra que o subdesenvolvimento contemporâneo é em grande medida o produto histórico de relações econômicas e de outros tipos, passadas e atuais, que o país satélite subdesenvolvido manteve e mantém com os países metropolitanos hoje desenvolvidos. Além disso, essas relações são uma parte essencial da estrutura e do desenvolvimento do sistema capitalista em sua totalidade à escala global. Um ponto de vista relacionado a este e também amplamente equivocado é o de que o desenvolvimento desses países subdesenvolvidos e, dentro deles, das suas áreas mais subdesenvolvidas, deve ser gerado e será gerado e estimulado pela difusão de capital, instituições, valores etc. procedentes das metrópoles capitalistas nacionais e internacionais. A perspectiva histórica baseada no exame das experiências desses países subdesenvolvidos sugere, pelo contrário, que o desenvolvimento econômico nos países subdesenvolvidos só pode ocorrer atualmente de forma independente da maioria dessas relações de difusão (FRANK, 1966, p. 2).

A participação da América Latina no mercado mundial possibilitou a diminuição do valor da força de trabalho dos países centrais já que os custos com alimentação diminuiram.

Desenvolveu-se assim o “modo de produção especificamente capitalista, que se baseia na mais-valia relativa (MARINI, 2000, p. 115). Isso se deu em razão de que “uma das funções que lhe foi atribuída, no marco da divisão internacional do trabalho, foi a de prover os países industriais dos alimentos exigidos pelo crescimento da classe operária, em particular, e da população urbana, em geral, que ali se dava” (MARINI, 2000, p. 115).

O aspecto principal que caracteriza os países latino-americanos como dependentes é a transferência de valor ocorrida no intercâmbio de mercadorias (MARINI, 2000). Os países centrais, que possuem maior produtividade do trabalho, apresentam preços de produção inferiores aos dos demais países. Mesmo assim, não necessitam baixar significativamente os preços de mercado, considerando que a fixação de preços se dá proporcional ao que é socialmente necessário para a produção. O lucro extraordinário, que ocorre entre capitalistas individuais, é também visto entre nações diferentes.

Marini (2000) observa que também há uma transferência de valor baseada na transgressão do valor de troca, ou seja, a troca de mercadorias nesse caso não vai se dar pela quantidade de trabalho socialmente necessário que cada uma incorpora. Como os países subdesenvolvidos não produzem, ou produzem com dificuldade, determinados bens, os países mais desenvolvidos conseguem facilmente vender os produtos a preços superiores ao seu valor. Os primeiros, assim, cedem gratuitamente parte do valor que produzem.

A transferência de valor obriga as nações dependentes a buscar, internamente, compensação.

Frente a esses mecanismos de transferência de valor, forjados seja na produtividade, seja no monopólio de produção, podemos identificar – sempre ao nível das relações de mercado - um mecanismo de compensação. Trata-se do recurso ao incremento de valor intercambiado, por parte da nação desfavorecida: sem impedir a transferência operada pelos mecanismos já descritos, isso permite neutralizá-la total ou parcialmente mediante o aumento do valor realizado (MARINI, 2000, p. 121).

O capitalista precisa realizar uma maior exploração (superexploração) da força de trabalho, “[...] seja através do aumento de sua intensidade, seja mediante a prolongação da jornada de trabalho, seja finalmente combinando os dois procedimentos” (MARINI, 2000, p. 122). O primeiro resulta em aumento da taxa de mais-valor e o segundo em aumento do tempo de trabalho excedente, isto é, uma aplicação do mais-valor absoluto. Outro método possível consiste em reduzir o consumo do operário além do seu limite ou, em outras palavras, reduzir o salário da força de trabalho abaixo do valor para reproduzi-la.

Para que a realização do trabalho e da sua exploração ocorram, a educação tem um papel imprescindível. Na próxima seção decorre-se acerca de sua funcionalidade no modo de produção de produção capitalista.

3.2 EDUCAÇÃO E SUA FUNCIONALIDADE NA REPRODUÇÃO DO CAPITALISMO

Assim como o trabalho, a Educação é uma atividade especificamente humana, sendo que ambos têm origem conjunta com a constituição do ser humano. Isso decorre do fato que o ser humano “[...] necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência” (SAVIANI, 2007, p. 154). A realização do trabalho, definidor da essência humana, demanda um processo de produção de conhecimento:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

A educação aparece, nesse contexto, como uma condição de produzir a humanidade.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Com a divisão dos seres humanos em classes sociais, após o surgimento da propriedade privada, emerge a separação entre trabalho e Educação. Segundo Saviani (2007, p 155), ocorre uma “[...] cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho”. O autor entende que a educação passa a ser diferenciada para proprietários e não proprietários, sendo ela institucionalizada, através da criação da escola para ser acessado pelos membros da classe dominante, havendo nela a predominância da formação intelectual.

A separação entre Educação e trabalho, existente nos modos de produção escravista e feudal, sofre uma inversão depois do surgimento do modo de produção capitalista. É necessário,

desde então, a generalização da escola para que os trabalhadores fossem instruídos ao novo modo de produção e à nova característica de sociabilidade. A escola passa a se relacionar com o mundo da produção, mas ela ainda é determinada pela divisão entre classes sociais:

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 159).

A Educação, portanto, só pode ser compreendida quando vinculada às relações de classe. Na sociedade capitalista ela se relaciona com a divisão entre burgueses e trabalhadores. Carlos Roberto Jamil Cury (1986), em obra em que discute sobre o fenômeno educativo, expõe acerca da relação da educação com a totalidade da organização social:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes do conflito de duas classes fundamentais (CURY, 1986, p. 13).

Em perspectiva convergente, István Mészáros, intelectual marxista húngaro, compreende que a Educação institucionalizada apresenta funcionalidade à reprodução do modo de produção capitalista ao contribuir na instrução dos trabalhadores, mas na legitimação dos interesses burgueses.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

Cury (1986) argumenta dos interesses da classe dominante em ter a Educação como geradora do consenso fundamental para a garantia da ordem vigente:

Uma dessas condições é a obtenção de um consenso que legitime a concepção de mundo da classe dominante pela explicação e (re) definição de ideias, valores e crenças consentâneas a essa concepção, de tal forma que ganhem validade cognoscitiva e justificadora da ordem vigente. Então o consenso se torna importante, pois através dele se assegura e se tenta validar a dominação. É aqui que a educação ocupa um papel específico como mediação de uma hegemonia em curso (CURY, 1986, p. 13-14).

Gaudêncio Frigotto (1993), em obra que discute a relação da escola com a produção, estabelece a ideia de que a escola, e também sua desqualificação, estabelecem uma mediação com a prática da produção material ao responder às condições gerais de produção capitalista.

Sobre este aspecto, a ideia básica é que assim como o capital no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a "improdutividade da escola" parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das "falhas" dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 1993, p. 134).

De maneira mais ampla e abrangendo as argumentações anteriores, defende Saviani (2011, p. 11) que a educação “é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” Como processo de trabalho, na educação formal, aparece a realização do trabalho dos professores, que é trabalho pedagógico.

Nesse âmbito social e, em particular, educacional, entende-se Trabalho Pedagógico como “[...] todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos” (FERREIRA, 2010). Sobre as especificidades desse trabalho, em outra obra, a autora argumenta:

[...] trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. Objetiva elaborar meios para alcançar um fim, mas vai além: põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes. É um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou modos de divulgar e criar essas informações, de argumentos, de ideias, etc. É considerado, também, na perspectiva marxiana, como trabalho improdutivo, pois não contribui diretamente para o aumento da mais-valia (FERREIRA, 2018, p. 595).

Segundo a autora, com trabalho pedagógico é produzido o conhecimento.

No caso do pedagógico, o que resulta do trabalho é a produção do conhecimento. Por produção do conhecimento, entende-se a apropriação individual de um saber. De certo modo, recorre-se a Vigotski (1996) ao fazer esta afirmação. Todas as pessoas trazem consigo saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula por meio da linguagem, apropriam-se dos saberes, tornando-os conhecimentos por complexos processos cognitivos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer. Para tanto, organiza-se uma situação de aula, para a qual convergem sujeitos, cada um com seus saberes, que passam a interagir por meio da linguagem. Aula, aqui, é entendida no seu sentido mais amplo: todo o momento de sistemática produção do conhecimento. Resulta a socialização desses saberes que, pela interlocução, se estabilizam como conhecimento (FERREIRA, 2018, p. 596).

O trabalho pedagógico assume também, na sociedade capitalista, uma função ideológica específica. Kuenzer (2002), baseando-se em Gramsci (1997), e mesmo considerando a reestruturação produtiva ocorrida após a sistematização dessa análise por ele, argumenta que a finalidade do trabalho pedagógico é disciplinar e capacitar o trabalhador novo para a vida social e produtiva. Essa finalidade vai variar de acordo com as especificidades assumidas pelo processo de produção em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. O disciplinamento adotado pelas escolas, então, produz-se como mudança não somente intelectual, mas “[...] cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital” (KUENZER, 2002, p. 82).

O trabalho pedagógico assume determinadas condições de acordo com o desenvolvimento da história. Pode-se dizer que a intensificação aparece como realização do trabalho pedagógico atualmente, abordada no próximo capítulo.

4 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesse capítulo, chega-se à centralidade temática desta pesquisa. Inicia-se por afirmar que a intensificação do trabalho pedagógico resulta da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades (OLIVEIRA, 2006, p. 214). Por sua vez, a ampliação da jornada de trabalho se dá com os professores assumindo mais de uma jornada de trabalho, pela necessidade de complementar a renda, ou com aumento das horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional, que é quando os professores “levam trabalhos para casa”. Já o aumento de funções e responsabilidades ocorre na própria jornada de trabalho remunerada.

Outra dimensão importante da intensificação do trabalho docente, e talvez a mais preocupante, é a que ocorre na jornada de trabalho remunerada, caracterizando-se, portanto, em estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade (OLIVEIRA, 2006, p. 214).

Nesse contexto, os professores sentem demanda por dominar novas práticas, saberes e competências. Alguns dos exemplos de novas responsabilidades assumidas pelos professores são a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos e as avaliações formativas (OLIVEIRA, 2006).

Michael Apple trata a intensificação como ligada ao processo de racionalização e controle do trabalho pedagógico. “Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo” (APPLE, 1995, p. 39). Ele elenca como sintoma a falta de tempo para o professor ir ao banheiro ou tomar uma xícara de café.

A supressão de vagas de trabalho para os professores os coloca na obrigação de executar funções para além das que deveriam executar, fazendo com que tenham que aprender e reaprender certas habilidades. Esse cenário gera uma dinâmica de desqualificação intelectual devido ao fato de que os professores precisam se separar das suas próprias especializações, e não se conservar nelas, para poder dar conta dessas novas qualificações que lhes são exigidas. Assim, ainda ocorre uma redução da qualidade do serviço oferecido (APPLE, 1995).

Apresentados esses argumentos iniciais sobre o conceito de intensificação, a seguir, analisam-se os dados produzidos com a pesquisa, para, então, inserir a temática no contexto da gestão educacional.

4.1 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO NO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED: ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS

Os dados desta pesquisa foram produzidos com a análise de 08 trabalhos publicados nos anais de Encontros Nacionais da ANPEd, no GT 09 – Trabalho e Educação, os quais foram desenvolvidos partir do início do século XXI.

Para selecionar-se esse material de análise, buscou-se os trabalhos apresentados a começar da 24ª edição, que ocorreu em 2001, até a 40ª, ocorrida em 2021 e que tratam, geralmente, das condições do trabalho pedagógico. Era o início do século XXI e a LDB 9.394/96, que, até este momento, regula a educação nacional, havia sido publicada há quatro anos, estava em implementação, portanto, determinando os rumos da escola e, sobretudo, para os interesses desta pesquisa, do trabalho pedagógico e da gestão educacional.

Das 17 edições a partir do ano base de 2001, selecionadas no *corpus* de análise, em apenas 08 foram selecionados trabalhos, resultando uma quantidade de 17 trabalhos. Os que tiveram como foco o trabalho em escolas privadas e/ou outros níveis de ensino, que não o Básico, não foram considerados. Segue abaixo um quadro contendo a relação entre a edição do Evento e a quantidade de produções selecionadas para a inicial análise.

Quadro 1 – Edição do Evento e quantidade de trabalhos selecionados para análise inicial

(continua)

Edição	Ano	Número de trabalhos selecionados
24ª	2001	00
25ª	2002	00
26ª	2003	00
27ª	2004	00
28ª	2005	03
29ª	2006	00
30ª	2007	00
31ª	2008	00
32ª	2009	01
33ª	2010	02
34ª	2011	00
35ª	2012	00
36ª	2013	02
37ª	2015	01
38ª	2017	01

Edição	Ano	Número de trabalhos selecionados
39 ^a	2019	02
40 ^a	2021	05

Fonte: Autor (2022), com base no site da ANPEd.

Percebe-se, diante desta seleção, uma presença maior de discussões sobre condições de trabalho, a partir da 32^a edição, ocorrida em 2009. É apenas nas edições de 2011 e 2012 que não há nenhum trabalho apresentado sobre o tema. Há, ainda, um crescimento substancial na quantidade de trabalhos apresentados na última edição, ocorrida em 2021. Acredita-se, diante disso, que o contexto da Pandemia da Covid-19 fez crescer as discussões sobre condições de trabalho, principalmente relacionadas às modificações decorrentes desse contexto.

Posteriormente a essa seleção inicial, foi aplicado, em cada um deles o descritor “intensificação” visando selecionar apenas os que apresentavam esse termo ao longo do texto. Uma leitura mais aprofundada permitiu a seleção de trabalhos que continham contribuições para a compreensão sobre o processo de intensificação do trabalho pedagógico, considerando que nem todos os trabalhos, por apresentarem o termo “intensificação”, tratavam de modo aprofundado o tema.

Abaixo, segue um quadro com a relação entre a edição do evento e a quantidade de trabalhos selecionados para a análise e construção dos dados:

Quadro 2 – Edição do Evento e quantidade de trabalhos selecionados para análise e construção de dados

(continua)

Edição	Ano	Número de trabalhos selecionados
24 ^a	2001	00
25 ^a	2002	00
26 ^a	2003	00
27 ^a	2004	00
28 ^a	2005	01
29 ^a	2006	00
30 ^a	2007	00
31 ^a	2008	00
32 ^a	2009	00
33 ^a	2010	02
34 ^a	2011	00
35 ^a	2012	00
36 ^a	2013	01
37 ^a	2015	01
38 ^a	2017	01

Edição	Ano	Número de trabalhos selecionados
39 ^a	2019	00
40 ^a	2021	02

Fonte: Autor (2022), com base no site da ANPED.

Um destaque é a maior presença de pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (três trabalhos) e à Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (dois trabalhos) entre os autores dos trabalhos, demonstrando que essas são universidades federais com concentração de pesquisas sobre relações de trabalho dos professores e que, nessas pesquisas, a intensificação vem aparecendo com frequência como efeito das condições de trabalho. Uma explicação diz respeito ao fato de, na UFMG, estar sediada a RedEstrado – Rede de Estudos sobre Trabalho Docente⁹, coordenada em âmbito geral, pela Prof. Dalila Andrade Oliveira, a qual, como o título indica, centra-se nos estudos sobre a temática. Por sua vez, na UFPEL, encontra-se o Prof. Álvaro Moreira Hypólito, vicecoordenador da RedeEstrado, em âmbito nacional.

Abaixo, segue um quadro com os trabalhos selecionados:

Quadro 3 – Trabalhos nos anais da ANPED, no GT 09 – Trabalho e Educação, que tratam sobre intensificação para o trabalho pedagógico

(continua)

Título	Autor(a/as/es)	Universidade	Edição
As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente	Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	28 ^a /2005
O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em belo horizonte	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	33 ^a /2010
Constituição das doenças da docência (docenças)	Jarbas Santos Vieira	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	33 ^a /2010
Processo de trabalho das professoras de educação infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente	Jarbas Santos Vieira	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	36 ^a /2013
O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso	Sue Elen Lievore	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	37 ^a /2015

⁹ Poder ser visualizada em <<https://redeestrado.org/>> Acesso: 10 de fev. 2022.

Título	Autor(a/as/es)	Universidade	Edição
Trabalho docente na educação básica: as condições e a jornada de trabalho na educação física na educação de jovens e adultos trabalhadores no estado do Pará	Maria da Conceição dos Santos Costa	Universidade Federal do Pará (UFPA)	38ª/2017
Sentidos e significados do trabalho docente na educação infantil: um diálogo a partir das condições de trabalho	Aline Caroline da Rosa	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	40ª/2021
A contratação de professoras temporárias e a precarização do trabalho docente	João Henrique Figueredo de Oliveira; João Carlos Roedel Hirdes; Mauro Augusto Burkert Del Pino	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	40ª/2021

Fonte: Autor (2022), com base no site da ANPEd.

Destaca-se que, apesar de se compreender o trabalho dos professores como trabalho pedagógico, nas apresentações dos textos analisados opta-se por trabalhar com a expressão escolhida pelos autores, sendo, em todos os casos, *trabalho docente* é a expressão mais recorrente. Em alguns casos também são aplicadas expressões como *trabalho pedagógico*, *função docente*, *prática docente*, etc., tratadas como sinônimos. Em apenas dois dos textos há uma definição da expressão e em nenhum há uma explicitação da razão de escolha de cada expressão em vista de defender essa como adequada para se referir ao trabalho realizado por professores.

As definições estão nos textos de Liviore (2015) e Costa (2017), a qual referem a Oliveira (2010a; 2010b) como referência. Liviore (2015) aplica a expressão *trabalho docente* e o define como “sendo entendido como a atividade que se realiza com a intenção de educar, definido pela experiência profissional acumulada pelo trabalhador docente no processo educativo (OLIVEIRA, 2010)”. Costa (2017) apresenta a seguinte citação:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010, p. 1, apud COSTA, 2017, p. 4).

O pressuposto deste estudo, de que o trabalho dos professores é pedagógico¹⁰ e que a expressão *trabalho docente* não é preferível se dá em consonância com o entendimento de Frizzo (2008), que o associa à concepção bancária de educação. A concepção bancária, por sua vez, ocorre com referência à metáfora de Freire (1987), quando o professor vê o estudante como um banco, no qual deposita conhecimento.

A própria etimologia e a conceituação do termo docência dizem respeito ao exercício do magistério ou relativo a *quem ensina* (docente), trazendo consigo uma perspectiva dos processos de apropriação do conhecimento baseada na concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que os educadores oferecem aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (FRIZZO, 2008, p. 9).

Em *As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente*, Augusto (2005), integrante do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (Gestrado), integrante da RedEstrado, e que pesquisa sobre regulação educacional e a obrigação de resultados, a gestão educacional e as condições de trabalho docente, analisa o trabalho docente na Rede Estadual de Minas Gerais, no contexto das reformas educacionais. Tem como objetivo de “descrever e analisar as condições de trabalho nas escolas do Estado” (AUGUSTO, 2005, p. 2).

As medidas implementadas na reforma do Estado, denominada “Choque de Gestão” prevêm corte de despesas, redução de custos e enxugamento na área de pessoal da educação, e arrocho salarial. Tais medidas acabam se constituindo em restrições e obstáculos à melhoria da prestação de serviços educacionais, conforme propostas da atual gestão da Secretaria de Educação (AUGUSTO, 2005, p. 2).

É descrito o impacto sofrido no trabalho docente das reformas no Estado e educacionais, que visam a racionalidade técnica. Essas são reformas que se guiam por orientações neoliberais de alteração da gestão educacional e focam, dentre outros aspectos, na avaliação e no desempenho, transferindo competências para a escola, o que caracteriza a descentralização e autonomia (AUGUSTO, 2005).

A redução de gastos com pessoal da área pública e uma administração mais racional, centrada em resultados, com acompanhamento e avaliação de desempenho, em função da crise fiscal do Estado, são vistos como necessários para o ajuste às novas atribuições e viabilização da reforma administrativa. Tais medidas exigem a modificação da Constituição Federal de 1988 e das Constituições Estaduais, o que vem sendo realizado por meio das emendas constitucionais (AUGUSTO, 2005, p. 2).

¹⁰ Conforme definição presente nas páginas 25 e 26 desta monografia.

As transformações na gestão da escola, sobre a qual se tenta passar a imagem de democrática e participativa, resultam em efeitos contraditórios para a escola.

Nas unidades escolares da REE-MG¹¹, ocorre uma “aparente” gestão democrática e participativa, quando decisões devem ser referendadas pelos Colegiados escolares. Entretanto a participação e o envolvimento dos sujeitos, que convivem no contexto escolar é questionável [...]. Na realidade, as escolas da REE-MG trabalham em seus projetos, dentro de limites definidos pelo sistema, e a descentralização, que se processou com o repasse de competências, não chegou a transferir poder de decisão e nem promover envolvimento da comunidade educativa na gestão escolar (AUGUSTO, 2005, p. 4).

São tratados também aspectos relativos à preocupação do Estado com as avaliações de desempenho:

A atual gestão da educação no Estado – período 2003 a 2006, apresenta preocupação com a perda de posição do Estado nos resultados do SAEB/2003 – MEC, considerando que tal perda se faz acompanhar de queda da própria performance nos resultados do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (AUGUSTO, 2005, p. 5).

Menciona, diante das reformas realizadas no estado mineiro, consequências para o trabalho dos professores, como a precarização, flexibilização, deterioração, intensificação, dentre outras. Como estratégia para intensificar o trabalho é apresentado o conjunto de atribuições que os professores recebem.

Dos professores sujeitos da pesquisa, 87,1%, realizam atividades docentes, tais como preparação de aulas, correção de trabalhos, em suas folgas semanais e nos fins de semana. Alguns trabalham além da jornada diária na própria escola e tem funções acumuladas, trabalho pedagógico e administrativo. O conjunto de atribuições docentes excede em horas a jornada semanal remunerada, para ser realizado como previsto. São situações que representam, segundo Apple, (1995) intensificação (AUGUSTO, 2005, p. 11).

O texto de Pinto (2010), professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e, na época doutoranda em Educação, tem como título *O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em belo horizonte*. Nele, a autora “buscou compreender e analisar as condições em que se realiza o trabalho docente nas UMEIs¹² e nas escolas, no contexto de implementação da política pública de educação infantil em Belo Horizonte, a partir da criação do cargo de educador infantil” (PINTO, 2010, p. 2). Evidencia, portanto, como objeto de estudo

¹¹ Rede Estadual de Minas Gerais.

¹² Unidades Municipais de Educação Infantil.

o trabalho docente a educação infantil pública no município de Belo Horizonte, analisando-o em relação ao Programa Primeira Escola.

O marco desta investigação é a implementação do Programa Primeira Escola com a promulgação da Lei nº. 8.679/2003 em 11 de novembro de 2003 que implantou um novo modelo e novas diretrizes para a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). A partir dessa lei, Belo Horizonte deu início ao atendimento público às crianças de zero a três anos, ampliou as vagas na faixa etária de quatro a cinco anos e criou também o cargo de educador infantil, por meio de concurso público, para o exercício da função docente nessa etapa da educação básica (PINTO, 2010, p. 1).

O texto parte de uma compreensão de trabalho tendo por suposto a obra marxiana e apresenta uma seção específica que descreve a intensificação do trabalho na educação infantil, relacionando-a demais aspectos do mundo do trabalho. A intensificação é entendida conforme contribuições e definições de Dal Rosso (2006), de Apple (1987) e de Oliveira (2006), autores já abordados nessa monografia. Tendo por suporte os dados construídos com aplicação de questionários, grupo focal e entrevistas com professores, foi constatada uma intensificação do trabalho através de algumas alternativas: “[...] as atribuições docentes, para serem realizadas, ultrapassam em horas a jornada de trabalho remunerada” (PINTO, 2010, p. 10); “[...] situações como a falta de tempo das professoras e educadoras para sequer irem ao banheiro” (PINTO, 2010, p. 11); “[...] o cansaço físico é assinalado como um aspecto de sobrecarga do trabalho por terem que agachar levantar e carregar as crianças no colo, principalmente para as trocas e banhos” (PINTO, 2010, p. 11); por último, obrigações dos professores mais numerosas:

As novas demandas na relação com as crianças e com as atribuições referentes ao trabalho coletivo, à construção da proposta pedagógica, ao trabalho com a comunidade, às reuniões pedagógicas, entre outras, estão previstas nas legislações educacionais (LDB – Lei nº. 9.394/96 e Resolução CME/BH nº. 01/2000) e também na lei que instituiu o cargo de educador infantil, além de outras legislações. O excesso de atividades das professoras e educadoras corrobora a intensificação do trabalho docente, característica das reformas educacionais (PINTO, 2010, p. 11).

No texto *Constituição das doenças da docência (doenças)*, Vieira (2010), professor da Faculdade de Educação da UFPEL e que possui vastas publicações sobre o tema da intensificação do trabalho de professores, descreve o objetivo “[...] analisar a relação entre o processo de trabalho e o mal-estar docente em escolas públicas municipais da cidade de Pelotas/RS” (VIEIRA, 2019, p. 1). O trabalho, segundo o autor, possui “uma dimensão

quantitativa que, valendo-se do programa estatístico SPSS¹³ 13.0, analisou dados funcionais e médicos do professorado e uma dimensão qualitativa, na qual foram entrevistadas professoras que tiraram licença de saúde entre 2006-2007” (VIEIRA, 2019, p. 1). O texto aborda como a educação, ao atender à lógica do mercado, instituindo modelos de gestão empresarial, impacta no trabalho docente.

A partir da década de noventa o debate sobre o processo de trabalho docente vem sendo redimensionado na perspectiva de analisar a produção de controle inspirada pelos novos modelos de gestão empresarial. No caso brasileiro rapidamente migramos de uma concepção de educação como direito para uma concepção de educação como serviço. E, assim, a educação vem transformando-se em um negócio e, como tal, sua administração deve conter ingredientes empresariais. Nesta operação, a natureza do trabalho docente é alterada: o pragmatismo e o utilitarismo dão o tom da cultura escolar, do currículo e do ensino, agora alinhados às necessidades do mercado (VIEIRA, 2010, p. 2).

A intensificação, sobre a qual não se apresenta uma definição, é relacionada com a responsabilização que o sistema escolar atribui em relação ao desempenho dos estudantes. Gera impactos prejudiciais à saúde dos professores.

Na última década, por exemplo, o professorado tem sido apontado como grande responsável pelo fracasso do sistema escolar público. Esse discurso vem interpelando os docentes, principalmente da escola pública de Ensino Fundamental e Médio (ANADON; GARCIA, 2004; HYPOLITO et al., 2002), produzindo uma demanda que justifica as políticas de formação e certificação profissional propostas. Interessa destacar que esse processo está diretamente implicado com a intensificação do trabalho docente, e isto tem implicações importantes sobre a saúde do professorado. Além disso, o fato da categoria ser predominantemente feminina influencia os modos como as professoras têm seu trabalho intensificado, suas formas de resistência, os sentidos que atribuem ao que fazem e como lidam com as demandas das políticas educacionais oficiais nos contextos em que exercem seu trabalho (VIEIRA, 2010, p. 3).

A partir da observação empírica foram constatadas algumas expressões de intensificação do trabalho docente nas escolas da rede municipal de Pelotas/RS:

Os compromissos com a escola continuam depois do expediente. Em casa corrigem provas e fazem os planos de aula. Além disso, efetuam as tarefas domésticas e algumas ainda trabalham em outras atividades para melhorar a renda. O professorado se vê assim obrigado a ter uma jornada de trabalho bastante alargada (VIEIRA, 2010, p. 11).

¹³ O Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) é um software estatístico que permite a utilização de dados em diversos formatos para gerar relatórios, calcular estatísticas descritivas, conduzir análises estatísticas complexas e elaborar gráficos.

Essa situação leva ao adoecimento dos professores. Como índice de intensificação, se expressa ainda:

Também as longas jornadas de trabalho, as dificuldades de acesso à escola, o tempo gasto para o deslocamento e o horário reduzido para fazer as refeições torna a vida das professoras uma correria que compromete a qualidade de vida e a saúde das docentes (VIEIRA, 2010, p. 11).

A intensificação, e também a auto intensificação do trabalho dos professores, está atrelada ao conjunto de mudanças ocorridas nas últimas décadas, conforme menciona o texto. Dentre elas, se pode compreender o gerencialismo na gestão educacional.

A legislação, os programas, as novas exigências em termos de qualificação profissional, entraram no dia-a-dia das professoras criando ansiedades e expectativas, impelindo-as a assumirem novos papéis. Às escolas em péssimas condições físicas, às precárias condições de trabalho, à jornada de trabalho extenuante e aos problemas sociais vivenciados pelas professoras em suas escolas e salas de aula somou-se novas tarefas, atividades e responsabilidades, fundamentadas em um aparente discurso profissional, ético, comprometido com a formação dos sujeitos sociais. Termos como cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente e relação dialógica, vêm sendo colonizados no interior dos discursos das políticas educacionais oficiais, interpelando as professoras em suas imagens e auto-imagens docentes (VIEIRA, 2010, p. 4).

Vieira (2013) também é autor do texto *Processo de trabalho das professoras de educação infantil: entre imagens de bondade e o mal-estar docente*. Constatando grande quantidade de licenças de saúde e de dias de afastamento do trabalho, por motivo de doença, e ao perceber que “na Educação Infantil os principais motivos de licença estão relacionados a problemas mentais e comportamentais, bem como a doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo” (VIEIRA, 2013, p. 1). O autor visa, com a pesquisa e escrita do texto, a responder às seguintes questões:

Por que são essas enfermidades que mais atacam as professoras nesse nível de atuação? Que elementos estão atuando no cotidiano de seus processos de trabalho que provocam maior incidência desses tipos de doenças mais do que em qualquer outro grupo de professoras? (VIEIRA, 2013, p. 1).

No texto, essas questões não são relacionadas como efeitos de modificações gerais na sociedade e nem na gestão da educação. Também é abordado como a intensificação se expressa e afeta a saúde dos professores, mas não é apresentada uma conceituação de intensificação.

Na mesma direção da intensividade, essas docentes têm uma jornada de trabalho de 8 ou mais, com menos de uma hora para o almoço, às vezes nem isso, em função de

questões ligadas à adaptação das crianças etc. Não são poucas as professoras que dizem ficar além do horário de trabalho esperando os pais ou responsáveis pelas crianças. Todavia, a jornada de trabalho não acaba quando a professora sai da escola. Em casa há também outra jornada de trabalho, que se confunde com os compromissos profissionais, como destaca uma outra professora (VIEIRA, 2013, p. 8).

O texto de Lievore (2015), a qual é professora da rede municipal de Serra/ES, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE\UFES) e tem estudos em temas como política e planejamento educacional, gestão escolar, trabalho docente e sindicalismo docente, tem como título *O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso*. Descreve como objetivo “[...] analisar mudanças promovidas pelas políticas públicas, nacionais e locais, implantadas na educação municipal de uma capital brasileira e que tiveram impacto nas condições do trabalho docente” (LIEVORE, 2015, p. 1). É analisado o contexto de reformas que passaram a existir a partir da década de 1990, sob orientação neoliberal. Essas mudanças impactaram na gestão educacional que, por sua vez, impactou o trabalho docente.

Portanto, a gestão das políticas educacionais, no contexto da reforma do Estado, foi fomentada por ações descentralizadas em todos os níveis e tanto no campo privado quanto no público, transferindo para as unidades federativas (para as escolas e para os trabalhadores da educação) as responsabilidades com a oferta do serviço social. Essa perspectiva de gestão mobilizou duas dimensões inconciliáveis na sua base: a democratização das relações institucionais e o eixo gerencial como modelo de organização eficiente e eficaz. O caráter técnico, nessa abordagem, geralmente assume uma potencialidade sobre a prática da gestão democrática, de forma que adota estratégias de controle com caráter participativo (LIEVORE, 2015, p. 4-5).

Há maior responsabilização para os professores, sendo a avaliação importante ferramenta para o Estado executar seu objetivo de descentralização.

No campo educacional, esse movimento é perceptível através de políticas focalizadas de maneira descentralizada onde a responsabilidade da implementação recai sobre os atores diretamente envolvidos com a demanda vivenciada. O controle hierárquico se dá a partir de avaliações realizadas em escala nacional quando seus objetivos consistem no ranqueamento das escolas e numa maior responsabilização dos atores locais. Dessa forma, mais do que cumprir com os procedimentos e regulamentos da profissão, os trabalhadores docentes precisam submeter suas práticas a uma avaliação externa (LIEVORE, 2015, p. 6).

O texto chega à constatação que, como expressão da intensificação do trabalho, está o tempo ocupado com deslocamento dos professores entre escolas, e conseqüente diminuição de tempo para almoço, e a grande quantidade de tarefas levadas para casa, relacionados ao planejamento e realização de avaliações.

Outros dados que nos ajudam a refletir sobre as condições de trabalho se referem à jornada de trabalho. Observamos primeiro os dados relacionados ao número de unidades de ensino em que os trabalhadores atuam: 43% dos trabalhadores da educação infantil e 53% dos trabalhadores do ensino fundamental declararam trabalharem em mais de uma unidade de ensino. Foi perguntado então qual o tempo médio dispensado para locomoção entre as unidades educacionais: 75,28% dentre os trabalhadores da educação infantil e 71% dentre os trabalhadores do ensino fundamental declararam gastarem entre 15 a 60 minutos. Em relação ao tempo disponível para almoço, a maioria dispõe de muito pouco tempo: 64,41% dos trabalhadores da educação infantil e 59% dos trabalhadores do ensino fundamental declararam possuírem entre 30 a 60 minutos.

Ademais, 52% dos trabalhadores da educação infantil e 66% dos trabalhadores do ensino fundamental sempre levam atividades para casa. Com relação ao tempo gasto em casa para o cumprimento dessas atividades, 71,19% dos trabalhadores da educação infantil e 63% dos trabalhadores do ensino fundamental declararam que gastam entre 1 a 5 horas. Tal dado aponta que as 5 horas pagas para estudos, planejamento e avaliação, atendimento aos alunos/crianças e pais de alunos, preparação de aulas, correção de trabalhos, pesquisas, reuniões pedagógicas e administrativas, entre outras são insuficientes para a maioria dos respondentes (LIEVORE, 2015, p. 8-9).

No texto *Trabalho docente na educação básica: as condições e a jornada de trabalho na educação física na educação de jovens e adultos trabalhadores no estado do Pará*, Costa (2017) analisa o trabalho docente em Educação Física (EF) na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores (as) (EJA). Essa autora integra os grupos Grupo de estudos e pesquisas em educação do campo na Amazônia (Geperuaz/UFPA) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA). O objetivo do texto é “analisar a configuração do trabalho do docente de EF que atua na EJA a partir das condições e jornada de trabalho materializadas na educação básica do Município de Belém – PA” (COSTA, 2017, p. 1). Para a realização da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 08 professores de EF da Educação Básica, que trabalhavam na EJA da Rede Municipal de Ensino de Belém.

As condições do trabalho docente, no contexto estudado, são relacionadas com as modificações no mundo do trabalho existentes nas últimas décadas, sendo o trabalho compreendido por um referencial marxiano, ou seja, é demarcada a exploração dos trabalhadores sob o capitalismo. A intensificação do trabalho docente é associada ao cenário de intensificação do trabalho no capitalismo. As modificações na gestão educacional são, também, relacionadas ao processo de intensificação, porém não são apresentadas de maneira aprofundada. A intensificação é atrelada ao fato de os professores, em sua maioria, considerarem o seu trabalho como “desgastante, desafiador, desvalorizado e repetitivo” (COSTA, 2017, p. 10).

Tais razões ocasionam o processo de intensificação do trabalho docente, considerado por Del Pino, Vieira e Hypolito (2009) como consequência das novas mudanças no processo de trabalho escolar e nas políticas educativas recentes, o que indica que a tese da intensificação vem apresentando cada vez mais um efeito esmagador no trabalho docente. Os autores conceituam o processo de intensificação levando em conta os seguintes aspectos: a) conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; b) implica falta de tempo para atualização e requalificação em habilidades necessárias; c) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho (mais e mais para ser feito em um tempo cada vez menor para fazer o que deve ser feito), o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento, dentre outros (COSTA, 2017, p. 10).

O texto *Sentidos e significados do trabalho docente na educação infantil: um diálogo a partir das condições de trabalho*, Rosa (2021, p. 1) tem como objetivo principal “[...] descrever, analisar e compreender os sentidos e significados que as professoras de Educação Infantil da rede municipal de um município do Vale do Rio Pardo/ RS atribuem ao seu trabalho, a partir das condições em que o realizam”. A construção dos dados, para a realização da pesquisa, contou com questionários semiabertos e entrevista semiestruturada.

O texto também parte de um referencial teórico marxista para dar conta de compreender as condições de trabalho. A intensificação é vista como relacionada à ampliação das jornadas e das demandas que os professores precisam dar conta.

No texto *A contratação de professoras temporárias e a precarização do trabalho docente*, Oliveira, Hirdes e Del Pino (2021) analisam como os contratos temporários precarizam o trabalho dos professores. Esse cenário é relacionado, brevemente, com as transformações no mundo do trabalho. As transformações no âmbito da educação e de sua gestão não foram apresentadas. Nesse contexto, a intensificação do trabalho é analisada com a contribuição de Oliveira (2006).

O último ponto é relacionado com a intensificação do trabalho docente, o qual, segundo Oliveira (2006), pode ser estruturado em três formas. O primeiro modo de intensificação constitui em pequenas inserções de atividades ou exigências dentro da carga horária de trabalho. Estas demandas surgem de diferentes grupos como pais, equipe diretiva ou mesmo de órgãos administrativos.

O segundo ponto de intensificação é quando a professora realiza atividades dentro e fora do horário de trabalho. O último formato de intensificação se dá pela redução do vencimento do trabalho docente. Assim, a professora se sente obrigada a trabalhar mais horas para obter um salário minimamente digno. Todos estes três aspectos podem ser observados na fala das professoras [...] (OLIVEIRA; HIRDES; DEL PINO, 2021, p. 4).

A análise comparada entre os textos permitiu observar algumas recorrências nas manifestações sobre a intensificação do trabalho nas escolas públicas da educação básica.

Principalmente, o trabalho é intensificado devido ao acúmulo de funções, responsabilidades e obrigações nas escolas. (AUGUSTO, 2005; VIEIRA, 2010; VIEIRA, 2013; LIVIORE, 2015; ROSA, 2021; OLIVEIRA; HIRDES; DEL PINO, 2021). Além de “dar aula”, o trabalho pedagógico vem demandando, por exemplo, atividades como a construção da proposta pedagógica, se relacionar com a comunidade escolar, participar de reuniões pedagógicas, etc. Nessa perspectiva, o conjunto de atividades que os professores são responsáveis, juntamente com a preparação das aulas e correção das provas, levam os professores a trabalharem além da sua jornada remunerada (AUGUSTO, 2005; PINTO, 2010; VIEIRA, 2013; LIVIORE, 2015; ROSA, 2021; OLIVEIRA; HIRDES; DEL PINO, 2021) e, portanto, nos momentos que deveriam ser de descanso.

São citadas também, como processos de intensificar o trabalho, as cobranças vindas da direção (PINTO, 2010) ou da sociedade (VIEIRA, 2013) e que se relacionam com o desempenho que os professores devem ter em seu trabalho pedagógico. Em casos do trabalho pedagógico com crianças, há um cansaço físico decorrentes de atividades demandadas, como se agachar, carregá-las, etc. (PINTO, 2010), além do gasto de energia para manter a disciplina delas (LIVIORE, 2015).

Devido à intensificação, alguns trabalhos constatam que por professores há a falta de tempo para ir em banheiro (PINTO, 2010) ou para realizar refeições, como o almoço (VIEIRA, 2013; LIVIORE, 2015). Os professores, devido às condições de trabalho na escola, ainda se vêm na necessidade de realizar outras atividades ou de ter uma alta carga de ocupação como professores, resultando em uma jornada extensa (AUGUSTO, 2005; VIEIRA, 2010; COSTA, 2010; OLIVEIRA; HIRDES; DEL PINO, 2021). Percebe-se que, dentre estas produções, apesar de a intensificação aparecer como relevante na descrição das condições de trabalho dos professores, na maioria não há uma definição da categoria. Essa ausência de definição ocorre nos trabalhos de Augusto (2005), Vieira (2010; 2013), Liviore (2015), Costa (2010), Rosa (2021) e de Oliveira, Hirdes e Del Pino (2021).

Alguns dos trabalhos, ao apresentarem a intensificação e/ou as condições do trabalho pedagógico, não relacionam ou somente apresentam superficialmente as configurações do capitalismo. Sendo assim, procurar-se-á aprofundar a compreensão de intensificação do trabalho como relacionada às transformações gerais no mundo do trabalho, ou seja, que são/estão presentes em outras categorias, e como necessária à reprodução do capitalismo em seu estágio atual. No próximo capítulo, portanto, tendo por referência a compreensão das manifestações da intensificação, pretende-se contextualizá-la.

5 GERENCIALISMO E GESTÃO EDUCACIONAL: EFEITOS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E IMPACTOS DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesse capítulo, dividido em duas seções, apresenta-se os fatores explicativos da intensificação do trabalho pedagógico, de acordo com manifestações constatadas com a análise das produções apresentadas no GT Trabalho e Educação, da ANPEd. Faz-se isso, buscando compreender o presente estágio da sociedade capitalista. A primeira seção, portanto, contextualiza o atual cenário do mundo do trabalho, que decorre da reestruturação produtiva do capital, levada adiante a partir de 1970. Analisa-se também, na segunda seção, como essas mudanças invadem o campo da educação e os princípios neoliberais impactam a gestão educacional que, por sua vez, leva à intensificação do trabalho pedagógico.

5.1 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS NOVAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

A partir da década de 1970 ocorre uma reestruturação produtiva, ou seja, um processo de mudanças nas formas de produção, trabalho e emprego, a qual dá início a um novo regime de acumulação do capital. Da rigidez e produção em massa, característicos do fordismo/taylorismo, preconizados por Henry Ford e Frederick Taylor, se passa à polivalência, diversidade de funções e flexibilização. Harvey (2008a) descreve que:

Um regime de acumulação “descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados” (HARVEY, 2008a, p. 117).

Harvey (2008a) descreve dois regimes de acumulação: o fordismo e o regime de acumulação flexível. O fordismo correspondeu ao período de expansão no pós-guerra e se estendeu de 1945 a 1973 tendo como base “um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico” (HARVEY, 2008a, p. 119). O fordismo herda tendências já estabelecidas como, por exemplo, a forma corporativa de organizações de negócios, as tecnologias e a divisão do trabalho, as quais ele racionaliza, e a separação entre gerência, concepção, controle e execução, passando, no entanto, a compreender que:

[...] produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2008a, p. 121).

O estabelecimento do fordismo se deu por decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais que ocorreram como reações às crises do capitalismo, especialmente à grande depressão da década de 1930. No entanto, consolida-se se dá depois de 1945 quando é resolvido o problema da configuração e uso próprios dos poderes do Estado. A consolidação se dá através de aliança com o keynesianismo¹⁴, com um surto de expansões internacionais, contando com um ambiente favorável para a acumulação através da colaboração principalmente do Estado e de sindicatos, do capital corporativo etc. (HARVEY, 2008a).

Para Ricardo Antunes (2009), autor brasileiro que pesquisa sobre as relações de trabalho, “o binômio taylorismo/fordismo [...] baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (ANTUNES, 2009, p. 38). Eram racionalizadas as operações realizadas visando a combater o “desperdício” na produção, reduzir o tempo e aumentar o ritmo de trabalho e intensificar a exploração.

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do *labor* operário anterior, esse processo de *desantropomorfização do trabalho* e sua conversão em *apêndice* da maquinaferramenta dotavam o capital de maior intensidade da extração do sobretrabalho. À mais-valia extraída *extensivamente*, pelo prolongamento da jornada de trabalho e do acréscimo da sua dimensão *absoluta*, intensificava-se de *modo prevaiente* a sua extração intensiva, dada pela dimensão relativa da mais-valia. A *subsunção real do trabalho ao capital*, própria da maquinaria, estava consolidada (ANTUNES, 2009, p. 39, grifo do autor).

Com o esgotamento do modelo de acumulação fordista, no período de 1965 a 1973, advém a acumulação flexível. Dada a “incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 2008a, p. 135) ocorre uma reestruturação que é necessária para a sua reprodução.

A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente

¹⁴ Doutrina que defendia a intervenção do Estado na economia em vista de garantir o pleno emprego.

intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] (HARVEY, 2008a, p. 140, grifo do autor).

Segundo Antunes (2009), a crise do fordismo e do keynesianismo foi, na verdade, a expressão de um quadro crítico mais complexo, exprimindo uma crise estrutural do capital, na qual se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro. Meszáros (2011) explica a razão dessa crise ser estrutural:

- 1 – seu caráter é universal, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, como sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);
- 2 – seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
- 3 – sua escala de tempo é extensa, contínua – se preferir, permanente – em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- 4 – em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de desdobramento poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua força (MÉSZÁROS, p. 795-796, 2011).

A partir dos anos 1970, portanto, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico. Destacavam-se os seguintes traços:

- 1) queda da taxa de lucro [...] 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista [...] 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos [...] 4) a maior acumulação de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas [...] 5) a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social” e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado [...] 6) incremento acentuado das privatizações (ANTUNES, 2009, p. 31-32).

Como resposta à crise, passou a haver uma reestruturação do capital e conseqüente reorganização do “[...] seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]” (ANTUNES, 2009, p. 33). Também se seguiu a

isso “intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 33). Constitui-se em acumulação flexível e, dentre outras transformações, advém o toyotismo como alternativa ao taylorismo e ao fordismo. O Toyotismo pode ser caracterizado pelos seguintes pontos:

1) é uma produção muito vinculada à demanda [...] 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções [...] 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas [...] 4) tem como princípio o just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema de kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque [...] 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada [...] 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho[...] 8) o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas [...] (ANTUNES, 2009, p. 33).

Giovanni Alves, em artigo em que discute a precarização do trabalho, argumenta que nos últimos anos de desenvolvimento do capitalismo global ocorre, em especial, duas determinações: a “constituição de uma nova forma de produção do capital, que denominamos de maquinofatura” (ALVES, 2013, p. 236) e que se constitui na tecnologia informacional como base técnica; o “desenvolvimento da crise estrutural de valorização do valor, que se manifesta principalmente na financeirização da riqueza capitalista e hegemonia do capital financeiro na dinâmica de acumulação de valor” (ALVES, 2013, p. 236). Diante de tais alterações, pode-se dizer que é também alterada a precarização do trabalho (ALVES, 2013, p. 236), a qual é estrutural e, portanto, não típica desse novo período¹⁵:

Na medida em que se põe a crise estrutural de valorização do valor, a precarização do trabalho aparece como precarização salarial com suas implicações no emprego, carreira, salário e condições de trabalho. É o que explica a nova precariedade salarial com a vigência do trabalho flexível alterando as condições do estatuto salarial (contratação salarial, remuneração e jornada de trabalho). Ao mesmo tempo, na medida em que se põe a maquinofatura, a precarização do trabalho aparece também como precarização existencial, tendo em vista que a gestão da nova relação homem-natureza alterou, de modo qualitativamente novo, o metabolismo social do sujeito que

¹⁵ No mesmo texto, o autor proporciona uma compreensão a respeito do que é a precarização: “A precarização do trabalho é um traço estrutural do modo de produção capitalista, possuindo, entretanto, formas de ser no plano da efetividade histórica. Por natureza, a força de trabalho como mercadoria está imersa numa precariedade salarial que pode assumir a forma de precariedade salarial extrema ou, então, de precariedade salarial regulada. O que regula os tons da precariedade salarial é a correlação de força e poder entre as classes sociais. É, portanto, uma regulação social e política” (ALVES, 2013, p. 236).

trabalha, considerando a tecnologia informacional e a adoção do sistema toyotista de produção; isso significa que o método just in time/kanban e a autonomia como disposição anímico-motivacional do trabalho vivo nos locais de trabalho das empresas capitalistas reestruturadas contribuíram para o aumento, em intensidade e amplitude, da carga ideológica e pressão pelo cumprimento de metas e resultados (ela não diz respeito apenas à produção, mas à totalidade da vida social, o que significa o surgimento do modo de vida just in time) (ALVES, 2013, p. 239).

As relações de trabalho se apoiam na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados e nos padrões de consumo. Com o incremento dessa flexibilidade, como também da mobilidade, os empregadores exercem pressões mais fortes de controle de trabalho, se aproveitando do cenário de desemprego “estrutural” e enfraquecimento do poder sindical. São impostos regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 2008a)

É exigido que o trabalhador seja “[...] mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de ‘maior realização no espaço de trabalho’ [...]” (ANTUNES, 2009, p. 50). Isso tem como finalidade a “intensificação das condições de exploração da força de trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 54). Outras consequências são a desregulamentação dos direitos de trabalho, o aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora, a precarização e terceirização da força de trabalho, a destruição do sindicalismo de classe e sua transformação para um sindicalismo “dócil”.

No toyotismo destaca-se o trabalho em equipe, a transferência das responsabilidades de elaboração e o controle da qualidade de produção da gerência científica para a ação dos trabalhadores. Esse processo de produção supõe:

[...] uma *intensificação da exploração do trabalho*, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelo sistema de luzes. 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 de maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do processo de trabalho, configuram um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada do ciclo de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade [...] (ANTUNES, 2009, p. 58).

Maria da Graça Druck aponta que as relações de trabalho e de vida, no modelo de acumulação flexível, em que os ganhos do capital nunca foram tão altos e tão rápidos, estão pautadas “na flexibilização e na precarização do trabalho, como exigências do processo de financeirização da economia, que viabilizaram a mundialização do capital num grau nunca antes alcançado” (DRUCK, 2011, p. 42). Ainda, segundo a autora, são existentes a volatilidade, a efemeridade e a descartabilidade, que sustentam a rapidez do tempo social, em relação a tudo

o que se produz bem como a quem produz – os trabalhadores. Os seres humanos que trabalham se tornam obsoletos e descartáveis:

Assim, a mesma lógica que incentiva a permanente inovação no campo da tecnologia e dos novos produtos financeiros, atinge a força de trabalho de forma impiedosa, transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, que devem ser “superados” e substituídos por outros “novos” e “modernos”, isto é, flexíveis. É o tempo de novos (des)empregados, de homens empregáveis no curto prazo, através das (novas) e precárias formas de contrato (DRUCK, 2011, p. 42-43).

Cardoso (2013, p. 354), em artigo que discute a organização e intensificação do tempo de trabalho, analisa que cada vez mais ocorre uma ampliação velada do tempo de trabalho. Muitas vezes, o trabalhador está à disposição do empregador em um tempo que não é contabilizado e remunerado. As tecnologias de informação também contribuem para que em qualquer momento ou local o trabalhador possa ser controlado. Ainda existe o tempo em que o trabalhador está buscando soluções para o trabalho, se deslocando até o local e se dedicando a atividades de qualificação.

Emerge nesse contexto a intensificação do trabalho pedagógico, da qual se fala na próxima seção.

5.2 NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: EFEITOS NA GESTÃO EDUCACIONAL E NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesta seção são apresentadas as políticas educacionais aplicadas no Brasil após os anos de 1990 e que até hoje são definidoras dos currículos e da organização do trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica. A expressão dessas políticas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB / Lei nº 9.394/96).

As políticas educacionais têm influência neoliberal e são acompanhadas da adoção ao modelo de acumulação flexível no contexto de reestruturação produtiva do capital. O neoliberalismo pode ser compreendido como a doutrina que hoje é hegemônica para regular as relações do Estado capitalista. Para compreender a Educação e sua gestão, atualmente, é necessário partir dessa compreensão, já que são de base neoliberal as políticas educacionais impostas no Brasil durante os últimos anos. David Harvey (2008b) apresenta uma caracterização sobre o que é o neoliberalismo:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as

liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a estas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como terra, água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2008b, p. 12).

O neoliberalismo apareceu depois da II Guerra Mundial, sem ainda se tornar hegemônico, como movimento teórico que resgatava ideias do liberalismo clássico para criticar as políticas econômicas de base keynesiana, que tinham como fundamento o intervencionismo por parte do Estado. O keynesianismo, por sua vez, surgiu e foi importante em seu contexto para a estabilização e pacificação dos países capitalistas, dado que “o único caminho que restara era chegar a uma correta combinação de Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz, a inclusão, o bem-estar e a estabilidade.” (HARVEY, 2008b, p. 20). O autor caracterizou esse contexto anterior à virada neoliberal:

O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado - ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos - para alcançar esses fins, e políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como "keynesianas" foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. Um "compromisso de classe" entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente como o principal garante da paz e da tranquilidade domésticas. Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc.) (HARVEY, 2008b, p. 20).

Harvey (2008b, p. 20-21) denomina essa organização político-econômica de "liberalismo embutido", considerando que nesse período “[...] os processos de mercado e as atividades empreendedoras e corporativas vieram a ser circundados por uma rede de restrições sociais e políticas e um ambiente regulatório que às vezes restringiu, mas em outros casos liderou a estratégia econômica e industrial”. Essas restrições buscavam ser barradas pelo projeto neoliberal e é nesse contexto a publicação de *O Caminho da Servidão*, por Friedrich Hayek, escrito já em 1944, o qual “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos

mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (ANDERSON, 1995, p. 1).

É com a crise de acumulação da década de 1970, a qual combinou desemprego e inflação, que o liberalismo embutido começou a ruir e as ideias neoliberais começam a ganhar terreno. Os culpados apresentados pelos neoliberais foram os sindicatos e os movimentos operários devido à sua pressão pela elevação dos gastos sociais (ANDERSON, 1995). A primeira experiência neoliberal foi no início da década, no Chile, com a ditadura do Pinochet. Ela começou seus programas neoliberais de maneira dura: “desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos” (ANDERSON, 1995, p. 9). A ditadura e a imposição dessas medidas foram apoiadas por corporações dos Estados Unidos. O Chile se tornou experiência exemplar de neoliberalismo para os demais países (ANDERSON, 1995).

No final da década, na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, transformando assim o país como o primeiro de capitalismo avançado que pôs em prática o programa neoliberal.

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 3).

Os governos se lançaram ainda em um amplo programa de privatização. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à Presidência dos Estados Unidos, colocando o país no mesmo caminho. Segundo Anderson (1995), outros países, como Alemanha e Dinamarca, rumaram ao neoliberalismo, que passou a ser uma ideologia com hegemonia. No início, somente governos explicitamente de direita radical colocavam em prática políticas neoliberais; depois, vários governos, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, passaram para o caminho neoliberal (ANDERSON, 1995).

Apesar da experiência chilena, o neoliberalismo chegou aos demais países da América Latina na década de 1990. Um marco definidor do crescimento das políticas neoliberais para os diversos países da América Latina foi o “Consenso de Washington” ocorrido em 1989. Este evento gerou a formulação de um documento, por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, contendo diversas orientações para países “em desenvolvimento”. A implementação dessas medidas, as quais foram cumpridas pelo Brasil, eram exigências para a aquisição de

empréstimos do FMI pelos países interessados. O endividamento dos países faz desses organismos os propagadores do neoliberalismo:

O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do "fundamentalismo do livre mercado" e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização. Foi inventado assim o "ajuste estrutural" (HARVEY, 2008b, p. 37).

A submissão de países como o Brasil às recomendações dos organismos internacionais é expressão da condição de dependência em relação aos países centrais. Jaime Osório (2014), autor que tem sua análise pautada pela Teoria Marxista da Dependência (TMD), argumenta que a soberania em um Estado no capitalismo dependente é restringida. Nesses termos, interpreta essa como uma relação de subsoberania:

Entre outras coisas, a dimensão subsoberana do Estado do capitalismo dependente implica a subordinação/associação do capital e das classes dominantes locais frente ao capital e às classes soberanas do mundo desenvolvido e imperialista, situação que não deve ser interpretada como um obstáculo, mas, ao contrário, como uma condição de vida das classes dominantes locais, o que não exclui possíveis conflitos (OSÓRIO, 2014, p. 206).

É possível compreender o neoliberalismo como consolidação do processo de reestruturação produtiva:

A vigência do neoliberalismo, ou de políticas sob sua influência, propiciou condições em grande medida favoráveis à adaptação diferenciada de elementos do toyotismo no Ocidente. Sendo o processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideopolítico neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal, não foi difícil perceber que desde fins dos anos 70 e início dos 80 o mundo capitalista ocidental começou a desenvolver técnicas similares ao toyotismo. Este mostrava-se como a mais avançada experiência de reestruturação produtiva, originado do próprio fordismo japonês e posteriormente convertida em uma via singular de acumulação capitalista, capaz de operar um enorme avanço no capitalismo no Japão, derrotado no pós-guerra e reconvertido à condição de país de enorme destaque no mundo capitalista dos fins dos anos 70 (ANTUNES, 2009, p. 60).

Esse contexto marca a Reforma do Estado, com base em ideais de modernização, que contribuiu para “o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público” (OLIVEIRA, 2015, p. 630). Predomina a Nova Gestão Pública (NGP), que, segundo Oliveira (2015, p. 631), teve como efeitos a “[...] disseminação do sentido da chamada racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública, traduzindo-se

em severa crítica à burocracia estatal e ao corpo funcional”. A autora também comenta sobre alguns de seus princípios:

Alguns de seus princípios podem ser observados nas reformas que ocorreram nas últimas décadas em diferentes contextos nacionais, sendo eles: a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares. (OLIVEIRA, 2015, p. 631)

Na Educação, no Brasil, esse período foi marcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Houve um conjunto de reformas na educação, as quais permitiram o aumento do acesso, tanto na Educação Básica como Ensino Superior. Essas políticas também integraram recomendações de organismos e instituições internacionais e iniciaram na década de 1990. No ano de 1990, exatamente, ocorreu em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual indicou uma série de medidas a serem adotadas pelos países mais pobres (UNESCO, 1990). As instituições que construíram essa Conferência foram, dentre outras, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, o Banco Mundial - BM e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Em 1996, o BM publicou o documento *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, no qual estabelece uma relação da educação com o crescimento econômico e indica políticas de financiamento à educação com o alívio da pobreza como fim. (BANCO MUNDIAL, 1996) A reforma educacional no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, se ligou principalmente a valores do mercado e ao treinamento da mão-de-obra. Instituições como o BM recomendam a adesão de políticas educacionais, por países periféricos, por perceberem na educação uma fonte de lucro e por sua funcionalidade na formação de trabalhadores:

[...] a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

As reformas da educação, vistas a partir das necessidades da formação da força de trabalho, têm relação com o que é defendido pela Teoria do Capital Humano, categoria exposta por Theodore Schultz (1973), a qual muito impactou a educação brasileira. Frigotto (1993) analisa criticamente essa perspectiva que observa a realização de investimento na educação e no treinamento relacionada ao retorno em mais-valia.

A concepção do capital humano, como vimos, postula que a educação e o treinamento potenciam trabalho e, enquanto tal, constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico. Um acréscimo marginal de treinamento, de educação, corresponderia a um acréscimo marginal na produtividade do indivíduo. Do investimento em educação redundariam taxas de retorno sociais ou individuais. Há, nessa concepção, um vínculo direto entre educação e produção. O que se discute é apenas se esse vínculo se dá mais ao nível do aprendizado de habilidades, do desenvolvimento de "atitudes" funcionais ao processo produtivo. A partir dessa concepção linear deriva-se, como discutimos anteriormente, a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação (FRIGOTTO, 1993, p. 136).

Nascimento (2007) descreve algumas das características que a educação brasileira incorporou com as indicações do BM:

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando "igualmente" os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

Em 2010, o BM publicou o documento intitulado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, no qual descreve e analisa, de modo positivo, ou seja, elogia as mudanças efetuadas na educação brasileira nos 15 anos anteriores. Também há nele a pretensão de "[...] seguir orientando o caráter e os rumos das políticas educacionais no país no sentido de manter e aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo" (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1147). Pode-se destacar três pontos que o documento apresenta como papel para a educação: desenvolvimento da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico; redução da pobreza e desigualdade; transformação de gastos em resultados educacionais (BANCO MUNDIAL, 2010).

Em decorrência, as políticas curriculares no Brasil alteram os modos de gestão educacional, a qual se refere à organização dos sistemas educacionais, situando-se, portanto, na esfera *macro* (VIEIRA, 2007¹⁶). Já os modos de gestão podem ser entendidos:

[...] como formas de produzir a organização escolar, as relações políticas e mecanismos de poder nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, como formas de produzir as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola. Esta conceituação de modos de gestão pode ser utilizada para uma diferenciação de termos mais usuais como *modelos/tipos* de gestão, que podem ter a classificação pouco flexíveis e baseadas em uma tipologia fixa. O que buscamos com esta noção de modos de gestão é o desafio para uma análise mais contingente, atenta à dinamicidade e ao hibridismo das práticas de gestão (HYPOLITO, VIEIRA e LEITE, 2012, p. 7).

O que se observa ser indicado hoje como modelo mais adequado e necessário é o gerencialismo. Esse conseguiria ser moderno, eficiente, eficaz, econômico, democrático e solucionador de problemas (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012), capaz de ampliar o acesso a ela mesmo sem ter um significativo aumento de recursos. No entendimento de Assunção e Oliveira (2009), as reformas educacionais se baseiam na descentralização administrativa e financeira, tendo como consequências a maior desregulamentação e a transferência de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local. É um cenário em que se atribui uma centralidade à gestão escolar¹⁷, que passa a ser responsável pela adoção de critérios de eficácia, produtividade e excelência, havendo a avaliação institucional, maior participação da comunidade e maior flexibilidade curricular. Ao mesmo tempo são incorporados novos setores sociais na educação, o que faz com que as escolas acabem por lidar com problemas como a violência e dificuldade na aprendizagem, ao mesmo tempo em que são contidos os gastos e restringidos os recursos.

Esse é um processo que vem desde a redemocratização brasileira ocorrida na década de 1980. A gestão democrática nas escolas públicas se deu no plano legal demarcado na Constituição Federal de 1988 e foi regulamentada pela LDB n. 9.394/96. Ela amplia o trabalho pedagógico, da sala de aula, para as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos e outras funções (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

¹⁶ Segundo a autora, “de acordo com a Constituição e a LDB, a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado” (VIEIRA, 2007, p. 60).

¹⁷ A gestão escolar está situada na esfera *micro* e “refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino” (VIEIRA, 2007, p. 61).

Kuenzer (2002) argumenta que no taylorismo/fordismo a relação entre educação e trabalho era mediada por modos de fazer, no entanto hoje passa ser mediada pelo conhecimento (domínio de habilidades cognitivas superiores). Algumas tendências toyotistas já podem ser notadas nos discursos e nas práticas nas escolas, como o combate de desperdícios, através das ferramentas de qualidade total, e a possível comparação do administrador escolar com um “gestor de negócios”.

Carvalho (2009, p. 1148) parte do entendimento que as políticas educacionais se baseiam em um gerenciamento que “redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares”. Essa estratégia gerencial se baseia nas reformas que o Estado sofreu e que fizeram com que ele assumisse o papel de regular e facilitar a iniciativa privada, em vez de produzir e fornecer bens ou serviços.

Do ponto de vista histórico, pode-se entender tal situação se for considerado que já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi adotado um projeto educativo baseado na perspectiva de ajustar a sociedade brasileira às demandas do grande capital. O projeto foi baseado em estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização.

A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. [...] A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Os princípios de descentralização, participação e autonomia foram muito defendidos na década de 1990 por forças políticas e movimentos sociais que lutavam pela democratização política em países como o Brasil. Houve, no entanto, por parte de teóricos neoliberais, uma ressignificação destes princípios, a qual acabou por ser incorporada na reforma do Estado. Na prática, esses princípios foram incorporados de uma forma a deixar a comunidade com a responsabilidade por resolver os próprios problemas (CARVALHO, 2009).

Oliveira (2004, p. 1140) também parte do entendimento de que a escola deixou de ser verticalizada, mas que isso não quer dizer que a escola passou a de fato ser democrática.

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Carvalho (2009) menciona o programa “Acorda, Brasil” (1995) e o projeto “Amigos da Escola” (1999), lançados durante o governo Fernando Henrique Cardoso, os quais tinham como objetivo mobilizar a sociedade para contribuir com seu funcionamento e fazer doações dos diversos tipos. O programa “Acorda, Brasil” colocou os testes de desempenho das escolas como critério para a distribuição de verbas federais. Essas políticas baseadas no gerenciamento também ocorreram durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Carvalho (2009) argumenta que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, é um programa cujo objetivo é de que a comunidade assuma a responsabilidade pela participação em vista da melhoria do ensino, sendo papel dos diferentes sistemas de ensino incentivar que isso ocorra.

Também é importante frisar o papel dos fundos de financiamento na nova ação do Estado.

Outro exemplo da nova forma de atuação do Estado é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007). Ao abandonar as funções mantenedoras, a União preserva a função supletiva e redistributiva, ou seja, ao governo federal cabe apenas completar, com seus recursos, o financiamento da educação básica, de competência dos estados e municípios, sempre que os recursos destes forem insuficientes, oferecendo uma garantia mínima de financiamento para este nível de ensino (CARVALHO, 2009, p. 1150).

Na perspectiva de financiar os resultados, em vez de simplesmente conceder recursos, para a definição de como vai ser dar o financiamento, “[...] os governos devem adotar mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento, que, através de ‘ranking’, classifiquem e tornem públicos os resultados” (CARVALHO, 2009, p. 1150). Escolas que apresentarem melhores desempenhos são as premiadas com maiores verbas e recursos.

Em consenso à afirmação anterior, Oliveira (2015) entende que o governo Lula, apesar de representar avanços no combate à pobreza em nosso país, representou uma continuidade no que se refere às práticas de avaliação e regulação.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza e possibilitar a inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos. No entanto, a definição de justiça social, central nessa agenda, é pouco debatida e problematizada nos espaços decisórios em matéria educativa (OLIVEIRA, 2015, p. 627)

Para Hypolito, Vieira e Leite (2012), o gerencialismo ocorre por meio de indicadores, métodos científicos, exames e avaliações etc. Os autores percebem esta questão como uma expressão do neoliberalismo, relacionado às políticas de controle e, sobretudo, regulação. As avaliações (sejam externas, institucionais e/ou em larga escala) configuram instrumentos e mecanismos que garantem a exequibilidade desta perspectiva gerencial. São criados índices, provas padronizadas, pacotes pedagógicos que apresentam como objetivo final a “qualidade de ensino”. É possível mencionar os seguintes:

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provão, Provinha, Program for International Student Assessment (PISA)), complementados por um sistema específico de avaliação – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), baseados em índices de desempenho educacional, tipo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (HYPOLITO, VIEIRA, LEITE, 2012, p. 8).

Segundo Amaro (2014, p. 110), a “centralidade na avaliação visa à ampliação do controle sobre as redes, sobre as escolas, sobre o trabalho docente e, em última instância, sobre os alunos, para ajustá-los aos princípios reestruturadores de mercado”. O autor comenta que o exame se tornou uma prática racional-instrumental adotada para definir desempenhos baseados na exatidão e que visa “construir um regime de verdade para indicar o que é e o que não é uma ‘escola de qualidade’, constituindo uma ‘dada verdade’, um pensamento hegemônico incontestável, que ignora a diferença, a possibilidade de pensamento outro (AMARO. 2014, p. 114). O exame foi adotado em vista da melhoria da qualidade da educação, o que não é verdadeiro. As avaliações acabam sendo reduzidas a uma visão simplista e simplificadora baseada nos tantos testes que não analisam o processo, mas sim apenas os resultados / produtos.

Na verdade, acaba sendo aplicado um modelo inadequado de avaliação, dado que, aplicado corretamente, ela teria a finalidade de avaliar os processos.

A avaliação, como aplicada, estabelece uma lógica mercantilista e competitiva na Educação. Exemplo disso é a visibilidade e notoriedade que as escolas com melhores resultados acabam tendo, principalmente devido à ação da grande mídia. As escolas que não atingem as metas recebem uma invisibilidade e são escondidos os motivos que contribuíram para os resultados: “condições precárias de infraestrutura, rotatividade de professores, áreas de violência, falta de material, ausência de participação da comunidade no espaço escolar, dificuldades da gestão da escola, baixa remuneração etc” (AMARO, 2014, p. 116).

Diante das mudanças anunciadas no modo de gestão da educação, ocorre um processo de precarização e intensificação do trabalho pedagógico. Para Hypolito (2011), em meio ao gerencialismo, ocorre o aumento da precarização do trabalho, expressa no baixo salário dos professores, nas péssimas condições físicas das escolas, na falta de materiais e recursos didáticos e no crescimento dos contratos temporários dos docentes. Oliveira (2004, p. 1140) também comenta sobre esse cenário:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Hypolito (2011) defende que as escolas passaram por mudanças nas últimas décadas, principalmente na organização do trabalho. As mudanças têm como objetivo obter o controle efetivo em sala de aula. Em vez de ser a partir de supervisores que fiscalizam o trabalho, os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho fazem com que o controle do que e como ser ensinado se dê via controle curricular e gerencial. O trabalho pedagógico é guiado por livros didáticos, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, por grades de competência e por outros materiais.

Similarmente, Hypolito, Vieira e Leite (2012) analisam que, atualmente, o professor é interpelado a determinada identidade que atenda aos modelos gerenciais e às políticas curriculares. Nos programas de apostilamento, por exemplo, os professores recebem guias prescritivos que ditam diversas ações as quais precisam se adaptar. Disso decorre a intensificação e autointensificação, exemplificadas pelo aumento de atividades, pelos prazos a serem cumpridos, pelos conteúdos a serem obedecidos e pelos relatórios a serem realizados.

A inserção da cultura gerencialista empresarial no setor público gerou uma invasão de instrumentos de controle e responsabilização do trabalho tendo em vista os índices de desempenhos dos alunos, performances das escolas e de seus professores. A avaliação é um mecanismo para atingir metas como efetividade e a qualidade, “[...] criando uma lógica performática do trabalho docente. A intensificação do trabalho em busca de melhores resultados é a materialização dessa “corrida performativa” (AMARO, 2014, p. 120).

Oliveira (2006) analisa a realidade específica dos países latino-americanos e entende que os professores, no contexto de reestruturação escolar, são os principais responsabilizados pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo que responder a exigências que muitas vezes vão para além de sua formação. Em municípios menores, sem ou com pouco acesso a postos de saúde, parques de lazer e centros de cultura, sobra para a escola desempenhar um papel semelhante a esses locais e espaços. Nas escolas brasileiras, assim como nas demais escolas da América Latina, os professores precisam desempenhar novas funções e são constrangidos a buscar respostas a essas demandas (OLIVEIRA, 2004).

Silva e Alves (2012) identificam que os princípios gerenciais na gestão e organização do trabalho escolar, tendo por referência do PDE, visam a gerar uma imagem de maior participação e democracia no cotidiano escolar; no entanto, acabam reforçando a responsabilização individual, o controle e o trabalho tanto dos professores, como dos gestores das escolas. Nesse processo, ocorre uma intensificação do trabalho dos professores devido aos diversos projetos e eventos que a escola realiza durante o ano. Os projetos alteram a organização e os ritmos das escolas e geram a demanda por trabalho integrado e, conseqüentemente, maior quantidade de reuniões. As reuniões e o cumprimento de responsabilidades geralmente ocorrem em horários que extrapolam a carga horária definida na jornada de trabalho. A intensificação se expressa no aumento da jornada e nos maiores controle dos professores e quantidade de obrigações e responsabilidades pelo cumprimento de tarefas.

Garcia e Anadon (2009, p. 65) argumentam que as políticas educacionais, desde a década de 1990, geram controle e intensificação. Elas se apropriam da subjetivação e das emoções estimulando uma autorresponsabilização e culpabilização dos professores, as quais, juntamente com a deterioração dos salários e as condições de trabalho, contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho pedagógico.

A categoria de professores é predominantemente feminina, o que influencia no modo de trabalho, na resistência, nos sentidos e nas formas de lidar com as demandas das políticas educacionais. De modo geral, as políticas educacionais provocam um “alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho” (GARCIA; ANADON; 2009, p. 67), o que se

caracteriza na intensificação, e exploram o sentimento de profissionalismo, cuidado e zelo gerando autoresponsabilização dos professores sobre as atividades. Esse último corresponde ao processo de autointensificação do trabalho.

Os aspectos da autointensificação do trabalho e da colonização administrativa das emoções das professoras no ensino, que se quer demonstrar nesta seção, dizem respeito à exploração, pelos discursos e pelas propostas educacionais oficiais, das autoimagens e dos sentimentos de profissionalismo das professoras. Isso acontece tanto pela incitação a sentimentos de autorresponsabilização das professoras pelo fracasso da escola pública como pelo estímulo ao engajamento em mecanismos de profissionalização e ao exercício de uma conduta profissional baseada em uma ética salvacionista e missionária. A base necessária da intensificação do trabalho docente é o consentimento voluntário dos professores nesse processo (GARCIA; ANADON, 2009, p. 75).

No próximo capítulo, de considerações finais, em formato de sínteses, é feita uma aproximação dos dados, obtidos no capítulo anterior, com os processos aqui tratados e que explicam a presença da intensificação no trabalho pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desta monografia se deu com o objetivo de *compreender as relações da intensificação do trabalho pedagógico com as transformações na gestão educacional, decorrentes da reestruturação produtiva* e visando responder à seguinte problematização: **com base no estudo da produção acadêmica das reuniões da ANPEd, a partir do ano de 2001, quais relações podem ser estabelecidas entre a atual manifestação da intensificação do trabalho pedagógico e as transformações que a reestruturação produtiva gerou na gestão educacional da Educação Básica?**

A pesquisa, fundamentada teórico-metodologicamente na Análise dos Movimentos de Sentidos, foi produzida com a análise de produções apresentadas e publicadas, a partir do ano de 2001, nos anais do GT 09 – “Trabalho e Educação” da Reunião Nacional da ANPEd. Foram analisados e produzidos os dados em oito publicações realizadas em seis edições do evento.

A análise dos textos permitiu constatar diversas manifestações da intensificação do trabalho nas escolas públicas da educação básica. O trabalho pedagógico vem sendo intensificado através do acúmulo de funções, responsabilidades e obrigações nas escolas e pelas cobranças recebidas, o que leva os professores a trabalharem além da sua jornada remunerada, já que a carga horária, em geral, não abrange tempo suficiente para essas e outras atividades que envolvem o trabalho pedagógico, como a correção de trabalhos e preparação de aulas.

Conforme os estudos produzidos, pode-se perceber que há um aumento na jornada de trabalho na qual não são registradas nos contratos dos professores, dado que o trabalho pedagógico ocupa muito mais que as horas para as quais são contratados. Não basta isso, mas costuma haver a necessidade de realização de outros trabalhos ou de uma alta carga de trabalho, em uma ou mais escolas, dada, em geral, a baixa remuneração recebida por professores. Sabe-se que isso sobrecarrega e impossibilita um adequado descanso e lazer pelos professores e, assim, compromete a saúde física e mental.

Como decorrência da intensificação, há registros de professores que têm dificuldade de encontrar tempo para ida ao banheiro e/ou realização de refeições em tempo adequado. Também são percebidos desgastes físicos mentais decorrentes das atividades a serem desempenhadas em sala de aula. Não raramente há adoecimentos, desistências e frustrações de toda ordem que acabam orientando e determinando os rumos dados ao trabalho pedagógico.

Esse cenário de intensificação do trabalho pedagógico, com essas características, decorre de um contexto relacionado ao atual estágio do capitalismo. A reestruturação produtiva e o projeto neoliberal impactaram na gestão educacional que, por sua vez, repercutiu na

intensificação do trabalho pedagógico, baseado hoje na diversidade de funções, polivalência e envolvimento constante com as atividades de trabalho, já que elas não se limitam à escola.

Essa situação não ocorre somente com os professores, já que a partir da década de 1970, diante da crise estrutural do capital, o mundo do trabalho passou por algumas transformações em um processo de reestruturação produtiva (ANTUNES, 2009). Do modelo de acumulação fordista se passa ao modelo de acumulação flexível, também denominado de toyotista (HARVEY, 2008a). As relações de trabalho, nesse último, se dão a partir da polivalência, diversidade de funções e flexibilização, dentre outros, como formas de intensificá-lo (ANTUNES, 2009). Essas condições estão postas aos professores, havendo modificações na gestão educacional como forma de obter mais trabalho e resultados, ou seja, de intensificação.

Entende-se que a educação, no modo de produção capitalista, tem a sua reprodução como funcionalidade. A formação para o mercado de trabalho e a ação ideológica de modo a possibilitar o consenso são as principais tarefas dela (MESZÁROS, 2008). A partir dos anos 1990, no Brasil, educação passa por transformações significativas que envolvem a ampliação do acesso a setores que antes não o tinham. Isso ocorre por recomendações de organismos internacionais que apostavam na educação como resolução das mazelas sociais. Se pretendia, na verdade, estender a sua tarefa de formação para o mercado de trabalho e atenuar conflitos sociais em vista do contexto neoliberal.

Nesse contexto, baseadas no gerencialismo, ocorrem mudanças na gestão educacional, como a descentralização e maior autonomia, as quais implicam a transferência de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). São assim mais tarefas e responsabilidades que a gestão da escola, bem como os professores, precisam assumir, fazendo alargar o trabalho pedagógico.

A perspectiva gerencial na gestão educacional tem apoio das avaliações. Os professores e as escolas são cobrados e responsabilizados pelo desempenho e por resultados através delas, as quais constituem como formas atuais de fiscalizar o trabalho (HYPOLITO, 2011). Assim, a dedicação e o bom desempenho dos professores, mesmo diante das péssimas condições de trabalho, é necessário, o que auxilia na intensificação do trabalho.

Sendo assim, as formas de manifestação da intensificação, relacionadas à diversificação de funções, assim como o conjunto de trabalhadores também executa, são consequências das alterações na gestão educacional, que demandam maior desempenho e responsabilização dos professores na realização de seus trabalhos pedagógicos. Por sua vez, a intensificação do trabalho e, portanto, também do gerencialismo, como modelo atual de gestão, são consequências das transformações na sociedade capitalista em vista de garantir sua reprodução

e os lucros burgueses à medida que se garante a formação de grande quantidade de força de trabalho na educação pública, mesmo sem isso ser reflexo de grandes investimentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XX. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 12, n. 2, p. 235 - 248, jul./dez. 2013.
- AMARO, Ivan. Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, v. 24, n. 61, p. 109-127, set./dez. 2014.
- ANDERSON, Perry. Balanços do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai/ago. 2009.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: Reunião Nacional da ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/FReport_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf . Acesso em: 12.fev.2022.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf. Acesso em: 12.fev.2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRAIDO, Luiza da Silva. **Análise dos Movimentos de Sentidos sobre valorização/desvalorização do trabalho dos(as) professores(as): quais pontes se têm atravessado?**. 2021. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

BRASIL. Decreto n. 6253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 nov. 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 13 de setembro de 1996. Lei que cria o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Organização e intensificação do tempo de trabalho. **Sociedade e Estado**, v. 28 n. 2, p. 351-374, maio/ago. 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Trabalho docente na educação básica: as condições e a jornada de trabalho na educação física na educação de jovens e adultos trabalhadores no estado do Pará. In: Reunião Nacional da ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís: 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e cultura: temas e tendências: Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./dez. 2006.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

DRUCK, Maria da Graça. trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 37-57, 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERREIRA, Liliana Soares; BRAIDO, Luiza da Silva; DE TONI, Dulci Dulcineia Libraga Papalia de. “Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos”. **Cocar UEPA**, Ed. Esp., n.8. p. 146- 164, jan./abr. 2020.

FRANK, André Gunder. O desenvolvimento do subdesenvolvimento. **Monthly Review**, vol. 18, nº 4, setembro de 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIZZO, Giovanni Ernest Felipo. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho Necessário**, v. 6, n. 6. p. 1- 29, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola. 2008a.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008b.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval.; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

LIEVORE, Sue Elen. O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso. In: Reunião Nacional da ANPed, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo?**. São Paulo: Senzala, 1967.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: SADER, E. (Org.). **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis: Vozes/CLACSO/Laboratório de Políticas Públicas, 2000. pp. 105-165.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MESZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições do Trabalho Docente. In OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010a. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM.

OLIVEIRA, João Henrique Figueredo de; HIRDES, João Carlos Roedel; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. A contratação de professoras temporárias e a precarização do trabalho docente. (2021). In: Reunião Nacional da ANPEd, 40., 221, online. **Anais...** online, 2021.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: A sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em belo horizonte. In: Reunião Nacional da ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2010.

ROSA, Aline Caroline da. Sentidos e significados do trabalho docente na educação infantil: um diálogo a partir das condições de trabalho. In: Reunião Nacional da ANPEd, 40., 221, online. **Anais...** online, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11. ed. São Paulo, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHULTZ, Theodore. William. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Luís; ALVES, Miriam. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBPAAE** - v. 28, n. 3, p. 665-681, set./dez. 2012.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.

VIEIRA, Jarbas Santos. Constituição das doenças da docência (docenças) In: Reunião Nacional da ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2010.

VIEIRA, Jarbas Santos. O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em belo horizonte. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.