

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

RENATO GOMES VIEIRA

**As reconfigurações do trabalho docente no século XXI:  
controle, intensificação e precarização do professor**

Goiânia  
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:     Dissertação     Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

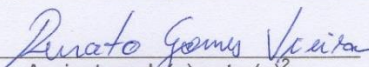
Nome completo do autor: Renato Gomes Vieira

Título do trabalho: As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor.

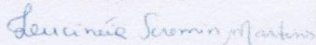
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 10 /10 /2019.

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.

**RENATO GOMES VIEIRA**

**As reconfigurações do trabalho docente no século XXI:  
controle, intensificação e precarização do professor**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Lucinéia Scremin Martins

Área de concentração: Trabalho, Emprego e Sindicato.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do

Gomes Vieira, Renato

As reconfigurações do trabalho docente no século XXI  
[manuscrito]: controle, intensificação e precarização do  
professor / Renato Gomes Vieira. - 2019.

CXCV, 195 f.

Orientador: Profa. Dra. Lucinéia Scremin Martins.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-  
Graduação em Sociologia, Goiânia, 2019.

Bibliografia. Apêndice.

1. Trabalho docente. 2. Controle. 3. Intensificação. 4.  
Precarização. I. Scremin Martins, Lucinéia, orient. II.  
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DA TESE DE DOUTORADO DE

**RENATO GOMES VIEIRA**

Aos vinte e nove dias do mês de março de 2019, às 14h00, na sala CS5, Prédio das Humanidades I, da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de Tese de Doutorado de **RENATO GOMES VIEIRA**, intitulado *As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do trabalho do professor*. A Banca Examinadora foi composta pelas/os seguintes Professoras/es Doutoradas/es: Lucinéia Scremin Martins (presidenta, UFG), Cleito Pereira dos Santos (UFG), Eliane Soares (UFU), Nildo Silva Viana (UFG) e Veralúcia Pinheiro (UEG). O candidato apresentou o trabalho, as/os examinadoras/es o arguíram e ele respondeu às arguições. Às 14:00 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, atribuindo ao doutorando os seguintes resultados:

Aprovado  Reprovado

Prof. Dra. Lucinéia Scremin Martins

*Lucinéia Scremin Martins*

Aprovado  Reprovado

Prof. Dr. Cleito Pereira dos Santos

*Cleito Pereira dos Santos*

Aprovado  Reprovado

Prof. Dra. Eliane Soares

*Eliane Soares*

Aprovado  Reprovado

Prof. Dr. Nildo Silva Viana

*Nildo Silva Viana*

Aprovado  Reprovado

Prof. Dra. Veralúcia Pinheiro

*Veralúcia Pinheiro*

Resultado Final

Aprovado

Reaberta a sessão pública, a Presidenta da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, agradecendo a participação dos arguidores, da qual se lavrou a presente ata que será assinada pela Banca Examinadora e entregue à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, para fins.



Aos meus dois amores, Cleide e André.

À minha mãe.

Ao meu pai, *in memoriam*.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Lucineia Scremin pelo apoio e orientação constante que me permitiram chegar ao final desta jornada.

À professora Eliane Soares, à professora Veralucia Pinheiro e aos professores Nildo Viana e Cleito Pereira pela participação na banca e leitura do texto.

À professora Ângela Mascarenhas e ao professor Revalino de Freitas pela leitura do texto preliminar e sugestões. E ao Prof. Raimundo Márcio Mota Castro pelo apoio.

Aos professores e professoras das escolas de Goiânia que gentilmente me cederam as entrevistas.

Ao *Petit Comité* que acompanhou de perto a construção desta tese: Alda, Ivan, Dirson, Cleito, Fernando da Nobrega, Fernando Kafu, Simone, Neide, Tainam, Elaine, Luiz Dourado, Murany, Laisy, Teresa e Pedro Henrique.

À Cleide, meu grande amor, pela ajuda constante em todos os momentos.

“As escolas são locais de trabalho dos professores, algo que com bastante frequência,  
esquecemos”

Michael Apple

## RESUMO

Esta tese, intitulada **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**, se vincula à linha de pesquisa Trabalho, Emprego e Sindicatos do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Trata-se de uma pesquisa que busca mostrar como o trabalho docente vem se reconfigurando por conta das grandes transformações do mundo contemporâneo, que tiveram seu desenvolvimento a partir da década de 1980. Sua problemática principal é: as reconfigurações contemporâneas do capitalismo, notadamente a reestruturação produtiva e as reformas neoliberais, trouxeram um aumento da intensificação, do controle e da precarização do trabalho docente do professor da educação básica no Brasil nos últimos trinta anos? Para responder a esta problemática anotada, partimos da hipótese de que o trabalho docente foi reconfigurado pelas mudanças do capitalismo contemporâneo aqui mencionadas: a reestruturação produtiva e o neoliberalismo. E estes fenômenos vêm impingindo nos trabalhadores de todas as categorias, inclusive da educação, mais controle, mais intensificação e mais precarização das condições de trabalho. Cada um destes processos trouxe profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, de modo que a educação, a escola e o trabalho do professor não ficaram distantes destas mutações. A pesquisa teórica e empírica pode perceber que o trabalho de professoras e professores está cada vez mais intensificado do ponto de vista físico, intelectual e emocional, por conta de mais trabalho e exigências no dia a dia. O aumento do controle sobre seu trabalho aparece de maneira muito clara, em variados aspectos que implicam em mais vigilância sobre o professor no exercício de sua profissão. E, por fim, a precarização das condições de trabalho, que persiste na sua realidade, nas condições salariais e de trabalho nas escolas. Ainda que continue sendo um trabalho que guarda muitos traços específicos do trabalho sobre outro ser humano, esses processos de racionalização têm atingido de forma acentuada a vida do professorado.

**Palavras-chave:** trabalho docente; controle; intensificação; precarização.



## ABSTRACT

This thesis, entitled **The reconfiguration of teaching work in the 21st century: control, intensification and precariousness of the teacher**, is linked to the research line Work, Employment and Unions of the Graduate Program in Sociology of the Federal University of Goiás (UFG). It is a research that seeks to show how teaching work has been reconfiguring because of the great transformations of the contemporary world, which had its development since the 1980s. Its main problem is: the contemporary reconfigurations of capitalism, notably the restructuring brought about an increase in the intensification, control and precariousness of the teaching work of the basic education teacher in Brazil in the last thirty years? To answer this problem, we start from the hypothesis that the teaching work has been reconfigured by the changes of contemporary capitalism mentioned here: productive restructuring and neoliberalism. And these phenomena have been forcing workers of all categories, including education, more control, more intensification and more precarious working conditions. Each of these processes brought about profound social, political, and economic changes, so that the education, school, and work of the teacher were not far from these mutations. Theoretical and empirical research can realize that the work of female teachers is increasingly intensified from the physical, intellectual and emotional point of view, due to more work and daily demands. The increased control over his work appears very clearly, in various aspects that imply more vigilance over the teacher in the exercise of his profession. And, finally, the precariousness of working conditions, which persists in reality, wage and working conditions in schools. Although it remains a work that has many specific traits of work on another human being, these processes of rationalization have strongly affected the life of teachers.

**Keywords:** teaching work; control; intensification; precariousness.

## **LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS**

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CPG – Centro dos Professores de Goiás

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Parâmetros Curriculares Nacionais

ESTRADO – Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente

EUA – Estados Unidos da América.

FMI – Fundo Monetário internacional.

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre política educacional e trabalho docente

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização não governamental

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PT – Partido dos Trabalhadores

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEDUCE – Secretaria de Educação Cultura e Esporte

SIAP – Sistema administrativo e pedagógico

SIMSED – Sindicato Municipal dos Servidores a Educação.

SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás.

SME – Secretaria Municipal de Educação

TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 .....	21
Reestruturação Produtiva.....	21
As transformações do mundo do trabalho na sociedade contemporânea .....	21
1.1. O trabalho humano.....	21
1.2. O trabalho na sociedade capitalista: taylorismo-fordismo.....	24
1.3. Mudanças produtivas .....	34
1.4. O trabalho na sociedade capitalista: Toyotismo .....	38
CAPÍTULO 2 .....	58
Neoliberalismo .....	58
A razão econômica no comando.....	58
2.1. Liberalismo e neoliberalismo – primórdios .....	58
2.2. Neoliberalismo – ideias principais.....	64
2.3. Neoliberalismo – a prática .....	69
2.4. Neoliberalismo – crítica.....	81
2.5. Capitalismo contemporâneo – reestruturação produtiva e neoliberalismo.....	87
CAPÍTULO 3 .....	91
O Mundo do trabalho do trabalho do professor.....	91
História e natureza do trabalho docente .....	91
3.1. Análise do trabalho docente – o estado da arte.....	91
3.2. A constituição histórica do trabalho do professor.....	94
3.3. A natureza do trabalho docente .....	117
3.4. Capitalismo e Racionalização do Trabalho Docente .....	130
CAPÍTULO 4 .....	136
O Mundo do trabalho do professor.....	136
As condições de trabalho: controle, intensificação, e precarização. ....	136
4.1. Introdução .....	136
4.2. O controle do trabalho docente.....	141
4.3. A intensificação do trabalho docente.....	152
4.4. A precarização das condições de trabalho docente.....	166
4.5. A reestruturação produtiva, o neoliberalismo e o trabalho docente .....	169
Considerações Finais .....	177
Referências Bibliográficas.....	179
Apêndice.....	194

## INTRODUÇÃO

Controlado, intensificado, precarizado, administrado, disciplinado, gerencializado, especificado, reestruturado, fiscalizado etc. Estas são algumas formas que modelam o trabalho docente na sociedade contemporânea e que levam alguns autores a assinalarem a reconfiguração do exercício dessa antiga profissão. Se antes o professor tinha como estrita preocupação entrar em sala e cuidar do ensino, hoje está assoberbado de atividades que estão muito além da mera ação de “ministrar conteúdos”.

O trabalhador do ensino tem que se desdobrar em inúmeros “personagens” para além da figura típica do professor que está na sala de aula, ministrando algum conhecimento. Tem que ser psicólogo, assistente social, pai e mãe, enfermeiro, dentre outras inúmeras funções às quais se adequou ao longo do tempo por conta das transformações que atingiram a sociedade contemporânea.

Para além destas funções e atividades que acaba sendo obrigado a desempenhar e executar, os trabalhadores da educação “sentem” e percebem que as outras modificações também o afetam. São formas sutis ou não de controle do seu trabalho para cumprir metas e índices dos variados programas de avaliação, que verificam o cumprimento de currículos se tornam onipresentes. Com mais atividades para realizar e metas a cumprir, percebem claramente como processos de intensificação do trabalho intelectual, física e emocional estão bem presentes no seu dia a dia da sala de aula e, agora, de todo o ambiente escolar. Simultaneamente, percebem suas condições de trabalho, pois, apesar dos discursos enfáticos dos órgãos governamentais e das empresas em prol da valorização da educação, podem ver nitidamente a precarização de suas condições de trabalho.

Desta forma o problema central que norteia esta tese é: as reconfigurações contemporâneas do capitalismo, notadamente a reestruturação produtiva e as reformas neoliberais, trouxeram um aumento da intensificação, do controle e da precarização do trabalho docente do professor da educação básica no Brasil nos últimos trinta anos? Para responder a esta problemática anotada, partimos da hipótese de que esta nova realidade, esta verdadeira reconfiguração do trabalho docente no século XXI, está umbilicalmente ligada a dois macro processos colocados em ação pelo capitalismo no final do século passado: a reestruturação produtiva e o neoliberalismo. E estes fenômenos vêm provocando

nos trabalhadores de todas as categorias, inclusive da educação, mais controle, mais intensificação e mais precarização das condições de trabalho.

A reestruturação produtiva representa uma série de transformações, desencadeadas para enfrentar a crise dos anos 1970 do esgotamento do modelo taylorista-fordista, as quais podem ser classificadas como organizacionais, gerenciais e tecnológicas e que afetam todos os ambientes de trabalho com novas exigências de desempenho para o trabalhador e novos protocolos de gestão. A tradução deste movimento para o trabalhador seria uma nova série de renovadas e sutis formas de controle sobre o trabalho, acompanhadas de uma intensidade mais elevada do trabalho realizado e extensão das situações de precarização.

O neoliberalismo e suas políticas são a face visível da atuação do Estado e de forças políticas que implementam ações profundamente regressivas do ponto de vista social, as quais, no limite, tendem a abolir quaisquer resquícios de políticas de amparo aos trabalhadores, típicas do mundo do pós-guerra. As coalizões neoliberais estabelecem um senso comum de que qualquer tipo de “salvação” da sociedade está ancorado na iniciativa privada, no risco que os agentes econômicos correm, e que o sucesso de cada indivíduo depende única e exclusivamente de sua capacidade de se “vender” no mercado, funcionando como se fosse uma empresa, a exemplo das cobranças e responsabilizações, no sentido de “tensionar” as escolas e os professores a cumprirem metas. Para o trabalhador, isso representa mais controle, mais intensificação e mais precarização.

Para compreender que estes dois movimentos tomam conta de todos os espaços sociais, inclusive da educação e reconfiguram o trabalho de ensinar é que realizamos uma pesquisa teórica e qualitativa para compreender como o trabalho do professor que, antes entrava para sua sala de aula e preocupava-se apenas com o ensino, sofre uma profunda transmutação, sendo atingido por formas de controle de suas ações (mais trabalho com níveis grandes de intensificação), ao mesmo tempo enxerga suas condições de trabalho se degradarem.

Fizemos a escolha por entrevistar professoras e professores com mais de 10 anos de exercício profissional nas redes municipal ou estadual, porque seria possível para os trabalhadores, com esta vivência na profissão mais longa, perceber alterações no seu exercício profissional, no que se refere aos tópicos que ora analisamos: intensificação, controle e precarização.

Nesta tese, tendo como parâmetro as referências teóricas escolhidas, optamos pela pesquisa qualitativa, no sentido de apreender as relações que permeiam o fenômeno em sua totalidade. Vale ressaltar a concepção de Minayo a respeito da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2016, p. 20 e 21).

A pesquisa qualitativa visa analisar as representações sociais e os significados que os envolvidos no processo de investigação, no nosso caso, professores e professoras, atribuem à complexa rede de relações que configuram o objeto de estudo. Isto acaba conduzindo a pesquisa qualitativa para um aspecto importante que a diferencia de uma pesquisa meramente quantitativa, pois, nesse caso fica evidenciado seu caráter subjetivo, especialmente pela aproximação propiciada pela interação entre pesquisador e pesquisado.

Laperrière aponta também este fato relacionando-o com uma mudança de postura dentro do campo das pesquisas a partir de uma crítica contundente aos procedimentos positivistas que enxerga na “padronização de seus instrumentos e resultados de pesquisa, ao controle das variáveis em jogo, e à amostragem casual” uma forma de pretexto para afastar as ‘perturbações’ e a subjetividade humana” (LAPERRIÈRE, 2008, p. 410-411). Para esta autora, o sentido, a significação e a intencionalidade devem ser levados em conta não com sua “neutralização”, e sim “delimitando seu efeito sobre a ação social, ou utilizando-as intensamente para precisar e aprofundar os resultados da pesquisa” (2008, p. 412). Ela conclui dizendo:

As abordagens qualitativas contam garantir a exatidão e a pertinência da ligação entre interpretações e observações empíricas, restituindo ao *sentido* seu lugar central na análise dos fenômenos humanos, pela consideração do papel da *subjetividade* na ação humana, e a *complexidade* das influências que ela sofre no *contexto natural*. (LAPERRIÈRE, 2008, p. 429).

Nessa pesquisa, nos propomos a compreender o objeto de investigação em sua totalidade, no esforço de perquirir suas causas, e a teia de relações, mediações e contradições que o configuram em sua dinâmica própria de interação com a realidade global:

Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto — de sua estrutura e dinâmica — tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2011, p. 20-21)

É essa reprodução desta relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento que devemos reproduzir a fim de perceber, para além das aparências que cercam o nosso objeto de estudo, as reconfigurações do trabalho do docente, que devemos buscar enquanto pesquisadores:

Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22)

Optamos, portanto, por realizar uma pesquisa de acordo com uma perspectiva transformadora, o que implica na ruptura com a contemplação do investigador sobre o objeto, uma vez que tal rompimento consiste em um processo ontológico e essencialmente crítico em relação ao objeto a ser estudado e conhecido. Assim, por meio desta pesquisa, iremos analisar a realidade no sentido de desvendar sua essência e interconexões entre o objeto historicamente dado (trabalho docente) e os demais fenômenos que o circunscrevem (a realidade social do neoliberalismo e da reestruturação produtiva). (CHIZZOTTI, 1998; MINAYO, 2002; NETTO, 2011). Por isso:

(...) o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua

essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. (NETTO, 2011, p. 25)

Realizaremos, portanto, um estudo teórico-bibliográfico sobre o tema e, posteriormente, através de pesquisa qualitativa com professores, observaremos se as questões apontadas no estudo teórico-bibliográfico são sentidas e experienciadas por estes trabalhadores. Também teremos que focalizar a realidade mais geral da educação na cidade e no país para entendermos as novas configurações do trabalho docente, que são transformadas em virtude de processos mais globais, como a reestruturação produtiva e o neoliberalismo.

Em resumo, no decorrer do trabalho, estabeleceremos os seguintes procedimentos:

a) Levantamento e análise crítica de um conjunto de obras que focalizem a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e o trabalho docente;

b) Levantamento e análise crítica de um conjunto de documentos oriundos de orientações dos órgãos governamentais sobre o trabalho dos professores;

c) Levantamento e análise de dados qualitativos por meio de uma pesquisa empírica realizada com 12 professores de Goiânia, pertencentes à Rede Pública Municipal de Ensino e à Rede Pública Estadual de Ensino.

A pesquisa qualitativa de campo foi realizada na cidade de Goiânia entre os meses de setembro a dezembro de 2018 com 12 professores: 07 professoras e 05 professores. Essa opção é por conta do maior número de professoras na educação básica em relação ao número de professores da mesma rede. Os nomes evidentemente são fictícios, mas seguem o marcador de gênero para observarmos certos traços mais presentes em um ou outro gênero.

A escolha dos entrevistados parte da amostragem intencional, com a escolha deliberada dos entrevistados, com a utilização do “princípio da bola de neve”. Fizemos opção por começar a entrevista com um entrevistado de cada sindicato de professores (Sintego e Simesd) sendo que esses primeiros entrevistados indicavam os entrevistados

posteriores. Nesta técnica, é possível conhecer em profundidade a população pesquisada, tomando o cuidado de conseguir participantes com militância no movimento dos professores (onde começamos) bem como participantes com participação mais distante e esporádica. (FLICK, 2004 e 2013).

Era preciso, no entanto, certo cuidado nas entrevistas para que não ficássemos presos apenas aos entrevistados que possuíssem certa militância sindical e política. Não podíamos desconsiderar que a categoria de professores, seja no âmbito municipal ou estadual, foi protagonista nos últimos anos de inúmeras lutas. Devíamos, então, tomar as precauções devidas para não restringir as entrevistas apenas àqueles que participaram dos movimentos. Por outro, era necessário que estivéssemos atentos à observação, aos elementos do dia a dia que configuram aspectos dos processos de trabalho que pela rotina são desconsiderados pelos envolvidos neles.

As entrevistas foram feitas a partir de um questionário semiestruturado (apêndice) que continha quatro partes: informações gerais, controle, intensificação e precarização. A opção pela entrevista semiestruturada ocorre porque é importante captar elementos que os textos teóricos ou oficiais não explicitassem, deixando a experiência do entrevistado a partir de sua vivência fluir livremente. Neste sentido, todas foram gravadas e todas e todos participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram entrevistados fora das dependências escolares.

As entrevistas não aparecem – ou não aparecem somente – como a ilustração de um modelo teórico previamente construído, mas antes são um instrumento essencial de investigação, uma ferramenta de construção de hipóteses sempre em transformação, como uma espécie de trampolim para a reflexão. A reflexão sobre as identidades remete incessantemente à reflexão sobre as estruturas sociais e à maneira como estas se transformam com o tempo. Pois o que nos interessa é, em outras palavras, a ligação entre o “subjetivo”, que se capta bem nas entrevistas, e o “objetivo”, tal como se pode circunscrever pelo estudo de uma documentação estatística, por documentos escritos (...) Portanto, a análise da forma e do conteúdo de uma entrevista não pode ser separada do conhecimento da história do grupo considerado e de uma reflexão mais ampla sobre seu modo de existência. (BEAUD e PIALOUX, 2009, p. 306-7).

A entrevista se constitui numa das partes mais importantes da investigação científica, pois pode se tornar um instrumento importante de descoberta de novas facetas e

novas nuances dos fenômenos sociais investigados. Sendo assim, a capacidade do sociólogo (ou pesquisador) em pensar e explicar certos fenômenos sociais depende da utilização proveitosa de todos os recursos metodológicos aliados à reflexão teórica. Assim, é correta a observação de estudiosos da metodologia:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (...) Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Wright Mills (1980) em texto que reflete sua preocupação com os caminhos da pesquisa social, compara a atividade do intelectual à do artesão quando ressalta a existência de um artesanato intelectual. A atividade de pensar a sociedade é um ofício que precisa ser meticulosamente realizado, pois não está separada da vida do pesquisador e, muito menos, de seu trabalho. Além disso, envolve uma relação dialética entre a teoria e a pesquisa, mediada pelos métodos, que bem podem ser um “prisma” que capta a luz das mais variadas fontes.

Este trabalho de artesão é guiado de qualquer forma por teorias, pela razão, que se apodera da totalidade dos fenômenos sociais, para estender seu poder explicativo sobre o mundo, as entrevistas típicas da pesquisa qualitativa são um trampolim para a reflexão. (BEAUD e PIALOUX, 2009).

Bourdieu parte de premissas semelhantes, quando afirma a necessidade de ruptura com senso comum para construção científica, e categoricamente afirma que o “fato científico é conquistado, construído, constatado” (BOURDIEU; CHAMBOREDON e PASSERON, 2000, p. 22). Desta forma, o sociólogo indaga e questiona o real para a construção do objeto de pesquisa, provocando, assim, modificações na teoria, num ato permanentemente reflexivo.

A presente tese, portanto, recebe a seguinte divisão:

No Capítulo 1, “Reestruturação produtiva – As transformações do mundo do trabalho na sociedade contemporânea”, fazemos uma abordagem sobre os principais

aspectos da reestruturação produtiva, apontando semelhanças e diferenças entre o taylorismo-fordismo e o toyotismo, enfatizando a predominância deste último método na determinação do trabalho contemporâneo em suas dimensões organizacionais, gerenciais e tecnológicas para podermos perceber as consequências da reestruturação produtiva para o trabalho docente da educação básica. Apresentamos igualmente o quadro do desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas, o qual provocou essas profundas mudanças.

No Capítulo 2, “Neoliberalismo – A razão econômica no comando”, abordamos o surgimento do liberalismo e seu desdobramento no neoliberalismo. Na sequência, mostramos as principais ideias difundidas pelo neoliberalismo sobre a predominância do mercado e do individualismo exacerbado como elementos principais na configuração da sociedade moderna. Logo em seguida, realizamos uma crítica aos principais postulados desta corrente que, no fundo, produz a existência de um mundo social extremamente desumano.

No capítulo 3, “O mundo do trabalho do professor – História e natureza do trabalho docente”, destacamos dois elementos centrais para a compreensão deste tipo de trabalho. De uma lado, a sua constituição histórica, que marca a formação desta profissão até os dias atuais. E, de outro, procuramos compreender a natureza desta forma de trabalho, enumerando elementos que configuram sua especificidade e que formam a categoria dos trabalhadores do ensino.

No Capítulo 4, “O mundo do trabalho do professor – As condições de trabalho: controle, intensificação e precarização”. Analisamos teoricamente os elementos do controle, da intensificação e da precarização do ponto de vista teórico e empírico. Teoricamente, percebemos os efeitos da reestruturação produtiva e do neoliberalismo pelos aspectos salientados, que penetram nas escolas e no trabalho docente. A pesquisa se propõe a perceber se esses aspectos indicados realmente se encontram no labor do professorado.

# **CAPÍTULO 1**

## **Reestruturação Produtiva**

### **As transformações do mundo do trabalho na sociedade contemporânea**

A reorganização do capitalismo contemporâneo a partir da década de 1970 apresentou uma série de modificações gerenciais, organizacionais e tecnológicas na produção, que se convencionou denominar reestruturação produtiva, provocando alterações importantes no mundo do trabalho. Neste capítulo vamos procurar expor como se desenvolveu este processo destacando especialmente as renovadas (bem como as antigas) formas que buscam controlar e disciplinar a força de trabalho.

#### **1.1. O trabalho humano**

O trabalho humano na sociedade contemporânea segue como elemento importante para o entendimento dos processos que reconfiguram o mundo atual. Neste sentido, nosso entendimento do trabalho é de que se trata de uma relação social fundante da existência humana, atividade metabólica imprescindível à formação e desenvolvimento do ser humano, e criador dos modos de produção, em especial o capitalista, objeto de análise principal deste capítulo. Portanto, o trabalho neste modo de produção deve ser tomado como relação social precípua, que engloba produção e reprodução na relação da sociedade com a natureza, mas igualmente apanhando para seu entendimento sua característica histórica na ótica capitalista de produção para o mercado e para a extração do mais valor. (MARX, 1984; 1985).

Podemos considerar, então, que certas características do trabalho apresentam-se presentes em variados períodos da história humana, mas ao mesmo tempo, algumas de suas particularidades são datadas e se referem especificamente a determinados modos de produção. Nas palavras de Marx:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de

qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, p. 208).

Num primeiro momento, consideraremos o delineamento da visão sobre o trabalho, como ação voltada para a formação das condições que permitam a existência humana e a construção da sociedade, na medida em que transformando a realidade em que vive o ser humano modifica a si mesmo, sendo, portanto, produtor e produto do seu mundo. Mas no mesmo processo, não podemos desconsiderar a dimensão histórica do trabalho, como produtor de mercadorias e, conseqüentemente de mais-valor e de exploração da força de trabalho na sociedade capitalista, configurando, assim, a sua dupla dimensão: trabalho concreto x trabalho abstrato, valor de uso x valor de troca.

Essa dupla dimensão da mercadoria mostra de um lado a importância do caráter universal do trabalho humano como atividade imprescindível para construção do seu mundo social, pois o trabalho concreto é:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, – quaisquer que sejam as formas de sociedade, – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 1985, p. 50).

O trabalho concreto é o produtor de valores de uso, enquanto que o trabalho presente no valor de troca é o trabalho social, abstrato e geral, no qual suprime-se o aspecto individual do trabalho. Essa é a configuração do trabalho no capitalismo; ou em outras palavras:

Se prescindirmos do valor de uso das mercadorias, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho (...) Pondo de lado seu valor de uso, abstraímos, também das formas e elementos materiais que fazem dele um valor de uso (...) Ao desaparecer o caráter útil dos trabalhos neles corporificados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (MARX, 1985, p. 45).

O trabalho abstrato é o trabalho humano indiferenciado, é o gasto de força de trabalho do homem independente da forma útil do seu trabalho, e que possibilita a criação do valor, razão essencial do capitalismo.

Por este prisma é de suma importância perceber o duplo aspecto do trabalho e, em particular, o seu aspecto de produtor de mais-valor a partir da lógica do valor, isto é, da

extração do trabalho excedente para produção de valor de troca para um mercado que se internacionaliza e se reconfigura velozmente com o objetivo de expandir a acumulação de capital. (ANTUNES, 1999; HARVEY, 1992; MARX, 1985). Portanto, o processo de trabalho sob a lógica do funcionamento e comportamento do capitalismo só pode ser interpretado pela perspectiva de que:

O trabalho abstrato é o trabalho humano, indiferenciado, é o gasto de força de trabalho do homem independente de sua forma útil, e que possibilita a criação do mais valor, razão essencial do capitalismo.

Por este prisma, é de suma importância percebermos o duplo aspecto do trabalho e, em particular, o seu aspecto de produtor de mais-valor a partir da lógica do valor, isto é, da extração do trabalho excedente para produção de valor de troca para um mercado que se internacionaliza e se reconfigura velozmente com o objetivo de expandir a acumulação de capital (ANTUNES, 1999; HARVEY, 1992; MARX, 1985). Portanto, o processo de trabalho sob a lógica do funcionamento e comportamento do capitalismo só pode ser interpretado pela seguinte perspectiva:

O processo de produção é a unidade *imediata* do processo de trabalho e do processo de valorização, assim como o seu resultado, o resultado imediato, a mercadoria, é a unidade imediata do valor de uso e do valor de troca. Mas o processo de trabalho não é mais do que um meio de valorização, processo que por sua vez, enquanto tal, é essencialmente *produção de mais-valia*, isto é, *processo de objetivação de trabalho não pago*. Desta maneira se encontra especificamente determinado o caráter global do processo de produção. (MARX, s/d, p. 57)

Desta maneira, só podemos compreender o processo de trabalho dentro da lógica do capitalismo como um processo de valorização, e assim torna-se vital que o trabalhador siga destituído dos meios de produção e também do controle sobre a atividade que realiza no seu trabalho. Em outros termos, o trabalhador deve ser alienado das condições de sua existência.<sup>1</sup> O capital deve assumir o domínio deste processo com a intenção de extrair o máximo do excedente do trabalhador, logo, intensificar cada vez mais o trabalho. E no mesmo procedimento deixar claro a separação entre a concepção e a execução das ações dentro dos processos produtivos, especialmente porque o aspecto importante de toda esta

---

<sup>1</sup>Para Marx, o processo de alienação do trabalho se desdobra quatro aspectos: na relação com o objeto ou produto do trabalho, com a natureza, com o processo de trabalho e com os outros homens. (MARX, 2008).

lógica perversa é manter o controle sobre o trabalhador para extrair o mais-valor ou ajudar na sua construção.<sup>2</sup> A partir dessa lógica de funcionamento que podemos observar a

(...) discrepancia entre lo que el capitalista puede comprar en el mercado y lo que necesita para la producción lo que hace que para él sea imperativo controlar el proceso productivo y las actividades de los trabajadores. El capitalista no intenta controlar las cosas por una obsesión por el poder; un simple deseo de beneficio es suficiente (...) Estas relaciones básicas en la producción revelan tanto la base para el conflicto como el problema del control en el lugar de trabajo. (EDWARDS, 1994, p. 347).

Assim, neste complexo processo é que aparecem, no curso da história da sociedade capitalista, os esforços em construir métodos ou processos de trabalho que consigam cumprir a função de controlar e disciplinar o trabalho humano e os conflitos advindos desse processo.

## **1.2. O trabalho na sociedade capitalista: taylorismo-fordismo**

O Taylorismo faz sua aparição nas últimas décadas do século XIX (BRAVERMAN, 1987; TAYLOR, 1995), como a afirmação radical do controle do capitalista sobre o processo de trabalho ou qualquer forma ainda existente de domínio artesanal sobre o trabalho. Provém da investigação empreendida pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856-1915) para constituir um método científico apropriado para racionalizar a produção. Sua intenção é propiciar um grande aumento da produtividade e da eficiência do trabalho "economizando tempo", suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior da produção, pela imposição férrea do controle sobre a classe trabalhadora.

Com Taylor, teremos a formação dos princípios basilares do que podemos denominar gerência moderna ou organização científica do trabalho, estada em três poderosos princípios, empregados preliminarmente na indústria, e depois estendidos para

---

<sup>2</sup>“Por isso, ‘vampirescamente’, o capital vive por roubar a vida do trabalho, precisa desta para reviver e, no entanto, a suprime: o morto só volta à vida ao matar o vivo. Em outras palavras, o aspecto positivo do trabalho como atividade criadora de valor é necessário como momento do capital, mas deve ser negado por este enquanto possibilidade de constituição de um todo no qual ele mesmo fosse mero momento”. (GRESPLAN, 2012, p. 124). Deve-se acrescentar que este processo abarca os chamados trabalhadores produtivos que produzem o mais-valor, bem como os trabalhadores improdutivos, que contribuem para sua formação. Nesta última categoria, evidentemente, colocaremos os professores da rede pública.

quase todos os setores da economia. Na visão sintética de Braverman (1987) podem ser assim descritos:

**a.** Os métodos empíricos do trabalho devem ser suprimidos. O conhecimento complexo do operário deve ser reduzido a seus elementos simples. Concerne à gerência o estudar os tempos de cada trabalho decomposto para se chegar ao tempo necessário para operações variadas, com a ajuda do cronômetro nas oficinas. É necessário juntar todo o conhecimento do trabalhador e classificar, tabular e reduzir este saber a regras, leis e fórmulas, devolvendo-as ao trabalhador como a única melhor maneira de se executar uma operação. O poder do capital apropria-se do saber do trabalhador para posteriormente elaborar o método e a forma de executar o trabalho que lhe pareça o mais produtivo, portanto no menor tempo possível. Em outras palavras, prescreve ao trabalhador as instruções de como e em quanto tempo executar a sua ocupação nos mínimos detalhes. Em síntese, esta primeira regra define a “dissociação do processo de trabalho das especialidades do trabalhador” (BRAVERMAN, 1987, p. 103). A tarefa a ser cumprida deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento do trabalhador, submete-se apenas do comando da gerência;

**b.** A "ciência do trabalho" deve ser elaborada exclusivamente pela gerência e nunca pelo trabalhador. Toda atividade de concepção, planejamento e decisão deve realizar-se fora da fábrica pela gerência científica e ser executada passivamente pelos trabalhadores: “Este poderia ser chamado o princípio da separação entre o trabalho de concepção e o de execução” (BRAVERMAN, 1987, p. 104). É o controle do capital sobre o trabalho, com a exigência de um desempenho. Para tanto, a empresa deve selecionar, treinar, ensinar o trabalhador.

**c.** A direção concentra em seu comando todas as atribuições e conhecimentos, para as quais está mais bem preparada do que o trabalhador, e assim tem “o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.” (BRAVERMAN, 1987, p. 107).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>Nas palavras de Taylor: “Estas novas atribuições podem ser grupadas nos quatro títulos abaixo: Primeiro – desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos. Segundo – Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia. Terceiro – Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida. Quarto – Manter divisão equitativa do trabalho e de responsabilidades entre a direção e o operário. A direção incumbe-se de todas as atribuições, para as quais esteja mais bem aparelhada do que o trabalhador; ao passo que no passado quase todo o trabalho e a maior parte das responsabilidades pesavam sobre o operário”. (Taylor, 1995, p. 40-41).

A aplicação deste conjunto de princípios evidencia uma disputa pelo poder dentro do local de trabalho, pois implica expropriar o trabalhador de seu saber e produzir o fracionamento de sua unidade e da disposição de luta contra estes fatos, para ser “modelado” segundo as novas disposições da organização “científica” do trabalho:

O desdobramento do discurso da especialização, que teve como consequência a necessidade de assegurar a apropriação do saber da produção para a organização, permite que Taylor construa implicitamente uma visão de operário: egoísta, indolente e voltado para seus interesses. Como consequência, esse trabalhador precisa sofrer uma modelização de sua individualidade e adaptá-la para a assimilação das vantagens da cooperação recíproca entre trabalhador e administração. Dessa forma, Taylor esboça um ensaio de modelização do inconsciente, ou seja, penetrar na esfera da subjetividade do trabalhador para reconstruir a sua percepção segundo os interesses do capital. (HELOANI, 2011, p. 20).

Trata-se agora de “modelar” o trabalhador para que não aconteça sua revolta e luta contra o cronômetro que regula os tempos de execução das tarefas e que provoca sua intensificação, a luta contra a desqualificação (ou degradação) que implica na simplificação das tarefas e a luta contra a individualização dos salários, que prejudica a unidade e a solidariedade entre trabalhadores para enfrentar o capital.

É este processo que também vai ocorrer na medida em que o taylorismo se generalizou para outros setores de trabalho (e mesmo para o restante da vida social<sup>4</sup>) além do âmbito industrial, especialmente quando teremos posteriormente sua junção, ou melhor, seu desenvolvimento em conjunto com o fordismo.

Na medida em que tende a estabelecer os novos padrões de produtividade e de domínio sobre o trabalho, o taylorismo, bem como posteriormente o taylorismo-fordismo, hegemonomizam o mundo do trabalho, fenômeno que também aconteceria com o toyotismo recentemente (SILVER, 2005; HARVEY, 1992). Logo este novo método de trabalho

---

<sup>4</sup>“A nosso ver, a abrangência de Taylor em vários setores da vida moderna é enorme. Tudo o que esteja ligado à maximização de recursos no tempo tem a marca inconfundível da otimização de tempos e recursos, características da administração taylorista, sejam entregas pelo correio, robôs em linha de montagem informatizada, alimentação do tipo *fast-food* como a do McDonald’s, hospitais, o lazer previamente planejado e sistemático (excursões), currículos de escolas e, entre inúmeras outras áreas, cursinhos pré-vestibulares, em que segmentos informativos ministrados por professores ‘superespecializados’ justapõem-se, pressupondo-se o ‘superaproveitamento’ do tempo em ritmo de trabalho ‘superintensivo’ e oferecendo como recompensa a ‘prosperidade’ proporcionada pela entrada nas melhores faculdades”. (HELOANI, 2003, p. 40).

dominante passou aceleradamente para o setor de serviços (inclusive nas escolas), com a racionalização, simplificação de tarefas, mecanização de trabalhos, como bem apontam diversos teóricos do trabalho e da educação (BRAVERMAN, 1987; APPLE, 1982; 2002).

Quando adentrarmos o século XX, mais propriamente por volta de 1914, o taylorismo ganha um complemento que marcará a quase totalidade deste novo momento histórico que se estenderá até o final dos anos de 1960: o fordismo. Sua designação advém do nome do seu precursor e criador, o industrial Henry Ford que o instaura em suas fábricas e dissemina em grande escala a produção em série, dentre outras inovações.

As inovações trazidas pelo método de Ford, na verdade, são uma continuação e desenvolvimento do taylorismo, especialmente com a preservação da divisão entre concepção e execução, mas ao mesmo tempo a incorporação de novos princípios que irão intensificar o controle e a gestão sobre os trabalhadores, notadamente com a linha de produção em massa. Agora o ritmo da produção não depende apenas de controladores do tempo, mas da velocidade da esteira de produção na linha de montagem. (GOUNET, 1999).

Diversamente do artesão que faz todo o produto, o “novo” trabalhador da fábrica fordista efetua apenas uma parte. Henry Ford organizou um processo de trabalho novo com o aprofundamento dos princípios tayloristas: uma minuciosa divisão do processo de trabalho, maquinaria complexa, uma linha de montagem, pessoal altamente especializado para projetar o produto e uma massa de operários com qualificação escassa para realizar operações simples. (FORD, 1964).

O cerne do modelo fordista caracteriza-se essencialmente pela produção em série ou produção em massa, numa linha de montagem rígida e uma produção homogênea, onde o controle dos tempos e movimentos é acentuado. Constitui-se um processo fragmentado, no qual o trabalho de um operário depende do trabalho de outro e supõe, ainda, uma separação rígida entre quem elabora e quem executa. Por fim, este é um paradigma de acumulação apoiado na existência do operário coletivo de massa<sup>5</sup> da grande indústria, que,

---

<sup>5</sup> “O processo de massificação mostrava-se, então, **contraditório** em toda a sua extensão. Concentrando o proletariado em um espaço social, ele tendia, por outro lado, a atomizá-lo; homogeneizando suas condições de existência, gerava, ao mesmo tempo, as condições de um processo de personalização; reduzindo a autonomia individual, estimulava inversamente o desejo de uma autonomia como essa, desenvolvendo as condições para isso; exigindo o aumento de sua mobilidade geográfica, profissional, social e psicológica, enrijecia entretanto sua situação de fato, etc.” (BIHR, 1998, p. 59).

por sua vez, baseia-se em outras indústrias verticalizadas. (ANTUNES, 1995; GOUNET, 1999; HELOANI, 2011).

Relevante aspecto da construção fordista é a introdução de máquinas cada vez mais complexas e como sua contrapartida a simplificação das tarefas dos trabalhadores com aumento de produtividade e intensificação do trabalho, acarretando elevadas taxas de lucro, mas igualmente desqualificação do trabalho humano ou em outros termos o “fordismo é um desenvolvimento das propostas de Taylor; nada mais é do que a utilização dos elementos objetivos do processo de trabalho morto, para objetivar o elemento subjetivo, o trabalho vivo”, mas esta construção, todavia, não é feita apenas pelo controle individual dos gestos de cada trabalhador, pois, com a introdução da esteira ou linha de montagem, a execução da ação individual desenrola-se de forma coletiva. (MORAES NETO, 2003, p. 21).

Não podemos esquecer que o *modus vivendi* do capital é sua busca permanente pela elevação da taxa de lucro, isso fica evidente quando intensifica a um nível descomunal os ritmos de produção e, portanto, quando estimula a intensificação da exploração, a diminuição dos “tempos mortos” nas operações produtivas, junto com a utilização de novas tecnologias para produzir a baixo custo e vencer a concorrência. Essa foi constantemente a tônica dos processos de trabalho, até mesmo para aqueles processos de trabalho que se propõem um enriquecimento das tarefas e uma maior participação dos trabalhadores nas decisões, como por exemplo o toyotismo, do qual falaremos mais adiante. (GOUNET, 1999).

Este processo de racionalização da produção, empreendido por Ford, seria completado com a introdução da jornada de trabalho diária de oito horas e o pagamento de cinco dólares, que seguia de perto sua ideia de que uma produção em massa deveria significar também um consumo em massa e uma nova sociedade consumidora<sup>6</sup>. O método de Ford não se limitava ao âmbito da fábrica. Adentrava em todos os espaços sociais para recriar um modelo de trabalhador e de homem, porque o “fordismo significava linha de montagem, mas também Lei Seca e ‘puritanismo’, a tentativa de regular a vida sexual e familiar do trabalhador, e não apenas sua vida de trabalho”. (KUMAR, 1997, p. 62-63).

---

<sup>6</sup>“Ford almejava dessatanizar a gestão, representada pelo supervisor, que é agora personificado pela esteira amaldiçoada, por sua vez, pelo trabalhador, devido ao ritmo que lhe impunha. Como se não bastasse, estende ao domicílio de seus trabalhadores o controle interno da fábrica. Há, assim, uma tentativa de projeção de normas disciplinares que passam a vigorar fora do ambiente do trabalho, com o intuito de garantir a eficácia no sistema produtivo”. (HELOANI, 2003, p. 63).

Foram estes novos sinais que Antônio Gramsci, dirigente do partido comunista e preso político do fascismo italiano, procurou captar como novidade deste novo momento histórico. A racionalização da produção em curso no mundo (década de 1940) e a introdução do fordismo criavam “a necessidade de elaborar um novo tipo de trabalho e de produção” (GRAMSCI, 1984, p. 382). O capitalismo promove essa racionalização, impondo o desaparecimento de formas precedentes de sindicalismo e de produção ligadas a determinadas formas artesanais de produção sobreviventes (BIHR, 1998). Era mister engendrar as condições que possibilitassem a formação “de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente, superior” (GRAMSCI, 1984, p. 397) de um novo tipo de trabalhador<sup>7</sup> em toda sua integralidade, adaptado às novas formas de produzir, domesticado para a nova vida do capitalismo da produção em massa.

O filósofo italiano considerava que, na América do Norte, as condições são propícias para o desenvolvimento do fordismo, pelas condições de vida das camadas populares, melhores do que na Europa, e pela inexistência das classes parasitárias, contribuindo fortemente para uma grande acumulação de capital e para uma vida social muito ligada a produção. Este conjunto de pressupostos facilitava a racionalização da produção e do trabalho, combinando a força (destruição do sindicalismo) com a persuasão (pagamento de altos salários, benefícios sociais, propaganda ideológica), para finalmente basear toda a vida do país na produção. Na visão de mundo de Gramsci (1984), a hegemonia vem da fábrica e necessita apenas de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia para ser exercida.

Entretanto, para criação de um novo modelo de produção (taylorismo-fordismo), é indispensável a construção de um novo tipo humano, um novo nexos psicofísico, uma determinada estrutura social e um determinado tipo de Estado. Essa estrutura social e seu Estado correspondente foram aqueles moldados num período histórico iniciado na crise mundial de 1929. Seu grande artífice foi o economista inglês John Maynard Keynes. Sua concepção partia do fato, em crítica as visões liberais clássicas, segundo as quais a livre competição não levaria necessariamente ao equilíbrio econômico, mas muito pelo contrário ao oposto disso (como atesta a crise), porque sem a existência e aplicação de

---

<sup>7</sup>“A ‘recriação’ do trabalhador torna-se, novamente, uma necessidade estratégica do capital. Com as chamadas novas tecnologias, passa a ser possível obter a disciplina, a incorporação ativa do trabalho vivo ao trabalho morto, conseguindo, assim, a adesão do trabalhador às diretrizes da empresa, de modo que ele passa a se identificar com o capital. Para realizar essa tarefa, faz-se necessária a introdução de tecnologias mais sofisticadas. Produziu-se uma reterritorialização do trabalho”. (DIAS, 1999, p. 49-50).

políticas macroeconômicas, coordenadas pela presença forte do Estado, reinaria a desordem, o desemprego etc. Para tanto, o Estado deve intervir e regular a economia com grandes investimentos em setores que a iniciativa privada não se mostre disposta a fazer, e deve também planejar a economia nacional para que ocorra crescimento. Desta forma, o taylorismo-fordismo e o keynesianismo se encontram na promoção de desenvolvimento, controle das crises e domínio sobre os trabalhadores. (HARVEY, 1992; NETTO, 2006)

O taylorismo-fordismo, de acordo com a análise de Gramsci, não se restringe apenas ao campo da produção dentro da fábrica, mas se dissemina por todo o tecido social e penetra o Estado. Não é só uma forma típica de sistematização e administração da economia e da produção, mas antes de tudo, um instrumento de criação da hegemonia das classes burguesas dentro da estrutura social. Assim, podemos resumidamente dizer:

[...] que entendemos o fordismo **fundamentalmente** como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre **elaboração e execução** no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do **operário-massa**, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. [...] compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século. (ANTUNES, 1995, p. 16-17).

Suas consequências, neste momento histórico do século XX, serão profundas. A economia de tempo foi imensa e se adequava plenamente à produção em massa para um mercado amplo e que cresceria vertiginosamente a partir da década de 1950. Atingir este cenário de equilíbrio relativo do ponto de vista econômico e político, é bom destacar, solicitou uma luta de classes acirrada, pois o movimento operário crescia celeremente com sindicatos e partidos fortes e estruturados, e uma crise capitalista acentuada se estabelecia no período entre guerras. Este poderoso movimento do polo do trabalho – que tinha no operário de ofício, o artesão, seu protagonista, que dominava e controlava ainda em parte o seu processo de trabalho - precisou ser derrotado para possibilitar a implantação do método fordista de trabalho, consolidando o domínio completo do capital sobre o processo de trabalho e sua disseminação para todo globo terrestre. Para este estado de coisas contribuíram, sobremaneira, as condições de excepcionalidade provocadas pelas guerras

mundiais. (BRAVERMAN, 1987; BIHR, 1998; HARVEY, 1992; SILVER, 2005). *Pari-Passo* a estes acontecimentos, transformava-se o trabalhador também em consumidor, via financiamento e segurança do trabalho e fora dele, com acesso a uma série de produtos do *american way of life*, antes ausentes de seu consumo. Situação que vinha junto com a hegemonia dos Estados Unidos, a grande potência capitalista, na maior parte do mundo (ALVES, 2011).

É importante reiterar que a crescente intervenção econômica estatal a partir da década 1930 foi suscitada sobretudo pelos dramáticos problemas de realização e acumulação de lucro no período de crise. A incapacidade da dinâmica capitalista em gerar procura para seus produtos e evitar efeitos depressivos sobre a taxa de lucro constituía-se em grave quadro que exigia a presença mais resoluta do Estado na garantia de mercado, espaço em que a outrora poderosa “mão invisível” não realizava mais suas proezas. O Estado, seguindo a receita keynesiana, passou a produzir uma demanda a fim de estancar a queda do lucro, primeiramente com a oferta de crédito e, futuramente, com toda forma possível de gastos nos setores da educação, habitação, saúde, seguridade social, estímulo à produção armamentista, formação de empresas estatais etc. (HARVEY, 1992).

Posteriormente a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o taylorismo-fordismo então se converteu no modelo de produção predominante em todo o mundo, e em quase todos os setores da economia.

Mas o crescimento fenomenal da expansão de pós-guerra dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista. O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção. O equilíbrio de poder, tenso mas mesmo assim firme que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado – resultou de anos de luta. (HARVEY, 1992, p. 125).

Constituiu-se o denominado pacto, ou compromisso fordista, que possibilitou a expansão do modelo norte-americano de capitalismo e a aplicação do fordismo na economia, pelo acordo entre os representantes institucionais dos trabalhadores, do capital e do Estado, este último como fiador da negociação e acordo formalizado. Cada uma das

partes oferecia algo: os trabalhadores, por intermédio do sindicato, renunciavam à luta pela revolução, o capital abria mão de uma parte de seus lucros e em contrapartida, o Estado garantia a seguridade social. Nos termos de Bihr (1998, p. 38), o proletariado perdia sua “negatividade” questionadora da sociedade capitalista, ganhando uma positividade no quadro desta sociedade enquanto sujeito social de direitos. Em outras palavras:

Em suma, o deal podia ser resumido nos seguintes termos: os sindicatos obtinham importantes e constantes aumentos de salários com as direções das empresas que, por sua vez, podiam reorganizar permanentemente o processo de trabalho, de modo a extrair ganhos de produtividade capazes de compensar esses aumentos”. (LINHART, 2007, p. 16)

Desta maneira, o processo de racionalização do trabalho empreendido pelo taylorismo-fordismo, agora em novos termos, expandiu-se celeremente no período pós Segunda Guerra Mundial, no caminho firme de seu curso em busca de eficiência, produtividade e controle. Porém, logo adiante no curso da história, retornaram a cena mundial as resistências dos trabalhadores a este método de trabalho. Na década de 1960, e especialmente com a crise de 1970, elas reaparecem com toda força. (BERNARDO, 2004; BIHR, 1998; HARVEY, 1992).

A crise geral instalada nas principais economias mundiais no final dos anos de 1960 anunciava como resposta a situação crítica da época, o ataque às conquistas dos trabalhadores. Era impreterível libertar o capital dos compromissos limitativos de seu comportamento, originados do “compromisso fordista”, nos quais o poder sindical colocava alguns condicionamentos à liberdade irrestrita do capital no mercado e o Estado servia de regulador e mantenedor da política de consenso. (BIHR, 1998; BERNARDO, 2004).

Em linhas gerais, a crise poderia ser observada como decorrência da adjeção de um conjunto de fatores: o esgotamento de um padrão de acumulação em que o aumento de produção era combinado com a saturação de mercado; o crescimento da concorrência no mercado mundial; a crise do petróleo de 1973 que elevou os custos de produção e a resistência e luta da classe trabalhadora crescente contra as rígidas hierarquias e rotinização do trabalho que contribuía para um desgaste físico e espiritual dos seus integrantes. (BERNARDO, 2004; BIHR, 1998; HARVEY, 1992).

Convém ressaltar que a persistência deste padrão de acumulação se sustentou não só pela presença da política de consenso entre capital, trabalho e Estado, mas também pela

centralidade do trabalho assalariado como forma de garantir a inserção social de um extenso contingente populacional à produção e consumo em massa que só se expandia, além de uma política monetária de estabilidade com “taxas de câmbio fixas entre moedas soberanas em seu mercado interno”. A este cenário, podemos agregar a presença de um Estado nacional com força de controle sobre o capital industrial e financeiro. (CHESNAIS, 1996, p. 300-301).

Este delicado cenário de equilíbrio já acontecia desde a década de 1960, mas as taxas de lucro existentes conseguiram manter as pressões inflacionárias e de lucratividade e os gastos sociais elevados que evitavam distúrbios sociais de vulto. Ao iniciar uma nova fase de seu desenvolvimento, denominada de internacionalização ou mundialização<sup>8</sup> do capital, na qual a aceleração da liberação dos mercados amplifica as pressões da competitividade, aquele conjunto de fatores que auxiliavam na permanência do fordismo desmoronou-se inteiramente:

À medida que as pressões competitivas corroíam a lucratividade, os esquemas institucionais anteriores – desde o funcionamento corporativo, passando pelo gerenciamento da produção, a organização dos operários no local de trabalho, os sistemas de pagamento e os procedimentos para acordos sindicais, até os sistemas de saúde, bem-estar, moradia e aposentadorias – cada vez mais se tornavam barreiras para a reestruturação da produção necessária para fazer ao desafio competitivo [...] Assim, a fonte principal que inibia a reestruturação da produção era a resistência dos trabalhadores. (CLARKE, 1991, p. 148-149).

Essa conjuntura, não por acaso, alcançou de maneira particular a Inglaterra, grande praça financeira do mundo, e os EUA, maior economia mundial, o que representou o início dos processos sociais e políticos de liberalização, desregulamentação e privatização, e atingiu perceptivelmente os trabalhadores, dentro de um movimento que se expandiria e seria conhecido como neoliberalismo. (CLARKE, 1991; HARVEY, 2008).

David Harvey, ressalta as deficiências cada vez mais presentes nos limites deste modelo de produção, inclusive com as revoltas operárias que ressurgiram na década de

---

<sup>8</sup>“A expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’.” (CHESNAIS, 1996, p. 17).

1960, e, também, os provenientes dos variados problemas causados pela rigidez do taylorismo-fordismo que se multiplicavam:

De modo geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor ‘monopolista’). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período de 1968-1972. (HARVEY, 1992, p. 135).

Todo este quadro, exacerbado pela profunda crise da década de 1970, empurrava a economia capitalista a perscrutar uma solução para a difícil situação então vivida pelo capital, e neste momento recorrem a procura por novos métodos produtivos. E, aos poucos, com um novo padrão de acumulação flexível que substitui o padrão de acumulação rígido ligado ao taylorismo-fordismo (NETTO, 2006, p. 215) teremos a proliferação de novos métodos produtivos que se expandiriam pelo globo terrestre, com destaque para o sistema toyotista, que se “espalharam pelo mundo à medida que fabricantes de estilo fordista tentaram imitar os produtores japoneses de modo *seletivo* e as próprias empresas japonesas se transformaram em corporações transnacionais”. (SILVER, 2005, p. 54).

### **1.3. Mudanças produtivas**

Todo este processo de grave crise econômica tem como marco importante a década de 1980, caracterizando-a como um momento de mudanças que passam a expressar novos traços, que distinguem as bases materiais e subjetivas do trabalho no universo produtivo e social, particularmente naquilo que tange às inovações no âmbito da tecnologia, organização e gerência, e que ficaram conhecidas como reestruturação produtiva. Essas mudanças se conjugaram também com mudanças políticas no âmbito do Estado e da sociedade, com a ascensão ao poder de uma variada composição partidária defensora de teses neoliberais e da mundialização do capital.

No centro da crise, está a queda da taxa de lucro, que não mais será resolvido por mecanismos oriundos do pacto ou compromisso fordista e no qual certa regulação e seguridade garantiam a permanência de direitos conquistados pelos trabalhadores<sup>9</sup>, passando a ser o momento de ataque a essas conquistas e implementação de outras medidas, conforme as relatadas abaixo:

a) criação de áreas de superlucros fora da superprodução e do subconsumo (fundamentalmente via privatizações de empresas estatais); b) a extrema centralização do capital, acentuando o domínio dos monopólios no mercado (particularmente via fusões); c) redução dos custos de produção para o capital – com o trabalho (via subcontratação, reforma da previdência, flexibilização das leis trabalhistas, recortes de financiamento estatal na área social etc.) e com os custos gerais da produção/comercialização (fundamentalmente via reformas tributária, abertura de fronteiras dos Estados nacionais para circulação de mercadorias, automação, reengenharia etc.). (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 192).

O próprio linguajar dominante adquiriu novos léxicos para expressar as mudanças em curso e o novo programa do capital: microeletrônica, robótica, automação, gestão participativa, controle de qualidade, *just in time*, flexibilidade, entre outros elementos e ideias, que invadiram a teoria e a prática social, apontando modificações de vulto conhecidas como componentes de um processo de “reestruturação produtiva”, isto é, um complexo de medidas destinadas a atacar a queda da produtividade do trabalho (pelo reforço de seu controle e da intensificação), a queda da taxa de lucro (pela redução do tempo de trabalho necessário), a resistência dos trabalhadores ao taylorismo-fordismo e a necessidade de revigorar os padrões de demanda frente a crise da década de 1970 e de 1980. (ANTUNES, 2018).

Em sintonia com essas mudanças sobressaem-se como elementos determinantes do “novo” mundo: a privatização, desregulamentação, liberalização do comércio e desmantelamento de direitos e políticas sociais, aplicados pelas coligações políticas de direita ou de centro-direita, que ficaram conhecidas como neoliberalismo, e espalharam-se pelo mundo a partir da ascensão ao governo inglês e norte-americano de coalizões políticas

---

<sup>9</sup>“Mas, numa processualidade aparentemente contraditória, esse mesmo trabalho de base taylorista-fordista era dotado de maior regulação, contratualidade e seguridade, resultantes, nunca é demais lembrar, de suas lutas históricas pela regulamentação do trabalho face aos ditames do capital. As lutas pela regulamentação da jornada de trabalho, por direito de greve e organização sindical e política independentes e autônomas pelo *salário igual para trabalho igual* entre homens e mulheres são alguns dos inúmeros exemplos de reivindicação da classe trabalhadora diante do capital”. (ANTUNES, 2018, p. 101-102)

conservadoras no final da década de 1970. Essas medidas serviram para reforçar os processos de mudança em curso no mundo do trabalho, acentuando a precarização e a flexibilização da força de trabalho. Há como que uma sinergia nos dois processos na condução das mutações do capitalismo contemporâneo.

O globo terrestre é então reconfigurado pelos processos sociais da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e da mundialização do capital, que provocaram transformações em todos os campos da vida humana. Observou-se o surgimento de novos métodos de produção ou processos de trabalho (neofordismo, pós-fordismo, toyotismo, especialização flexível), que passaram a conviver com os antigos métodos de trabalho do fordismo-taylorismo, predominantes na grande indústria capitalista durante quase todo o século XX, e que afetaram em boa medida todos os âmbitos de trabalho da vida humana<sup>10</sup>. Dentre todos esses, o método japonês de trabalho – o toyotismo – alcançará a hegemonia e irá se estender para todas as áreas; ou na sua forma pura ou mesclando-se com processos mais antigos de trabalho. (ANTUNES, 2018; HIRATA, 2002).

As consequências dessas alterações sociais na produção estenderam-se por uma gama variada de iniciativas e ações que modificaram o processo de trabalho nas empresas. Em alguns casos esse passa ser controlado à distância, embora continuasse subordinado ao capital; os departamentos de marketing e pesquisa agigantam-se; ocorre a desconcentração fabril; a flexibilidade da produção; a alteração das ocupações, postos de trabalho e qualificação. E de forma semelhante ao taylorismo-fordismo, que nasceu na indústria automobilística e se estendeu para quase todos os ramos da economia (com suas necessárias adaptações), a história volta a se repetir com o toyotismo, com profundas mutações tecnológicas, organizacionais e gerenciais, que amplificam a acumulação e valorização do capital e atingem todas as dimensões da vida social.

Esse conjunto de medidas e ações atinge especialmente a classe trabalhadora, pois a liberdade encontrada pelo capital com as medidas neoliberais e de reestruturação produtiva provoca uma nítida tendência deste em buscar mercados onde impera a flexibilização e a precarização da legislação social e trabalhista. Por isso,

Com a introdução do sistema de produção flexível, altera-se a importância relativa dos custos salariais e da proximidade dos locais em relação ao

---

<sup>10</sup>“Dois dos mais importantes sistemas de produção industrial, o fordismo e o toyotismo, foram gerados dentro do ramo automotivo e suas práticas intensificadoras daí se espalharam para todos os outros ramos econômicos em todos os quatro cantos do mundo”. (DAL ROSSO, 2008, p. 31). E de acordo com o autor, poderíamos afirmar que seus protocolos organizacionais e suas formas de controle também se propagam.

mercado, como determinantes das opções de localização da produção. A implantação da ‘produção sem gorduras de pessoal’ não elimina o interesse das multinacionais em produzir ‘fora’, a baixos salários. (CHESNAIS, 1996, p. 130).

O capitalismo claramente vai se utilizar da crise (e dos mecanismos da própria crise) para se recuperar. As grandes corporações “absorvem” as pequenas, utilizando-se de modernas tecnologias (automação) e novos métodos de produção (dentre os quais o toyotismo desponta como o hegemônico), intensificando brutalmente os ritmos de trabalho, gerando um desemprego em massa, mudando fábricas para locais com mão-de-obra mais barata. Ou seja, tenta-se de todas as formas empregar medidas econômicas que perseguem a superexploração dos trabalhadores em todo o mundo, com a finalidade de reconquistar a rentabilidade do capital de tempos pretéritos. E, para tanto, submeter o movimento social aos seus desígnios na busca de alternativas para saída da crise transforma-se em uma meta importante.

Os processos de transformações concretizados mundo afora têm como meta fulcral alterar substancialmente os padrões de acumulação vigentes até então. Para isso são orientados por políticas denominadas neoliberais, geralmente de cunho conservador, na realização do seu programa político, profundamente traumático para grande parte da população. Redobra-se assim os ataques aos direitos dos trabalhadores. Assim, para solucionar a crise crônica da economia que se arrastava desde fins dos anos 1960 e aumentar a taxa de exploração da classe trabalhadora, o capital acelerou as mudanças estruturais na economia, para pôr fim à queda da taxa de lucro provocada pela acumulação de capitais. (ANTUNES, 2018; BIHR, 1998; HARVEY, 1992).

O ataque às conquistas de direitos sociais e trabalhistas é acompanhado de importantes mudanças na base tecnológica, gerencial e organizacional da produção, como a microeletrônica, a robotização e a informática. Torna-se necessário então alcançar novos métodos e formas de organização da produção. Essa ofensiva do capital deve avançar para além das formas de organização taylorista e da linha de produção fordista, ultrapassando suas debilidades sob a forma de novos paradigmas da organização da produção, assentada em maiores reduções dos tempos mortos, rapidez, flexibilidade e controle maior sobre o processo produtivo.

A indústria moderna, fundamentada nestas novas tecnologias, tem utilizado vários métodos de organização da produção (*just in time*, CCQ e outras técnicas “participativas”)

que visam a uma maior integração dos trabalhadores num processo produtivo também altamente integrado. Isso pressupõe um maior controle do capital sobre o trabalho, moldando-o no tempo e no espaço para atingir uma maior produtividade. Mas, ao mesmo tempo, um controle maior sobre este processo se faz necessário, com o intuito de “construir” um trabalhador dentro dos parâmetros da lógica do capital, afinal as exigências sobre o trabalhador para que ele realize um trabalho mais enriquecido serão bem maiores. Trata-se de uma tentativa de assegurar um controle maior sobre os movimentos e ritmos do trabalhador em seu local de trabalho. A meta desta eficácia no processo produtivo implica, também, atualização dos mecanismos de domesticação, fragmentação, quebra de autonomia do trabalhador na produção e mais vigilância sobre os seus passos no interior das empresas, no sentido de anular suas formas de resistência, de atividades sindicais e/ou contestatórias e, da mesma forma, estender para o conjunto da economia estes pressupostos como nova forma de funcionamento do capitalismo (ANTUNES, 2018; ALVES, 2011; BERNARDO, 2004; BIHR, 1998; HARVEY, 1992).

#### **1.4. O trabalho na sociedade capitalista: Toyotismo**

Com a reestruturação produtiva, surgiram diversos métodos de trabalho que receberam as mais diversas denominações: neofordismo, modelo italiano, volvoísmo, especialização flexível, toyotismo. Mas, dentre todos esses processos de trabalho, o que ganha proeminência e que se fixa como dominante é o modelo japonês. Numa época, portanto, pós-fordista, as orientações gerenciais e técnicas do toyotismo que se transmutam em normas de gestão do trabalho, que germinando na indústria, se espalharam também para o setor de serviços, atingindo inclusive o setor da administração estatal,

Na verdade, todo empreendimento capitalista tende hoje a ser coagido pela concorrência a adotar procedimentos técnico-organizacionais oriundos da matriz ideológico-valorativa toyotista. Os valores e dispositivos organizacionais do Sistema Toyota de Produção ou toyotismo tornaram-se “senso comum” da gestão do capital. Por exemplo, mesmo não participando da criação de valor, organizações de serviços e de administração pública (inclusive da instância sócio reprodutiva) tendem a incorporar valores do neoprodutivismo toyotista. (ALVES, 2011, p. 43).

Sendo assim, os métodos de organização do trabalho das fábricas capitalistas não perderão seu principal norte que é o da manipulação, controle, e disciplinamento dos

trabalhadores. Ao se converter em hegemônico em quase todo mundo esta característica básica não desaparecerá. De certa forma, este condicionante já está inscrito desde o princípio, quando o método foi inaugurado no Japão, onde vai chegar a patamares superiores de disciplinação e controle dos trabalhadores, ao custo de uma história brutal de intervenção nas fábricas e nos sindicatos (ALVES, 2011; CORIAT, 1994; GOUNET, 1999).

Primeiramente, é preciso lembrar que o movimento sindical constituído na indústria automobilística possuía uma forte característica de **sindicalismo de indústria** e apresentava um dos sindicatos mais combativos no período imediatamente posterior à guerra [...] e o sindicato na empresa organiza todo um movimento de reivindicação salarial e de resistência à racionalização que durará cinquenta e cinco dias [...] o conflito termina com uma derrota do sindicato. Derrota tal que a direção amplia ainda mais suas vantagens e **consegue transformar o ramo local do sindicato da indústria em um sindicato interno (ou ‘de empresa’)**, funcionando segundo regras e procedimentos novos, amplamente ditados pela própria empresa. (CORIAT, 1994, p. 45).

Este painel compõe uma descrição da construção da dominação do capital sobre o trabalho para a efetivação do método *ohnista* ou *toyotista*, no qual o predomínio da repressão e, conseqüentemente, a derrota e quebra do movimento operário foram condição *sine-qua-non*, revelando-nos uma faceta normalmente ignorada ou oculta desta forma de organização do processo de trabalho<sup>11</sup>. A concepção que impregna este método de trabalho procura transformar a relativa autonomia dos trabalhadores sobre seu processo de trabalho em outro tipo de autonomia. Em uma espécie de “autonomia” que permaneça restrita às cercanias do universo da empresa, dos limites traçados pelo capital. Deste modo, esse indivíduo tem a “ilusão de tomar decisões ao escolher entre alternativas fixas e limitadas, projetadas pela administração, que deliberadamente deixa coisas insignificantes para escolha”. (BRAVERMAN, 1987, p. 43).

Recuperar esta dimensão do trabalho desfaz certas visões idílicas, que não estabelecem imbricação direta entre o processo de trabalho e o processo da valorização, permitindo uma caracterização mais precisa das finalidades e objetivos perseguidos na produção de mercadorias, dentro do modo de produção capitalista. Possibilita,

---

<sup>11</sup>O livro de Coriat (1994), utilizado para descrição do toyotismo neste trabalho, é exemplar no sentido de uma obra celebratória e pouco crítica em relação a este processo de trabalho. Para uma visão crítica: Alves, 2011; Gounet, 1999.

semelhantemente, compreender as modificações introduzidas nas formas de organizar o trabalho nas unidades produtivas, pois “o toyotismo apresenta os mesmos objetivos do taylorismo e do fordismo, o aumento da extração de mais-valor relativo. Isso é colocado em prática do mesmo modo que no modo tradicional, através da racionalização e da gerência científica” (VIANA, 2009, p. 74). Implica igualmente, como temos mostrado até o momento, em permanências entre os métodos de trabalho, mas também em mudanças, que acontecem num quadro de grandes mutações econômicas, políticas, sociais e culturais do capitalismo contemporâneo, demonstrando as modificações do mundo do trabalho com a superação da rigidez do modelo fordista-keynesiano pelo novo padrão de acumulação, denominado de acumulação flexível, no qual o toyotismo será o ápice desta nova forma de gerir a força de trabalho humana:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia 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 intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de 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 (tais como a ‘Terceira Itália’, Flandres, os vários vales e gargantas de silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). [...] Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados (salvo, talvez, no Japão) para níveis sem precedentes no pós-guerra. (HARVEY, 1992, p. 140-141).

Embora o grande geógrafo marxista David Harvey, não cite explicitamente o toyotismo, pois trabalha com um conceito mais amplo para assinalar as mudanças contemporâneas, que envolve variados processos de trabalho que realizam reformas no taylorismo-fordismo, este processo que se desenvolveu no Japão ao final da Segunda Guerra Mundial, acabou por se tornar referência para discussão das mutações no âmbito do trabalho, principalmente com a ideia da flexibilidade, e da mobilidade. Historicamente, três fatores foram fundamentais para a formação do toyotismo: primeiramente, o mercado interno era muito restrito, especialmente em virtude da destruição do Japão na Segunda

Guerra Mundial. O atraso industrial era muito grande para se vislumbrar qualquer perspectiva de exportação. Logo a competitividade de suas empresas estava voltada para satisfação rápida de demandas pequenas e variadas. Em segundo lugar, a Toyota, no final da década de 1940, enfrentava uma grave crise e precisou se readaptar as novas condições de produzir automóveis estritamente dentro das condições de venda, um prenúncio do *just in time*. Por fim, a substituição de um poderoso sindicalismo industrial por um sindicalismo de empresa anódino, restrito as fronteiras da empresa.

O modo de organização do trabalho praticado pelo Japão, e seguido hoje por vários países, segundo as condições sociais e políticas de cada localidade (normalmente mesclado com outros processos de trabalho, conhecidos como neofordismo), é o sistema *just in time* ou toyotismo, fundado no envolvimento da produção como um todo: trabalhadores, gerência e até clientes e fornecedores. O preceito básico de sua lógica é produzir “o que é necessário quando for necessário e na quantidade necessária” (OHNO, 1988, p. 35). Esta regra tem a função de ser capaz não apenas de agilizar a produção, mas também diversificá-la, se necessário. Esse sistema remodela as linhas de montagem e, para um rigoroso funcionamento, exige novas plantas industriais, transformando os desenhos das fábricas em tamanhos menores, encurtando os espaços de circulação dos trabalhadores, de peças e outras formas de redução que economizem tempo e diminuam o custo de produção de mercadorias. (ALVES, 2011; CORIAT, 1994; GOUNET, 1999).

No entanto, é indispensável constatar que esses métodos não eliminam as operações simples, rotineiras e embrutecedoras. Utiliza-se a terceirização da produção para combinar trabalho altamente qualificado e trabalho de baixa qualificação. Por fim, enseja maior concorrência entre os trabalhadores ao forçá-los a fiscalizar e a controlar a si mesmos e, até, se autopunirem, uma vez que o resultado da produtividade dependerá do esforço conjunto da equipe, enfim ser um “déspota de si próprio”, na instigante colocação de Ricardo Antunes (1999, p. 205).

A passagem da máquina-ferramenta para a máquina-informática representa o fim de vários ramos na produção e da predominância do trabalho essencialmente manual. Agora, as fábricas automatizadas fixam outra forma de exigência de condicionamento do trabalhador, requerem mais raciocínio, capacidade lógica, capacidade comunicativa e um nível de escolaridade mais elevado. Inúmeras funções, antes separadas, assumem uma maior “correspondência”, na medida em que o controle por atividade é substituído por uma gestão descentralizada, isto é, a criação de equipes de trabalhadores em lugar do indivíduo

controlador da gestão na unidade produtiva. Os trabalhadores elegem em suas equipes os seus próprios líderes, numa aparência de democracia e liberdade na organização e produção do trabalho. (LOJKINE, 1995).

Esse processo, detalhado até o momento, ocorreu na sua forma modelar no Japão, na fábrica da Toyota, com o aperfeiçoamento de algumas inovações primordiais: ao invés de destinar enormes prensas para a fabricação de partes específicas desenvolveu uma forma de modificar as matrizes velozmente, em questão de minutos, economizando tempo, capital e estoques. Portanto, os japoneses introduziram a produção flexível, que permitia que a mesma indústria mudasse a fabricação de um produto para outro. As trocas de moldes nas indústrias automobilísticas, que levavam de 8 a 24 horas nas fábricas americanas, requeriam apenas 5 minutos nas fábricas japonesas. Para fazer isso, era indispensável apenas transferir a responsabilidade aos trabalhadores e a suas equipes e não mais para a gerência altamente especializada, como se fazia nos EUA. Com isso, as indústrias japonesas conseguiram produzir o mesmo carro em 2/3 do tempo, metade do espaço da fábrica, metade do tempo para desenvolver o produto, com 30% menos de defeitos e uma décima parte do estoque (ALVES, 2011; CORIAT, 1994; GOUNET, 1999).

Entretanto, este sistema de produção flexível, o toyotismo, aponta continuidades e discontinuidades com a produção em série, iniciada com o taylorismo e disseminada com o fordismo: “No entanto, parece de fato importante acentuar o grau até o qual a acumulação flexível tem de ser considerada uma combinação particular e, quem sabe, nova de elementos primordialmente antigos no âmbito da lógica geral de acumulação do capital” (HARVEY, 1992, p. 184).

A inclusão de novas tecnologias à produção, com realce para a informatização, se associou a uma alteração completa da organização do trabalho, levando a um modelo renovado de acumulação capitalista. Este modelo é chamado de acumulação flexível porque permite variar a produção com muita rapidez e facilidade, ao contrário do fordismo, e oferece ao mesmo tempo a possibilidade de produzir em economias de escala, de alto volume e com flexibilidade.

O toyotismo tende a ser o modelo hegemônico deste novo padrão de acumulação em escala mundial, já dominante em cada vez mais países e mais setores dentro de cada país. O toyotismo vai se constituir paulatinamente no paradigma do novo processo de trabalho, não só pelas suas inovações e anterioridade, como pela admissão de procedimentos que permitem a exploração de forma mais eficaz dos componentes

intelectuais do trabalho humano e, igualmente, pela preservação da exploração do trabalho desqualificado e manual, com a formação de uma mescla original de utilização destes dois componentes do trabalho humano, o manual e o intelectual, até então pouco explorado no taylorismo-fordismo. Foram criados, pelo resto do mundo, processos de trabalho híbridos que misturam elementos do taylorismo-fordismo e do método japonês, mais comumente conhecido como processo de acumulação flexível. (ALVES, 2011; ANTUNES, 2018; GOUNET, 1999; HARVEY, 1992). Podemos apontar como seus traços fundamentais:

**a. A flexibilidade.** A produção é flexível de acordo com a demanda. Agora o mercado, a demanda, informa o que e quanto produzir, ao contrário da produção em série fordista que gera a própria demanda.

Assim, a empresa só produz o que é vendido e o consumo condiciona toda a organização da produção. Para simplificar: existe um estoque mínimo de veículos apresentados aos clientes; estes escolhem seus carros; a Toyota então reconstitui o estoque em função do que foi vendido; produz os carros que faltam; mas, para isso, precisa dos componentes específicos dos modelos comprados; retira-os dos estoques; as indústrias de autopeças renovam então as reservas esgotadas; também elas devem ter peças e se aprovisionam em estoques previamente constituídos; e assim por diante. Dessa maneira, a produção é puxada pela demanda e o crescimento pelo fluxo (GOUNET, 1999, p. 26).

É necessário adicionar que por conta das mudanças tecnológicas, o portfólio das empresas, especialmente automobilísticas, os modelos de automóveis e de produtos fabricados modernamente aumentou muito.

**b. A polivalência.** No oposto do parcelamento característico do fordismo, a polivalência. Um mesmo trabalhador comanda inúmeras máquinas, faz o controle de qualidade, manutenção, pequenos reparos e limpeza. Nas palavras de seu idealizador:

No Sistema Toyota de Produção, o estabelecimento de um fluxo de produção é de vital importância. Portanto, tentamos alcançar um sistema de operação multiprocessos que reduz diretamente o número de operários. Para o operário na linha de produção, isso significa passar de monofuncional para multifuncional. (OHNO, 1988, p.133).

Este aspecto é de vital importância para compreensão do toyotismo, e igualmente de outros processos mais modernos de trabalho, pois representou uma resposta do capital à reação dos trabalhadores contra o taylorismo-fordismo. Foram medidas destinadas a uma

“ampliação e enriquecimento das tarefas” (BIHR, 1998, p. 61). A ampliação representa a mudança de uma única tarefa por várias e o enriquecimento é a transmissão de responsabilidades de uma parte do processo de trabalho para pequenos grupos de trabalhadores.

**c. A terceirização.** A horizontalização da produção, com a contratação de empresas terceirizadas para fazer as tarefas. A Toyota produz diretamente entre 25% e 30% de seus automóveis, sendo o restante de terceiros que, por sua vez, podem subcontratar outras empresas. Os trabalhadores das subcontratadas ganham menos e são mais desorganizados que os da fábrica matriz. O tipo de terceirização imposto pelo capital leva a uma maior divisão e superexploração dos trabalhadores. Nas palavras de seu criador:

No sistema Toyota de Produção, pensamos a economia em termos de redução da força de trabalho e de redução de custos. A relação entre esses dois elementos fica mais clara se consideramos uma política de redução da força de trabalho como um meio para conseguir a redução de custos, que é a mais crítica das condições para a sobrevivência e o crescimento de uma empresa. [...] A redução de força de trabalho na Toyota é uma atividade que atinge toda a empresa e tem por fim a redução de custos. Portanto, todas as considerações e ideias de melhoria devem estar relacionadas à redução de custos. (OHNO, 1988, p. 69-70).

**d. O just in time.** A produção com estoques mínimos no tempo certo. Funciona como no exemplo dos grandes supermercados, produzindo o que foi consumido e repondo no estoque a peça que foi usada. A Toyota trabalha com estoques de apenas duas horas, com filas de caminhões permanentemente entrando na fábrica.

**e. A gestão participativa.** Nesta forma de gestão, trabalha-se com a ideia de formação de uma grande família, na qual todos vão bem ou mal de acordo com o desempenho de toda a fábrica ao enfrentar a concorrência. Para tanto, é importante conquistar a consciência dos trabalhadores para a competição contra as outras empresas e, neste sentido, é preciso fazer o trabalhador entender que ele é parte da empresa e para que isso aconteça “é necessário um sistema de gestão total que desenvolva a habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de melhor realçar a criatividade e a operosidade, para utilizar bem instalações e máquinas e eliminar todo o desperdício” (OHNO, 1988, p.30). Os círculos de controle de qualidade (CCQ) são o espaço de incorporação dos

trabalhadores na busca da melhoria contínua dos processos produtivos<sup>12</sup>. Com isto, aparentemente se reduz a distância entre o operário e o departamento técnico. As sugestões dos trabalhadores foram incorporadas, o que gerou economia de muito dinheiro e deu ao trabalhador a ilusão de que tinha poderes na empresa. Foram reduzidos os escalões intermediários com a aproximação entre a direção das empresas e os trabalhadores. Com o aproveitamento do componente intelectual do trabalho, como afirmamos anteriormente.

**f. O combate ao sindicato.** Limitar ao máximo todas as formas de organização independente dos trabalhadores, através de cooptação e da repressão dos sindicatos, e sua fragmentação em sindicatos de empresa. Elimina-se toda resistência da classe trabalhadora, sob pena de paralisar todo conglomerado. Quando se trabalha sem estoques a greve, numa pequena empresa, pode comprometer toda a produção. A introdução deste método de trabalho aconteceu com a derrota do poderoso movimento operário que existia no Japão. (ALVES, 2011; CORIAT, 1994; ANTUNES, 1995 e 1999; GOUNET, 1999).

A propagação do toyotismo, geralmente mesclado com outros métodos produtivos, se dissemina pelo mundo contemporâneo, mais adequado à etapa atual da economia mundial<sup>13</sup>, por um lado, aumenta a superexploração via intensificação dos ritmos de trabalho e, por outro, muda os produtos rapidamente para um mercado mais reduzido, em que apenas uma parcela ínfima da população tem poder de compra, portanto, sendo mais exigentes. As mercadorias já não são projetadas para toda a população, mas para “nichos”, pequenas parcelas da população com padrão social mais elevado, atendendo igualmente à propalada diversidade social.

O sistema de organização da produção é alicerçado na estreita colaboração da “elite” de funcionários da Toyota que compõem a chamada “família” e possuem uma gama maior de direitos, e também na superexploração dos trabalhadores das empresas terceirizadas. O objetivo final é a intensificação do trabalho de maneira inédita, com a exploração das capacidades manuais e intelectuais dos trabalhadores ao máximo. Agora

---

<sup>12</sup>“A qualidade não deve ser uma preocupação *ex-post* da produção, mas deve impregnar, enquanto preocupação, todo o processo produtivo. A ideia passa a ser a de espriar o conceito de controle de qualidade para a produção como um todo [...] A única saída possível foi adotada, e constitui-se num traço destacado do trabalho sob o ohnismo: unificar em cada trabalhador as funções de operador e controlador de qualidade”. (MORAES NETO, 2003, p. 104).

<sup>13</sup>De acordo com Gounet: “Já se apontara que o fordismo fracassava essencialmente em dois pontos: a satisfação de uma demanda diversificada e a falta de participação dos operários nas tarefas de gestão da produção. O ohnismo resolve os dois problemas. Por um lado, seu sistema de supermercado torna os métodos de produção sensíveis às flutuações do mercado. Por outro, sua organização do trabalho baseia-se em uma maior responsabilidade das equipes de trabalhadores na produção, em especial para fazer frente às flutuações da demanda e para gerir as máquinas sob seu controle.” (GOUNET, 1999, p. 67).

estamos no tempo da transmutação do trabalhador em novas figuras em que sobressai um perfil mais “cooperativo”, “participativo”, “colaborador” que deve empenhar toda sua subjetividade e ação para solucionar os problemas do seu local de trabalho<sup>14</sup>. (ANTUNES, 2018; ALVES, 2011; BEAUD e PIALOUX, 2009). Toda esta nova lógica que adentra ao mundo do trabalho estará permeada por novas exigências de certas disposições e competências dos trabalhadores. A este será exigido uma formação boa na cultura escrita, saber trabalhar em equipe, capacidades discursivas, que permitam ao “colaborador” se inserir nesta lógica de flexibilidade, que “supõe séries de engajamentos e desengajamentos em tarefas variadas e em empregos diferentes, [e] exigem a seleção de pessoas que saibam mostrar-se maleáveis”. (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 267).

A instauração do toyotismo no mapa mundial é muito heterogênea. No Japão, é utilizado em larga escala, porém em outros países começa a ser aplicado em escala reduzida (20% das empresas) e continua se desenvolvendo. Em inúmeros países, devido a condições políticas e econômicas, aplica-se partes do processo, geralmente mesclado a outros processos de trabalho, em especial, o taylorismo-fordismo. Alguns estudos indicam que no Brasil, observa-se uma combinação/mescla seletiva de introdução de inovações gerenciais/organizacionais/tecnológicas do toyotismo com o taylorismo-fordismo. (ALVES, 2011; ANTUNES, 1999; HIRATA, 2002).

Na década de 1980, introduziram-se mudanças organizacionais, gerenciais e tecnológicas no espaço produtivo brasileiro, fazendo a abertura do fordismo nacional para as novas mudanças provocadas pela reestruturação produtiva. Este processo tem seguimento por conta da: imposição por parte das grandes empresas transnacionais às suas subsidiárias em adotarem mudanças gerenciais e tecnológicas; a imposição para se prepararem para o novo ciclo de concorrência mundial; e a imposição de responderem às lutas e resistências do novo sindicalismo que despontava nesta década. Este processo deslança celeremente na década de 1990 em nosso país, com a adoção mais generalizada “do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*, dos sistemas *just-in-time* e

---

<sup>14</sup>“A partir do anos 1980, diante do crescimento da concorrência internacional e do esgotamento dos ganhos de produtividade oriundos do taylorismo, os construtores de automóveis (...) Precisavam romper em poucos anos com a organização mais taylorista do trabalho e adotar o ‘modelo’ japonês (...) O novo modelo exigia operários, que logo foram batizados de ‘operadores’ quer fossem ‘cooperativos’, ‘participativos’ ou ‘disponíveis’, mas dotados de iniciativa de prever panes, detectar os defeitos e controlar a própria produção”. (BEAUD e PIALOUX, 2009, p. 25).

*kanban*, do processo de qualidade total e das formas de subcontratação e terceirização da força de trabalho”. (ANTUNES, 2011, p. 121).

Sinteticamente, é uma produção sintonizada com a demanda. Trabalha-se com estoque mínimo e flexibilização produtiva; a produção é diversificada e feita por trabalhadores “desespecializados”, distribuídos em equipes e com múltiplas funções ou, nas palavras de um especialista:

O toyotismo é uma resposta à crise do fordismo nos anos 70. Em lugar do trabalho desqualificado, o operário é levado à polivalência. Em vez da linha individualizada, ele integra uma equipe. No lugar da produção em massa, para desconhecidos, trabalha um elemento para "satisfazer" a equipe que vem depois da sua na cadeia. Em suma, o toyotismo elimina, aparentemente, o trabalho repetitivo, ultra simplificado, desmotivante, embrutecedor. Afinal chegou a hora do enriquecimento profissional, do cliente satisfeito, do controle de qualidade. (GOUNET, 1999, p. 33).

Os mais recentes métodos de gestão e organização do trabalho, como o toyotismo e suas adaptações, utilizam as novas tecnologias não apenas para um crescimento infernal no ritmo de trabalho e ao mesmo tempo para conseguir uma ampla variação de tarefas, e para tanto a uma necessidade de “modelar” este trabalhador

O envolvimento do operário com o trabalho passa a ser “polivalente” no sentido de atuar em diversas frentes ao mesmo tempo. Em segundo lugar, há uma ocupação superior da jornada, já que o trabalhador é levado a operar em diversas frentes ao mesmo tempo, o que conduz a uma certeza de plena ocupação em trabalho produtivo. Polivalência, portanto, não significa apenas aquilo que na aparência insinua como capacidade de realizar diversos trabalhos. Acima disso, polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada (...) Acrescentamos ao vocábulo polivalência, os termos versatilidade, flexibilidade e a expressão “ser um faz-de-tudo” de amplo entendimento no mundo dos trabalhadores. (DAL ROSSO, 2008, p. 123).

Ou seja, num mesmo movimento, é preciso torná-lo multifuncional ou polivalente, e transformar a relação entre os trabalhadores, introduzindo a competição nos grupos de trabalhadores e isso num mundo onde a incerteza e a precariedade são a norma.

A crise do modelo fordista na produção e a conseqüente emergência de um novo padrão de produção capitalista – a acumulação flexível de capital (do qual o melhor exemplo é o toyotismo) – implicam evidentemente em profundas modificações no mundo do trabalho,

como as que ocorreram por conta da introdução do taylorismo-fordismo em épocas passadas.

Para além da disputa e competição introduzida nas relações entre trabalhadores, é importante salientar as mudanças dentro do próprio mundo do trabalho. Ao abordar tal discussão, nota-se a presença de uma múltipla e contraditória processualidade no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo. Ricardo Antunes enumera e diseca, com alguns dados empíricos, as consequências da reestruturação do capitalismo hoje e desmistifica versões amenas desta situação que acreditam na melhoria substancial da educação e da posição social das classes trabalhadoras. O autor destaca cinco pontos:

**a.** Uma diminuição gradual do trabalhador fabril com estabilidade da época do taylorismo-fordismo, por conta do estabelecimento de relações de trabalho cada vez mais flexíveis. Para o autor os dados recolhidos e as tendências,

[...] evidenciam uma nítida redução do proletariado fabril, industrial, manual, especialmente nos países de capitalismo avançado, quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de desemprego estrutural. (ANTUNES, 1995, p. 44).

**b.** Um crescente aumento da subproletarização do trabalho fabril e do setor de serviços, com o crescimento da precarização de trabalhadores “terceirizados, subcontratado, *part-time*” em rápida expansão em todas as latitudes do mundo (ANTUNES, 2005, p. 28).

**c.** Um enorme crescimento do contingente de mulheres para além, inclusive, dos setores onde, tradicionalmente, a força de trabalho feminina sempre foi expressiva, o que propicia um aumento de exploração desta força de trabalho, geralmente empregada em ocupações precárias e/ou de tempo parcial e em trabalhos “domésticos” subordinados ao capital. No setor educacional com grande predominância no campo da educação básica. (ANTUNES, 2005; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

**d.** Um intenso processo de assalariamento dos setores médios, decorrentes da expansão do setor de serviços.

**e.** Exclusão de jovens e velhos do mercado de trabalho, com aumento do número de crianças trabalhando.

**f.** Expansão do trabalho a domicílio permitido pelos novos recursos da informática. (ANTUNES, 2005).

Características importantes que indicam a configuração de uma nova classe trabalhadora mais fragmentada, heterogênea e complexa, com alguns segmentos com alta qualificação e outros que viram seu trabalho se tornar muito desqualificado. (ANTUNES, 2005)<sup>15</sup>.

Ponderações semelhantes são igualmente salientadas por Harvey (1992), ao sublinhar que o mercado de trabalho passou por uma profunda reestruturação. O mercado de trabalho vem se reconfigurando com apoio em dois grandes grupos de trabalhadores: os do centro e os da periferia. O centro é composto de empregados em tempo integral, que possuem maior segurança e outras vantagens, e “deve atender à expectativa de ser adaptável, flexível e, se necessário, geograficamente móvel” (HARVEY, 1992, p. 144). A periferia abrange dois subgrupos. O primeiro de “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho”, e o segundo “oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico” (HARVEY, 1992, p. 144)<sup>16</sup>.

A precarização das relações de trabalho é, certamente, a tendência mais nítida sobre os rumos do mercado de trabalho nesse final do século XX e início do século XXI, ou em outras palavras a “questão não é *se* o desemprego ou o ‘trabalho temporário flexível’ vai ameaçar os trabalhadores empregados, mas *quando* estes, forçosamente, vão vivenciar a precarização” (MÉSZÁROS, 2006, p. 27). Seja no centro ou na periferia do capitalismo, o panorama a respeito da proteção social dos trabalhadores torna-se cada dia mais estreito. A flexibilização e a precarização fazem reviver as formas mais brutais e desumanas de trabalho dos tempos iniciais da revolução industrial, isto é, que permitem indicar sua

---

<sup>15</sup> “Mas a ambivalência se manifesta também ao nível do conteúdo e da organização do trabalho. No que concerne aos que se beneficiam da integração funcional e informacional, verifica-se a multiplicação de procedimentos de cooperação e de aproximação entre produtivos e relacionais, com o esbatimento real da escala hierárquica; mas, ao mesmo tempo, a lógica dominante permanece a da eliminação do trabalho vivo, da utilização privilegiada das novas tecnologias da informação para ‘economizar pessoal’ – com duas ponderáveis consequências sobre as categorias envolvidas: a intensificação do trabalho e as reduções maciças de pessoal (notadamente do pessoal mais antigo, depositário da experiência e da cultura da empresa), que bloqueiam as capacidades inovadoras e paralisam os esforços para melhorar a circulação da informação, assim como as permutas de saberes e experiências” (LOJKINE, 1995, p. 288-290).

<sup>16</sup> Bihr (1998, p. 83-85) considera a existência de três grandes grupos: o proletariado estável e com garantias, o proletariado excluído do trabalho e uma massa flutuante de trabalho (terceirizados, de tempo parcial, temporários, estagiários e da “economia subterrânea”).

generalização inclusive para setores antes imunes a estas condições, como por exemplo os trabalhadores da educação, que adiante apontaremos. (ANTUNES, 2018).

Contudo, é necessário ainda destacar um traço fundamental concernente às modificações do mundo do trabalho, que junto da precarização delineiam os contornos do mundo contemporâneo: o crescimento do desemprego estrutural. Mesmo os entusiastas e defensores do novo padrão de produção capitalista são forçados a reconhecer que se trata de uma tendência inexorável (ANTUNES, 2018; CHESNAIS, 1996; HARVEY, 1992; SILVER, 2005). Mas, muitos asseguram que a “atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 1992, p. 145)<sup>17</sup>.

Ao articular as principais características da reestruturação produtiva no que tange aos grupos sociais, Antunes (1995) resume e conclui assim:

[Os] elementos que apresentamos nos permitem indicar que não há uma tendência generalizante e unívoca, quando se pensa no mundo do trabalho. Há, isto sim, como procuramos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogenizou-se ainda mais a **classe-que-vive-do-trabalho**. Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de **intelectualização do trabalho manual**. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma **desqualificação** e mesmo **subproletarização** intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado etc. Se é possível dizer que a primeira tendência – a **intelectualização do trabalho manual**, – é, em tese, mais coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, a segunda – a **desqualificação** – mostra-se também plenamente sintonizada com o modo de produção capitalista. [...] Vimos também que houve uma significativa incorporação do trabalho feminino no mundo produtivo, além da expansão da classe trabalhadora, através do assalariamento do setor de serviços. Tudo isso nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, o que é fundamental, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da classe-que-vive-do-trabalho. (ANTUNES, 1995, p. 54).

Para avançar na introdução desta nova organização e gestão do trabalho é decisivo para o capital ganhar a consciência, a subjetividade do trabalhador, quebrar o sindicalismo

---

<sup>17</sup>“Essas diferentes categorias de trabalhadores tem em comum a submissão a um conjunto de constrangimentos: instabilidade de emprego e, portanto, de renda; desregulamentação mais ou menos forçada de suas condições jurídicas de emprego e de trabalho (em relação às normas legais ou convencionais); conquistas e direitos sociais em regressão; com frequência, ausência de qualquer benefício convencional; a maior parte do tempo, ausência de qualquer proteção e expressão sindicais...” (BIHR, 1998, p. 86).

classista, e/ou cooptar os trabalhadores através da gestão participativa e outros mecanismos, que trazem, evidentemente, inúmeras implicações para o campo educativo e também ao trabalho docente, objeto dessa investigação, não todas completamente positivas, pois as tendências contraditórias dentro do capitalismo conduzem a qualificação e a desqualificação a grupos estáveis e instáveis de trabalhadores. Características marcantes do capitalismo no passado e exacerbadas no presente. (ALVES, 2011).

Os processos de trabalho em curso, especialmente o toyotismo, apesar de certas alterações importantes, principalmente na utilização pragmática da subjetividade do trabalhador, não mudam características imprescindíveis do trabalho no seio da sociedade capitalista: a divisão social do trabalho, a divisão entre concepção e execução, a divisão entre quem tem o comando e se apropria da riqueza daqueles que obedecem e são desprovidos de meios de produção. A dualidade persiste como uma regra na sociedade, mesmo ou apesar de longas apologias sobre os novos e “enriquecedores” processos de trabalho.

Se nos processos de trabalho os elementos de envolvimento e cooptação dos trabalhadores, a utilização de sua subjetividade, sua capacidade intelectual são revalorizados, trata-se agora de “ganhar” os coletivos de trabalho para executar, cuidar e resolver os problemas desta natureza segundo a lógica do mercado. Notadamente, a que converte os trabalhadores em clientes, fornecedores e consumidores e deve ser internalizada de maneira mais sólida na escola e em outros locais na sociedade, porque há uma exigência de “um novo nexos psicofísico (saber-fazer, saber usar, e saber comunicar) do trabalho pelo qual o indivíduo é educado para atuar competitivamente” (ALVES, 2011, p. 114). Individualizar cada vez mais as relações e incutir no trabalhador, já nos bancos escolares, a ideia de aceitar e naturalizar a lógica da valorização do capital, colocando sobre seus ombros a necessidade de seu envolvimento, acentuado com a dinâmica da empresa como razão direta de seu sucesso ou insucesso; estar em alerta com o andamento da produção; otimizar o tempo de produção; atender às solicitações da chefia; participar ativamente dos grupos de controle de qualidade; saber trabalhar com várias máquinas (multifuncional ou polivalente); estar em ininterrupta formação que permita a mobilidade e adaptação constante do trabalhador na empresa. A meta é tornar o trabalhador totalmente disponível para o mundo da empresa e individualizar sua relação com está e igualmente jogar para escanteio sua organização coletiva:

Essa individualização se inscreve em um quadro geral de esgarçamento das grandes categorias coletivas que estruturam o mundo do trabalho: explosão e diversificação das formas de emprego, do tempo de trabalho, dos horários, das remunerações, evolução da negociação coletiva que passa do plano nacional e interprofissional para o plano da empresa. Mas é um aspecto bem particular que transforma a relação de cada qual com sua empresa, com sua chefia, com seus colegas e com seu trabalho, assim como a vivência desse trabalho. (LINHART, 2007, p. 226).

Enfim, construir uma série de condições para que o indivíduo empenhe sua subjetividade no processo produtivo com o intuito precípuo de evitar perdas e garantir maior lucro ao capital, situação que se dissemina para todos os ambientes de trabalho. (ANTUNES, 2018). Este é um processo que tem uma história ligada aos grandes movimentos de resistência e lutas dos trabalhadores no Japão e na Europa contra o controle sobre seu trabalho. O que os novos métodos trazem como inovação, especialmente o toyotismo, é a reapropriação da iniciativa e do componente intelectual do trabalho<sup>18</sup> diretamente para o processo de produção, em outras palavras:

O toyotismo aproveitou todos os resultados do taylorismo no que dizia respeito à análise do processo de trabalho nos seus componentes elementares, e levou esses resultados a um estágio mais avançado, alterando os métodos de enquadramento e de mobilização dos trabalhadores e desenvolvendo a análise dos elementos componentes não só do processo de trabalho físico mas igualmente do intelectual [...] Em vez de romper com os princípios básicos do taylorismo, o toyotismo prolongou-os no que diz respeito à intensificação do trabalho e aplicou-os de maneira inovadora aos problemas específicos do trabalho intelectual. (BERNARDO, 2004, p. 86).

Apropriar-se da subjetividade do trabalhador passa a ser, diante das mudanças forjadas na produção, uma condição importante para o prosseguimento normal do processo de trabalho e de valorização, sem os obstáculos e dificuldades da produção, próprios da

---

<sup>18</sup>“A reorganização capitalista assumiu, como aliás sempre acontece, a forma de uma recuperação dos temas que haviam sido propostos pela classe trabalhadora e de uma assimilação das instituições criadas naquelas lutas. Os trabalhadores haviam-se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicativo, mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitarem a explorar a atividade muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar o seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com este fim que se desenvolveram a tecnologia electrónica e os computadores e que se remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando-se o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas similares de gestão”. (BERNARDO, 2000, p. 29).

organização de trabalho fordista que vinham se acumulando. Utilizar-se intensa e prolongadamente da subjetividade do trabalhador tornou-se o cerne do aumento da produtividade. Como aponta acertadamente um estudioso do processo sobre a “captura da subjetividade”:

A organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca capturar não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar “proativamente” e a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, no plano sindical, por exemplo, estratégias neocorporativas de cariz propositivo) [...] O toyotismo, pelo contrário, por meio da recomposição da linha de produção, com seus vários protocolos organizacionais (e institucionais), procura “capturar” o pensamento do trabalhador, operário ou empregado, integrando suas iniciativas afetivo-intelectuais nos objetivos da produção de mercadorias (ALVES, 2011, p. 111-112).

Os novos métodos produtivos, especialmente o toyotismo, ao contrário do taylorismo-fordismo, procuram utilizar no cotidiano do processo de trabalho não só o componente manual de execução das tarefas e ações, mas também o componente intelectual, pois ao conceder ao trabalhador e a sua equipe liberdade de iniciativa, o objetivo é explorar os conhecimentos técnicos e tácitos destes e suas capacidades de organização, o que irá implicar, evidentemente, numa maior necessidade de controle e intensificação do/e sobre trabalho.

E há ainda uma questão muito importante: o taylorismo e o fordismo tinham uma concepção muito linear, onde a Gerência Científica *elaborava* e o trabalhador manual executava. O toyotismo percebeu, entretanto, que o *saber intelectual* do trabalho é muito maior do que o fordismo e o taylorismo imaginavam, e que era preciso deixar que o *saber intelectual do trabalho florescesse* e fosse também ele apropriado pelo capital [...] É em minha formulação, aquele momento em que o dispêndio de energia, para lembrar o Marx, torna-se dispêndio de energia intelectual, que o capital toyotizado incentiva para dele também se apropriar, numa dimensão muito mais profunda do que o taylorismo e o fordismo fizeram. Somente por isso é que o capital deixa, durante um período da semana (em geral uma ou duas horas), os trabalhadores aparentemente “sem trabalhar”, discutindo nos Círculos de Controle da Qualidade. Porque são nestes momentos que as ideias de quem realiza a produção florescem – indo além dos padrões dados pela Gerência Científica –, e o capital toyotizado sabe se apropriar intensamente desta dimensão intelectual do trabalho que emerge no chão da fábrica e que o taylorismo/fordismo desprezava (ANTUNES, 1999, p. 206).

O toyotismo, é fundamental reafirmar, consiste em um sistema de produção que pretende fornecer respostas imediatas às possíveis variações das demandas do mercado, por isso as exigências sobre os trabalhadores são enormes. Há uma imposição ao trabalhador de predispor de uma capacidade bem maleável e flexível para trabalhar em todas as condições, ou melhor, nas condições exigidas no momento. A partir disso, entra em cena uma nova forma de gerir a força de trabalho, algo que alguns estudiosos chamam de “gerenciamento *by stress*” (GOUNET, 1999, p. 29), ou, em outros termos, uma sobrecarga terrível de trabalho, ou seja, a sua responsabilidade agora, neste processo, é cuidar de diversas máquinas, disponibilizar suas capacidades intelectuais para concentrar sua atenção em diversificadas e complexas operações e estar permanentemente atento aos movimentos dentro da fábrica para atender à demanda, o que provoca uma intensificação do trabalho humano nas suas dimensões físicas, mentais e emocionais. (DAL ROSSO, 2008, p. 67). É instigante examinar – e mais tarde voltaremos a este ponto, para a análise das condições do trabalho docente na atualidade – que este “gerenciamento *by stress*” se tornou uma tônica em praticamente todo trabalho contemporâneo<sup>19</sup>: mais tarefas, mais atribuições, mais responsabilidades, enfim, mais trabalho!

Neste âmbito, é significativo salientar que, se os hodiernos processos de trabalho aportam características novas, algumas nuances dos processos antigos, nomeadamente o taylorismo-fordismo, persistem ainda, porque o sentido do processo de trabalho ainda é o da acumulação e valorização do capital. O taylorismo-fordismo ainda vive e se combina com os novos métodos de trabalho. Então neste amálgama moderno, vamos poder observar a presença tanto do aspecto opressivo e degradante da era taylorismo-fordismo, quanto do componente envolvente e manipulatório do modelo toyotista, sueco, e outros, que evidentemente, não se voltam para uma formação integral do sujeito, mas, sim, para os interesses do mercado e do capital (ANTUNES, 1999; HARVEY, 1992; HIRATA, 2002).

A produção flexível e integrada, a chamada “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), esperam/exigem do trabalhador um conjunto de características como criatividade, autonomia, participação, iniciativa no horizonte de pensamento da empresa para assegurar a sua competitividade em um mercado global. Nesta mesma linha é que devemos

---

<sup>19</sup> Azevedo (2004) em sua análise sobre as políticas públicas aplicadas na educação, afirma que, atualmente, tornou-se moda a adoção de um modelo gerencial de gestão da educação, marcado pela contenção de gastos, cobrança de resultados, responsabilização e eficiência no trabalho escolar que, evidentemente, atinge a realização do trabalho docente. Desta forma, mais adiante, podemos muito bem observar as analogias possíveis entre o trabalho na fábrica toyotista e na escola.

compreender que a inserção do trabalhador no trabalho, empenhando toda sua subjetividade e exige um novo tipo de inserção, denominado também de engajamento estimulado. Benjamin Coriat adota esta terminologia para indicar uma importante mudança em relação ao taylorismo, qual seja, a necessidade de salientar que para além da produtividade está em jogo a qualidade e a diferenciação dos produtos. Isso implica uma nova estratégia voltada para desespecialização e polivalência da força de trabalho, que deve ser sempre estimulada a cumprir os novos protocolos para alcançar os objetivos das empresas. (CORIAT, 1994). Numa visão mais ampliada, outro estudioso denomina este processo como ampliação do poder gerencial sobre o campo do trabalho, que substitui os métodos repressivos pela mobilização permanente a serviço da empresa, pois:

O trabalho é apresentado como uma experiência, enriquecedora e estimulante. Cada trabalhador deve sentir-se responsável pelos resultados para poder desenvolver suas competências e seus talentos, assim como sua criatividade. O essencial não é mais o respeito pelas regras e pelas normas formais, mas a emulação permanente para realizar os objetivos. A mobilização pessoal torna-se uma exigência. Cada um deve ser motivado para preencher seus objetivos com entusiasmo e determinação. (GAULEJAC, 2007, p. 109).

Desta forma, o quadro geral é muito complexo. Os componentes sociais mais persistentes de nossa época só podem ser: a incerteza, a precarização, a flexibilidade e a disponibilidade para o emprego/desemprego. As expectativas de um processo geral de enriquecimento não se realizam plenamente; a dualidade da mão de obra persiste, a proximidade da matéria-prima ou da informação nestes processos produtivos flexíveis diferencia os trabalhadores na estrutura ocupacional, pois alguns utilizam, na produção, recursos como abstração e outros já descritos; e muitos permanecem com seu cotidiano de ações mais degradadas. São, portanto, particularidades de um mesmo processo, o movimento do capital em busca de valorização, que assume a forma de neoliberalismo/reestruturação produtiva, que só pode ser melhor compreendido a partir dessa unidade. (LINHART, 2007).

O que está em jogo é a construção de uma nova subjetividade, “que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente” (KUENZER, 1998, p. 73). Compete ao trabalhador empregar as suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais disciplinadamente nos novos processos de trabalho, na perspectiva de garantir uma sempre

renovada responsabilidade e um envolvimento e participação no trabalho, norteados pela lógica do capital.

Isso acontece em virtude da necessidade de formas renovadas de controle sobre a força de trabalho no processo produtivo diferente da época fordista, na qual predominava baixa formação intelectual com controle autoritário e utilização moderada da subjetividade do trabalhador. Os novos processos de trabalho requerem um trabalhador mais participativo e com uma formação elevada, e assim, novas formas de se exercer o domínio sobre o trabalho são convertidas em novos métodos.

Em uma passagem de seu estudo, Antunes comenta sobre as formas de controle do toyotismo nos processos de trabalho:

A subsunção do ideário do trabalhador àquele veiculado pelo capital, a sujeição do ser que trabalha ao ‘espírito’ toyota, à ‘família’ toyota é de muito maior intensidade, é qualitativamente distinta daquela existente na era do fordismo. Esta era movida centralmente por uma lógica mais despótica; aquela, a do toyotismo, é mais consensual, mais envolvente, mais participativa, em verdade mais manipulatória. (ANTUNES, 1995, p. 34).

O itinerário, portanto, é o da subordinação estreita e integral do trabalhador às exigências colocadas pelo capital na construção de um “novo tipo humano”, com “novos hábitos e atitudes psicofísicos ligados aos novos métodos de produção e de trabalho”, os quais “devem ser absorvidos através da persuasão recíproca ou da convicção individualmente proposta e aceita” na bela imagem já esboçada por Gramsci (1984, p. 382; 395, respectivamente) para o fordismo, mas que pode muito bem ser empregada como um retrato muito útil da forma de agir do toyotismo na conquista de mentes, corações e mãos para a “família toyota”. Assim é importante reiterar que as normas e os valores do ideário toyotista tornaram-se o “senso comum” de nossa época no que tange aos métodos de organização e gestão do trabalho, seja na indústria ou no setor de serviços, inclusive na administração pública. (ALVES, 2011).

Podemos, então concluir, este capítulo 1 sinteticamente com a afirmação abaixo:

A introdução de modalidades típicas da era da acumulação flexível, combinada com elementos do taylorismo e do fordismo ainda presentes em diversos ramos produtivos, indica que o fordismo brasileiro já se mesclava com novos processos produtivos, principalmente com aqueles oriundos da experiência toyotista ou do chamado modelo japonês. A articulação resultante dessas mutações nos padrões produtivos e

tecnológicos, incentivadas pela intensificação dos níveis de exploração da força de trabalho, constitui-se no *leitmotiv* do capitalismo da era neoliberal no Brasil. As novas modalidades de exploração intensificada do trabalho, as distintas formas de flexibilização e informalização da força de trabalho [...] combinadas com um relativo avanço tecnológico, tornaram-se um traço distintivo do capitalismo brasileiro. (ANTUNES, 2018, p. 119-120).

É tempo de conquistar a subjetividade do trabalhador para integralmente submeter aos ditames do capital, aceitando preferencialmente passivamente a intensificação, o controle e a degradação do trabalho da era da reorganização do capitalismo contemporâneo. (ANTUNES, 2018; ALVES, 2011).

## **CAPÍTULO 2**

### **Neoliberalismo**

#### **A razão econômica no comando**

Outra faceta importante da reorganização do capitalismo contemporâneo a partir da década de 1980 é o chamado neoliberalismo, que se trata de uma corrente de pensamento e um movimento que provocam uma série de modificações no funcionamento do Estado oriundo do final da Segunda Guerra Mundial. Neste capítulo procuraremos expor a origem desta forma de entender o mundo, seus desdobramentos atuais na forma de desregulamentação e privatização do mundo, além das críticas a este novo formato do capitalismo.

#### **2.1. Liberalismo e neoliberalismo – primórdios**

Discutir ou discorrer sobre o neoliberalismo implica entendermos suas múltiplas acepções: é um conjunto de proposições políticas, econômicas e culturais que traduzem uma forma de compreender a sociedade; é um movimento que possui uma organização para difusão de suas ideias e visões de mundo; um conjunto de políticas utilizadas por vários governos espalhados pelo globo terrestre a partir da dos anos de 1980.

O acréscimo do prefixo neo ao termo liberal, se deve à uma referência: a uma corrente de pensamento nascida no século XVII e XVIII, que fazia a defesa do capitalismo da época da livre concorrência e da livre circulação das mercadorias. Combatia-se ferozmente, desta forma, qualquer tentativa de regulação por parte do Estado que vinha de uma tradição absolutista e das corporações de ofício nascidas ao final da Idade Média. (MORAES, 2001).

O chamado liberalismo clássico, enquanto teoria, nasce com as obras “Dois tratados sobre o governo civil”, do filósofo inglês John Locke de 1698, e “A riqueza das nações”, do economista escocês Adam Smith de 1776. A primeira de cunho mais político e a outra, mais econômico, acabaram por assentar as bases da defesa do capitalismo enquanto sistema mais justo para dirigir e desenvolver a sociedade humana. Seus pressupostos básicos seriam, então, limitar o poder pela lei (por meio do legalismo e da constituição); fazer apologia do mercado livre (este é o *locus* da ordem natural que deve ser livre da intervenção estatal, pois a “mão invisível” do mercado provoca o ajuste melhor da

sociedade); promover a justiça da liberdade individual (o individualismo como motor do desenvolvimento pessoal e da sociedade). Sintetizando as ideias neoliberais explica Moraes:

(...) o mercado é o melhor caminho para gerar eficiência, justiça e riqueza. Eficiência, porque propicia o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza, distribui o trabalho de modo mais econômico. Justiça, porque estimula a dedicação ao trabalho e recompensa a engenhosidade. E riqueza, já que, pelo aumento de volume de produtos, difunde-se o benefício. Os resultados da liberdade econômica são a paz e a harmonia internacional. (MORAES, 2001, p. 16).

Se estes princípios vigorassem, o mundo teria justiça – que estimula a dedicação ao trabalho e a engenhosidade, eficiência – com uso melhor da natureza e do trabalho e riqueza – com seu aumento e melhor distribuição. Portanto, as funções do Estado para que esta ordem natural reinasse eram manter a segurança externa e interna; garantir os contratos da propriedade, da vida e da igualdade jurídica. (MERQUIOR, 1991; MORAES, 2001).

Se o Liberalismo, assim, era a ideologia do capitalismo em seus primórdios, o chamado Neoliberalismo será a ideologia do capitalismo contemporâneo em sua fase de reorganização mundial marcante especialmente ao final do século XX. O liberalismo, da mesma forma que o capitalismo, se reconfigura para a nova época. Neste sentido, quatro momentos seriam fundamentais neste processo de reconstrução: o Colóquio Walter Lippmann, a Sociedade Mont Pèlerin, as primeiras experiências governamentais e o Consenso de Washington.

O primeiro momento do rejuvenescimento do liberalismo ocorreu em 1938 com o Colóquio Walter Lippmann, em Paris. O nome do encontro se deveu ao jornalista americano, célebre, então, por conta de vários livros publicados com grande audiência, os quais travavam uma batalha intelectual contra o gigantismo do Estado e as insuficiências do liberalismo econômico do *laisser-faire*. Neste encontro, nasceu uma nova proposição, não totalmente distante de pensar em possibilidades de intervenção do Estado na economia, mas bem distante das proposições fortemente estatizantes que podiam ser encontradas no fascismo (na versão italiana ou alemã), no comunismo soviético ou mesmo nas propostas de cunho keynesianas. Todas elas muito disseminadas no período.

No colóquio, já se podia observar correntes diferentes: o ordoliberalismo alemão (Walter Eucken, Franz Böhm, Wilhelm Röpke, Alexander Rustow e Hans Grossmann-

Doerth); a corrente austro-americana (Ludwig von Mises e Friedrich Hayek); as correntes francesas (Louis Rougier, Jacques Rueff, Raymond Aron). Houve várias divergências entre essas linhas no que se refere ao papel do Estado, à intervenção no campo social, ao sentido do neoliberalismo etc. Essas visões seriam objeto de debates acalorados, e, posteriormente, aprofundadas na Sociedade Mont Pèlerin, o segundo momento importante da revitalização do pensamento neoliberal. No entanto, é importante ressaltar:

Em face dos inimigos comuns (o coletivismo em suas formas comunista e fascista, mas também as tendências intelectuais e as correntes políticas reformistas que supostamente levavam a eles nos países ocidentais, a começar pelo keynesianismo), essas divergências vão parecer secundárias, sobretudo quando vistas de fora. Durante a travessia do deserto político e intelectual dos neoliberais, o que importa, na verdade, é opor um *front* unido ao “intervencionismo de Estado” e à “escalada do coletivismo”. Foi essa oposição que a Sociedade Mont Pèlerin conseguiu encarnar (...) essa junção dos neoliberais ocultou um dos aspectos principais da virada que se deu na história do liberalismo moderno: a teorização de um intervencionismo propriamente liberal. Era precisamente isso que trazia à luz o Colóquio Walter Lippmann. Nesse sentido, este último não é somente um registro de nascimento, mas um elemento revelador. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 73).

Tratava-se, aí, de analisar e participar de uma nova realidade, não mais aquela do *laissez-faire* e dos direitos naturais, mas sim a da sociedade moderna construída com as leis, instituições e regras de todo tipo, fundamentais para existência da economia moderna: os contratos, o direito comercial e de propriedade, as leis sobre empresas, o direito do trabalho. Tal situação que escapou à percepção dos liberais clássicos que não compreenderam essa nova dimensão institucional moldada pelo direito enquanto construção humana, de tão presos estavam na ideia da ordem natural moldada pelo direito natural. (DARDOT e LAVAL, 2016).

Apesar de não resolver todas as problemáticas levantadas, o encontro foi um importante catalizador de iniciativas posteriores à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) para disseminar a visão neoliberal, em organismos internacionais, em Universidades famosas do mundo e, posteriormente, na configuração dos *think tanks*<sup>20</sup>. Constituiu-se,

---

<sup>20</sup> “Alguns autores desenvolveram uma estratégia muito consciente de *luta ideológica*. Hayek, Von Mises, Stigler e Friedman de fato *refletiram* sobre a importância da propaganda e da educação, um tema que ocupa parte notável de suas obras e intervenções. Tentaram até mesmo dar uma forma popular a suas teses para que tocassem, se não a opinião pública diretamente, ao menos os formadores de opinião, e isso desde muito cedo, como mostra o sucesso mundial de *O Caminho da servidão*, de Hayek. O que explica também a constituição dos *think tanks* (o mais famoso, a Sociedade de Mont-Pèlerin, fundada em 1947 em Vevy, na Suíça, por

enfim, uma verdadeira “internacional” neoliberal para ganhar a guerra contra os adeptos do estatismo. (DARDOT e LAVAL, 2016).

No período iniciado com o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com a vitória das forças aliadas (EUA, URSS e Império Britânico) sobre o bloco fascista dirigido pela Alemanha hitlerista, ocorreu, sob os auspícios de alguns participantes do Colóquio Lippmann, uma retomada das ideias neoliberais frente aos avanços: de um lado, estava a sólida composição política governamental da socialdemocracia nos principais países europeus e, de outro, o crescimento do bloco de nações que seguiram após os acordos de Yalta e Potsdam, a via comunista, sob o comando da URSS, ambas representando, aos olhos neoliberais, formas de intervencionismo econômico, distantes do credo dos participantes do Colóquio. (ANDERSON, 1995; COGGIOLA, 2002; HOBSBAWN, 1996).

Essa retomada no período pós-guerra, ficaria conhecida como a formação da Sociedade Mont Pèlerin em abril de 1947, processo que se repetiria a cada dois anos, com a reunião de um grupo de intelectuais de diferentes nacionalidades, muitos deles participantes da reunião anterior, no Hotel Pélerin na Suíça. Em um período que então era de paz, o objetivo do encontro era formalizar e dar prosseguimento, à fundação de um centro difusor de ideias neoliberais em meio a uma onda avassaladora da presença do Estado em todos os âmbitos da vida societal, especialmente nas experiências mencionadas anteriormente.

Tratava-se, de moldar e difundir um grande conjunto de visões que reafirmassem o mercado como instância fundamental de garantia da liberdade não só econômica, mas política e civil; e de extinguir mecanismos reguladores dos movimentos do capital, daí o eixo da luta encabeçada pelos participantes:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado,

---

Hayek e Röpke, não foi mais do que a ‘ponta de rede’ de um vasto conjunto de associações e círculos militantes em todos os países). A historiografia descreve como os *think tanks* dos ‘evangelistas do mercado’ permitiram lançar o assalto aos grandes partidos de direita, apoiando-se numa imprensa dependente dos meios empresariais, e como, pouco a pouco, as ‘ideias modernas’ do mercado e da globalização fizeram refluir e definhar os sistemas ideológicos contrários, a começar pela social-democracia”. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 205-206).

denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (...) Três anos depois, em 1947, enquanto as bases do Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra efetivamente se construíram, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, neste momento Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pélerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de bem-estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pélerin, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. (ANDERSON, 1995, p. 9-10).

Os neoliberais continuavam a desenvolver seu programa, insurgindo-se contra as alternativas de intervenção do Estado na economia, especialmente nas suas versões socialdemocrata e do socialismo real<sup>21</sup> citadas anteriormente, como um perigo para o progresso, a liberdade, e o mercado. Pelo seu ângulo de análise as políticas intervencionistas regulatórias e estatizantes encaminhariam forçosamente a sociedade para o caminho da servidão, do totalitarismo, da ameaça à liberdade e da ineficiência econômica. Avisos e sinais foram dados publicamente principalmente pela famosa obra de Friedrich Hayek “O Caminho da Servidão” lançada em 1944, um ano antes do encontro na Suíça, com o objetivo de preparar uma retomada do capitalismo em outras bases, relacionadas, a uma economia de mercado dura e sem regras. E, para alcançar esta fase de domínio total do mercado sobre a sociedade, era necessário:

limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. (PAULANI, 2006, p. 71).

---

<sup>21</sup> O “socialismo real” ou “socialismo realmente existente” é o nome dado ao sistema econômico e político implantado na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) com Josef Stalin (1924 a 1953). Outros países também adotaram este sistema: Hungria, Tchecoslováquia, Albânia, Romênia, Polônia, Iugoslávia, Bulgária, Alemanha Oriental, Cuba, China, Coreia do Norte.

Este ideário radical para enfrentar as formas de intervencionismo na economia com uma pregação ao retorno de crenças muito arraigadas nos valores e nas leis do mercado e a vigência de um individualismo extremado e antissocial, ainda era composto de palavras ao vento. Por causa da, preponderância e da hegemonia das visões intervencionistas no período pós-guerra até por volta de 1973, deste ponto em diante, o credo neoliberal assumiria a hegemonia do pensamento econômico, político e social. (ANDERSON, 1995).

Outro momento importante foi a virada da onda estatizante para tempos mais suscetíveis à privatização, com o despertar do neoliberalismo, pois, até então, esta visão de mundo tinha pouco espaço para difusão, tendo em vista a hegemonia no campo político de concepções mais próximas da defesa de um estado de bem-estar social. Isto aconteceu, particularmente a partir do início da crise econômica dos anos 70 e, mais especificamente, com a entrada em cena dos governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, nos Estados Unidos e na Inglaterra respectivamente, os quais puseram fim a um grande período de expansão econômica, iniciado logo após a Segunda Guerra Mundial, que ficou conhecido como os “trinta anos gloriosos”, por conta das altas taxas de crescimento econômico (ANDERSON, 1995; COGGIOLA, 2002; HOBBSAWN, 1996). Quando finalmente alcançou-se o poder, foi colocado em prática o programa delineado anteriormente: privatização, desregulamentação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos etc. Este programa marcaria, com intensidade leve ou forte, grande parte dos governos pelo mundo, definindo as agendas de discussões de inúmeras sociedades e provocando um retorno a crenças arraigadas nos valores e nas leis do mercado, com sua apologia a um individualismo extremado e antissocial. É importante destacar que o governo pioneiro na aplicação deste programa é o da ditadura de Augusto Pinochet (1973 a 1990) com assessoramento de economistas ligados a Milton Friedman da Universidade de Chicago. (ANDERSON, 1995).

Por fim, momento marcante nessa redefinição global da economia ocorre em 1989, na cidade de Washington, num encontro organizado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM), com economistas, empresários e membros de governos de diversos países. O documento aprovado traçava uma série de políticas a serem aplicadas, especialmente pelos países latino-americanos: disciplina fiscal com redução do déficit orçamentário; diminuição do gasto público, especialmente com gasto sociais; liberalização do sistema financeiro e do comércio externo, com redução de taxas;

privatização de empresas públicas; pagamento da dívida externa; garantia do respeito ao direito de propriedade. Além das políticas aqui enumeradas, havia uma série de outras medidas que traduziam para o campo prático do dia a dia o receituário liberal. (BATISTA, 1994). Importante agregar o Consenso de Washington na história do neoliberalismo, porque se a maior parte da literatura corretamente identifica os inimigos claros desta corrente no fascismo, no Estado do bem-estar social ou nos países do socialismo real, no hemisfério norte, com a definição de políticas a serem aplicadas, abaixo da linha do Equador, existe toda um conjunto de medidas destinadas a estes países. Com destaque, há a utilização de mecanismos de pressão, como, por exemplo, a dívida externa para colocar todos no caminho neoliberal e combater tenazmente seus antagonistas principais que devem ser encontrados nas:

(...) políticas sociais e regulamentações trabalhistas, por um lado, e do Estado protecionista e industrializante, por outro. Essas instituições sociais, econômicas e políticas tornariam a economia rígida demais, engessada, estagnada. Elas impediriam o funcionamento das virtudes criadoras do mercado. No hemisfério Sul, as doutrinas perniciosas estão encarnadas pelas teorias desenvolvimentistas, pelo nacionalismo populista, pelo socialismo terceiro-mundista. (MORAES, 2001, p. 61).

## **2.2. Neoliberalismo – ideias principais**

Para a compreensão das proposições teóricas e práticas do neoliberalismo, é importante compreender seus pressupostos filosóficos e políticos a respeito da sociedade, desenvolvidos pelos seus principais teóricos. Neste sentido levaremos em consideração dois pensadores que marcaram esta forma de entender o mundo: o austríaco Friedrich Hayek e o norte-americano Milton Friedman.

Os neoliberais preconizam uma visão do mundo social fundamentada no predomínio do indivíduo<sup>22</sup>, que busca construir sua vida se empenhando para atender a

---

<sup>22</sup> “O individualismo é o próprio coração da teoria e prática do liberalismo burguês, que vê a sociedade como um todo que progride através da interação automática de interesses divergentes em um mercado livre. O indivíduo podia manter-se como um ser social, apenas procurando seus próprios interesses a longo prazo à custa das gratificações efêmeras imediatas. As qualidades da individualidade elaboradas pela disciplina ascética do cristianismo foram desse modo reforçadas, O indivíduo burguês não se via necessariamente como oposto à coletividade, mas acreditava ou estava fortemente inclinado a acreditar ser ele o membro de uma sociedade que só podia atingir o mais alto grau de harmonia através da competição irrestrita dos interesses individuais. Pode-se dizer que o liberalismo considerou-se como patrocinador de uma utopia que se tornou verdade, precisando para isso pouco mais do que alisar umas rugas incômodas”. (HORKHEIMER, 1976, p. 149-50).

seus interesses e carências imediatos. O conflito entre os indivíduos para satisfação de seus desejos resultará no jogo da livre iniciativa para a produção daquilo que, se acredita, seja necessário a sobrevivência e a reprodução. O ponto fulcral da visão liberal é a confiança no “indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidades de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo”. (FRIEDMAN, 2014, p. 197).

Logo a competição e o egoísmo individuais serão, em qualquer organização social, a motivação fundamental que proveria a sociedade dos bens de que ela necessitava. Sem contar, também a determinação da posição dos indivíduos na estrutura da divisão social do trabalho como trabalhadores ou proprietários, e a propriedade privada dos meios de produção, recompensando o empenho e a ambição de cada um. Quem mais trabalha e mais se esforça tem assim mais direito a um rendimento maior e a mais propriedade. O exemplo desta postura assim, desencadearia uma onda de progresso e crescimento da economia.

O *locus* privilegiado de toda esta ação humana será o mercado<sup>23</sup>, ele mesmo produto espontâneo de milhares de interferências humanas sem intencionalidade planejada ou conhecida, e, portanto, impossível de ser pensada em algum modelo de planejamento social. A ideia remete à “mão invisível” do mercado que se encarrega de estabelecer o equilíbrio entre preços e produtos. Os produtores deixados na sua livre iniciativa e concorrência resolvem os problemas prementes de ausência de algum produto. A mão invisível é um princípio econômico enunciado por Adam Smith em sua obra “A Riqueza das Nações” (1776). Afirma o autor que num mercado livre onde cada agente econômico (o indivíduo) age como para atingir seus próprios objetivos, é atingida uma situação eficiente que beneficia todos. O mercado funciona como uma “mão invisível” que conduz os agentes econômicos para uma situação eficiência. (SMITH, 1983).

A função do Estado neste modelo explicativo da ordem social seria a de não intervenção do governo em questões econômicas, pois intervenção de qualquer tipo

---

<sup>23</sup> O estudioso francês do liberalismo mostra o surgimento da visão do mercado como central para o entendimento da sociedade: “O mercado constitui assim uma lei reguladora da ordem social sem legislador. A lei do valor regula as relações de trocas entre as mercadorias, e as relações entre as pessoas são entendidas como relações entre mercadorias, sem nenhuma intervenção exterior” (ROSANVALLON, 2002, p. 61). E complementa: “O problema central no nascimento e na afirmação da ideologia econômica não reside num mecanismo de equilíbrio das paixões, num jogo de paixões econômicas (os interesses) contra às paixões políticas. É mais profundamente o acesso (e não redução) da sociedade inteira ao econômico como *único espaço* possível da realização da harmonia social. A virada decisiva reside na compreensão econômica da política e de toda a vida social. Para Smith, a economia resolve *nela mesmo*, pelo menos no essencial a questão do político e da regulação do social”. (ROSANVALLON, 2002, p. 76).

certamente traria ineficiências. Seu papel numa sociedade livre e com mercado livre seria a de garantidor da liberdade e dos contratos sem nenhum tipo de constrangimento. Interferências causariam desordens no perfeito funcionamento da igualdade de condições das pessoas que se apresentam no mercado, zelando pela igualdade e liberdade como ingredientes fundamentais numa sociedade livre e aberta, e igualmente porque a interferência em um determinado tipo de liberdade, a econômica, pode também atingir a outras, como a liberdade política, pois o perigo:

É a essa característica que nos referimos quando dissemos que o mercado garante liberdade econômica. Mas tal característica também tem implicações que vão além das estritamente econômicas. Liberdade política significa ausência de coerção sobre um homem por parte de seus semelhantes. A ameaça fundamental à liberdade consiste no poder de coagir, esteja ele nas mãos de um monarca, de um ditador, de uma oligarquia ou de uma maioria momentânea. A preservação da liberdade requer a maior eliminação possível de tal concentração de poder e a dispersão e distribuição de todo o poder que não puder ser eliminado – um sistema de controle e equilíbrio. Removendo a organização da atividade econômica do controle da autoridade política, o mercado elimina essa fonte de poder coercitivo. Permite, assim, que a força econômica se constitua num controle do poder político, então num reforço. (FRIEDMAN, 2014, p. 23).

O mercado emerge, então, como uma ordem espontânea e natural, mas será o espaço que deve ser garantido e moldado pela legislação, para ser o garantidor da liberdade, do progresso e do desenvolvimento, centrado, é claro, em um indivíduo atomizado e associal. Qualquer tipo de interferência nesta regra implicaria o seu oposto, uma perda da liberdade, valor supremo, acima de democracia, igualdade ou justiça<sup>24</sup>. Como afirma categoricamente Friedman, expoente do neoliberalismo:

---

<sup>24</sup> O entendimento correto desta visão sobre as íntimas relações entre o mercado e a democracia, com o acento sempre estando no primeiro elemento, pode ser observado nas colocações do cientista político italiano que fala do liberalismo, mas podemos muito bem utilizar para caracterizar o neoliberalismo, afinal as duas correntes mantem entre elas certas continuidades: “A democracia que o liberalismo prefere tende sempre a ser uma democracia mínima, substancialmente ancorada nas trincheiras do processualismo, do tecnicismo e do formalismo jurídico construídos em defesa de uma pirâmide garantista que no seu vértice tem o indivíduo privado já emerso acima das dificuldades elementares em que as grandes massas estão ainda submersas. Daquela altura o horizonte visível é o do mercado da concorrência, da competição social”. (CERRONI, 1990, p. 21).

Vista como um meio para a obtenção da liberdade política, a organização econômica é importante devido ao seu efeito na concentração ou dispersão do poder. O tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade econômica, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e, desse modo, permite que um controle o outro. A evidência histórica fala de modo unânime da relação existente entre liberdade política e mercado livre. Não conheço nenhum exemplo de uma sociedade que apresentasse grande liberdade política e que também não tivesse usado algo comparável com um mercado livre para organizar a maior parte da atividade econômica. (FRIEDMAN, 2014, p. 17-18).

Nesta escola de pensamento, um tipo de liberdade – civil e política, intimamente relacionada com a liberdade econômica deriva do mercado. Mas como afirmamos antes, é o mercado onde predomina a livre concorrência que premiará aqueles mais aptos, mais dispostos, mais espertos e isso é o motor do desenvolvimento da economia e da sociedade livre (HAYEK, 2010).

Há, por assim dizer, uma naturalização das desigualdades humanas como manifestação das nossas habilidades e saberes para adequação da melhor maneira às injunções do mercado e, portanto à(s) desigualdade(s) inerentes aos resultados da luta neste espaço. E a sociedade que expressa melhor esta situação é a sociedade capitalista do livre mercado e da concorrência, desde que afastada de intervenções do Estado que poderiam alterar este “equilíbrio”. Podemos assim, constatar a rejeição dos autores deste campo a programas e políticas de cunho social. A função que atribuem ao Estado é sempre mínima:

Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedades; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades para evitar monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de uma criança; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar. (FRIEDMAN, 2014, p. 42).

Nesta citação, verificamos, em parte, como os autores neoliberais consideram as políticas sociais, a justiça e a equidade. Costumam ser muito restritivos quanto à sua extensão, porque, por princípio, para Hayek e Friedman, a vida social é espontânea e faz parte do livre do jogo dos indivíduos no mercado. Logo, não faz muito sentido pensar que alguém e/ou instituição é culpado pela distribuição dos recursos, não podendo o mercado,

logicamente, ser responsabilizado. Dentro do mercado, as desigualdades têm como único responsável o próprio indivíduo que deve arcar com essa situação. Nesta, os autores apontados destacam a possibilidade de existência de políticas sociais mínimas, além de considerar determinadas condições. Tomemos, como exemplo “O caminho da servidão”. Hayek assevera que, para sociedades as quais já atingiram um certo nível geral de riquezas (Inglaterra para ele) “não há dúvida de que, no tocante a alimentação, roupas e habitação, é possível garantir a todos um mínimo suficiente para conservar a saúde e a capacidade de trabalho” desde que a mesma não representasse uma ameaça à liberdade individual (HAYEK, 2010, p. 128). E ainda acrescenta:

Tampouco se justifica que o estado deixe de auxiliar os indivíduos provendo a eventualidades comuns contra as quais, dada a sua natureza imprevisível, poucos se podem precaver de forma adequada. Nos casos em que a provisão de assistência normalmente não enfraquece nem o desejo de evitar tais calamidades nem o esforço de anular suas consequências (nas doenças e acidentes, por exemplo) – quando se trata, em suma, de riscos que podem ter cobertura de seguro –, é bastante justificável que o estado auxilie na organização de um esquema abrangente de previdência social (...) Em princípio, porém, não há incompatibilidade entre o estado oferecer maior segurança auxiliando na organização do sistema de previdência social e a preservação da liberdade individual. À mesma categoria pertence também o aumento de segurança proporcionado pelo estado na forma de assistência às vítimas de catástrofes naturais, como terremotos, inundações etc. Sempre que a ação pública é capaz de mitigar desastres dos quais o indivíduo não se pode defender e contra cujas consequências não pode precaver-se, tal ação deve, indubitavelmente, ser empreendida. (HAYEK, 2010, p. 128).

A visualização da política social neoliberal é clara, e somente em determinadas situações o Estado pode praticar intervenção: numa situação de riqueza geral da sociedade; em circunstâncias emergenciais, em que não se coloque liberdade individual em risco; na perspectiva de garantir a força de trabalho. Não se deve, também descartar igualmente a caridade de entidades assistenciais.

Tanto Hayek como Friedman são defensores fervorosos do capitalismo, por ter produzido menos desigualdade e uma distribuição de riqueza muito superior a qualquer outra configuração econômica na história mundial, desde que mantidas as condições de livre concorrência e funcionamento do mercado.

No ideário neoliberal, como mostramos, até se podia pensar na garantia de um mínimo de auxílio, mas sempre restritivo para não instilar nos indivíduos aversão ao

trabalho e ao esforço de cada um para buscar seu sustento e crescimento. Nas palavras de um expoente deste movimento, anterior a Hayek e Friedman, qualquer forma de controlar o mercado poderia redundar em um resultado indesejado, considerando que esse movimento interferiria no seu funcionamento natural, não trazendo, assim, benefícios futuros para a sociedade, como podemos ver no caso do desemprego:

Dar suporte ao desempregado, por meio do governo ou do sindicato, serve apenas para ampliar o mal. Se o que estiver envolvido for o desemprego, causado pelas mudanças dinâmicas da economia, o auxílio-desemprego resultará no adiamento do ajuste dos trabalhadores às novas condições. O trabalhador desempregado que esteja por isso aliviado não considera necessário procurar uma nova ocupação, se já não encontra emprego em sua antiga ocupação. Pelo menos, deixará correr o tempo, antes que se decida por uma nova ocupação ou localidade, ou antes que ele reduza a taxa de salário que pede por sua qualificação para encontrar trabalho. Se os auxílios-desemprego não forem fixados a um teto muito baixo, pode-se dizer que, na medida em que seja oferecido, o desemprego não desaparecerá. (MISES, 1987, p. 84).

Consequentemente, a importância atribuída às políticas e à justiça sociais que objetivassem tratar da pobreza, da desigualdade e de outros assuntos relacionados sempre foram secundarizadas em detrimento da propriedade, do mercado e da liberdade individual, melhores indicadores para organização da sociedade.

### **2.3. Neoliberalismo – a prática**

O período que compreende os anos posteriores ao final da II Guerra Mundial até o início dos anos 70, geralmente é designado pelos historiadores como os “trinta anos gloriosos” ou a “Era de Ouro”, pois delimitou a época do grande *boom* econômico (HOBSBAWN, 1996, p. 256-7), impulsionado pelas necessidades oriundas da reconstrução das economias europeias destruídas pela guerra (e também do Japão) e da generalização dos processos de trabalho taylorista-fordista, já desenvolvidos nos EUA, para o restante do mundo. Este país fundou uma nova forma de acumulação capitalista e de desenvolvimento social com alterações substanciais nos processos organizacionais, gerenciais e técnicos do trabalho.

Neste momento, o discurso neoliberal aparecia como um anacronismo completo diante dos fatos inofismáveis de crescimento econômico, como se já não fosse em virtude do enfraquecimento completo das bases liberais, diante da entrada do capital na sua fase

de domínio dos monopólios em íntima associação com o Estado, soldando uma relação que sempre esteve presente na formação e no crescimento do modo de produção capitalista. Seria pela formação de um consenso na época: o de que um retorno puro e simples ao livre mercado e a ausência do Estado da economia não eram mais possíveis, especialmente depois da grande crise de 1929 e da Segunda Guerra Mundial. Mas havia uma corrente que resistia a esse grande consenso.

Homens como o economista austríaco Friedrich von Hayek (1899-1992) jamais haviam sido pragmatistas, dispostos (embora com relutância) a ser persuadidos de que atividades econômicas que interferiam com o *laissez-faire* funcionavam; embora sem dúvida negassem, com argumentos sutis, que pudessem funcionar. Eram verdadeiros crentes da equação “Livre Mercado = Liberdade do Indivíduo”, e conseqüentemente condenavam qualquer desvio dela, como, por exemplo, *A estrada para a servidão*, para citar o título do livro de Hayek publicado em 1944. Tinham defendido a pureza do mercado na Grande Depressão. Continuavam a condenar as políticas que faziam de ouro a Era de Ouro, quando o mundo ficava mais rico e o capitalismo (acrescido do liberalismo político) tornava a florescer com base na mistura de mercados e governos. Mas entre a década de 1940 e a de 1970 ninguém dava ouvidos a tais Velhos Crentes. (HOBBSAWN, 1996, p. 266).

No entanto, décadas depois, o consenso foi quebrado e a grande “Era de Ouro”, cujo término se deu por volta de 1973, foi renunciada pela chegada de um inusitado casamento entre estagnação econômica e inflação. A crise geral instalada nas principais economias mundiais sinalizava como saída desta situação crítica a senha que sempre é utilizada nestas situações: o ataque às conquistas e direitos dos trabalhadores<sup>25</sup>. O capital entrava em uma nova fase do seu desenvolvimento, em que os limites para sua ação e movimentos, muitos deles provenientes do pacto social que construiu – o *Welfare State* e suas políticas keynesianas – já não serviam mais (ANTUNES, 2018; CHESNAIS, 1996; HARVEY, 2008). Muito poder aos influentes sindicatos e trabalhadores e, por outro lado,

---

<sup>25</sup> “Mas, numa processualidade aparentemente contraditória, esse mesmo trabalho de base taylorista-fordista era dotado de maior regulação, contratualidade e seguridade, resultantes, nunca é demais reiterar, de suas lutas históricas pela regulamentação do trabalho face aos ditames do capital. As lutas pela regulamentação da jornada de trabalho, por direito de greve e organização sindical e política independentes e autônomas, pelo *salário igual para trabalho igual* entre homens e mulheres são alguns dos inúmeros exemplos de reivindicação da classe trabalhadora diante do capital”. (ANTUNES, 2018, p. 101-102). Essas conquistas dos trabalhadores apontadas acima, dali em diante, com a reorganização do capitalismo contemporâneo, sofreriam um brutal ataque, com avanços e recuos, nos mais diferentes locais do mundo, em um processo ainda longo, permanente e não concluído.

muita regulação, já não se coadunava com as necessidades de um capital que passava por um processo de mundialização e muitas mudanças:

No final desse período, as companhias multinacionais espalhavam pelo mundo suas fábricas e investimentos e movimentavam gigantescos fundos financeiros envolvidos nesses processos - lucros a serem remetidos, royalties, patentes, transferências, empréstimos e aplicações. No início dos anos 70, as autoridades monetárias americanas anunciavam que as coisas estavam muito mudadas: o dólar não teria mais conversão automática em ouro. Em 1974, registrou-se pela primeira vez a estagflação - um misto de inflação alta e estagnação que afetavam o conjunto dos países capitalistas desenvolvidos. Crescia o mercado financeiro paralelo que desafiava as regulamentações nacionais: comércio de ações, de títulos públicos, de divisas, as formas de riqueza intangível e líquida do capitalismo de papel. Mas ainda seriam necessários alguns anos de crise e de insistente pregação para que o novo ideário impusesse sua hegemonia. (MORAES, 2001, p. 32).

Enfim, o mundo entrava em um novo ciclo de mudanças profundas quanto à forma de funcionamento do capitalismo. Consensualmente, no fim da Segunda Guerra Mundial, que produziu o *Welfare State*, se disseminou o taylorismo-fordismo, e se definiu uma política em que o Estado seria o responsável pela promoção do desenvolvimento nos países do pleno emprego e estabilidade, em prol da construção de um sistema de seguridade social, que muitos denominavam de “liberalismo democrático” ou “liberalismo embutido”. Além disso, mantinha-se, com os elementos descritos anteriormente, um conjunto vasto de regras e controles que limitavam a atuação livre do capital cujo fim, dava espaço para as formulações neoliberais que pregam claramente o término das restrições ao movimento do capital, em especial os elementos das políticas sociais que favorecem os trabalhadores. (ANTUNES, 2018; HARVEY, 2008).

Importante também recordar que o neoliberalismo se aproveitou de um enfraquecimento das ideias da esquerda<sup>26</sup> e da falta de perspectiva de uma alternativa ao capitalismo. Na ausência deste enfrentamento, situação que foi agravada posteriormente com a queda do bloco liderado pela URSS, a guerra ideológica prosseguiu com a ofensiva capitalista em todos os âmbitos da vida social, de tal forma que já na década de 1980 os

---

<sup>26</sup> “O mais marcante nesta institucionalização do neoliberalismo foi a aceitação por parte da esquerda moderna da visão neoliberal do mercado de trabalho flexível (...) a mudança do significado da política social, rompendo com toda a tradição socialdemocrata que tinha como linha diretriz um mundo de partilha de bens sociais indispensáveis à plena cidadania. A luta contra as desigualdades, que era central no antigo projeto socialdemocrata foi substituída pela ‘luta contra a pobreza’, segundo uma ideologia de ‘equidade’ e ‘responsabilidade individual’...”. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 233).

efeitos devastadores da crise já não eram mais atribuídos ao capitalismo, como era muito comum até metade da década de 1970. No entanto tinham como grande vilão o “custo do Estado”, o “peso excessivo dos impostos”, a “dívida acumulada”, o “desperdício burocrático”, a “fuga das empresas”, os “encargos sobre o capital”. A partir de então, o slogan de Ronald Reagan ganharia audiência: “O governo não é a solução, é o problema”. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 207).

Dessa forma podemos destacar três eixos por onde correrá a ação e a política do Estado como um dos grandes artífices da construção do neoliberalismo: a focalização, a descentralização e desregulamentação e a privatização.

A ideia de focalização das políticas públicas empreendidas pelo Estado, partindo, da ideia de um atendimento universal, é que seu foco deveria ser revertido para alguns setores da sociedade, geralmente os mais pauperizados. A seletividade deveria ser a norma. Assim, seria colocada em marcha a desarticulação de políticas: que preservavam a segurança do/no trabalho, a educação e a saúde pública e gratuita, os programas de moradia etc. Com isso, os governos reduziram as despesas sociais, reduzindo também ao máximo a universalidade de sua aplicação e, na medida do possível, transformando-a em programas fora da alçada estatal, no âmbito da esfera privada como produto de venda ou caritativos/assistencialistas. Em última instância, esses programas deveriam ser extintos. O foco dessas medidas é diminuir radicalmente as funções sociais desempenhadas pelo Estado.

A descentralização e desregulamentação implicam delegar antigas funções do governo a organizações privadas da sociedade, as famosas Organizações não Governamentais (ONG). E essa desregulamentação põe fim a regras e leis que engessam a sociedade com muitos controles e não permitem o mercado agir no oferecimento de serviços a quem puder pagar. Por este motivo quem tem uma atenção de destaque é a desregulamentação das relações de trabalho e da seguridade social. Em outras palavras, trata-se de desestruturar normas de proteção social e deixar tudo ao sabor do mercado.

A privatização seria outro ingrediente de suma importância. O Estado deve transferir para iniciativa privada todas (ou quase) as suas empresas do ramo elétrico, telefonia, energético etc. Ou então delegar a “operação e/ou gestão” dos serviços para o setor privado. A operação de acordo com os cânones neoliberais é a visão de que o ente privado é sempre melhor capacitado a gerir a economia do que o ente público. Em outros termos, o parâmetro para se pensar a o funcionamento do serviço estatal e do próprio

indivíduo deve-se apoiar na ideia de que ambos são empresas e, portanto, devem participar da competição e concorrência, que se alicerçam em medidas de comparação e quantificação. Certamente que o fim desta lógica é que os trabalhadores do serviço público e os desempregados ficam constringidos e controlados por um sistema de avaliação rígido e fechado. (MORAES, 2001; DARDOT e LAVAL, 2016).

Por essa razão, que muitos estudiosos trabalham com a ideia de que as referidas políticas de focalização, liberalização, privatização, desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas aplicadas desde o fim da Segunda Guerra Mundial, com nuances diferenciadas pelo mundo, configuram para os trabalhadores do período a formação de um Estado mínimo e, para a elite econômica, de um Estado máximo. Isso, porque a essência deste ideário neoliberal é que “restaura o mercado como instância societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma de democracia.” (NETTO, 1993, p. 77). Ou então numa formula mais concisa: “Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital”. (NETTO, 2006, p. 227).

Esta proposta de liberalização e desregulamentação não fica restrita simplesmente às fronteiras nacionais. Os freios e controles que travam a ação do capital devem ser suprimidos internacionalmente, pois o que de fato o capital almeja é o fim das barreiras para capitais e mercadorias. Logo:

O papel da liberalização do comércio na mundialização é importante, mas não é aquele celebrado pelos economistas neoclássicos. O comércio liberado teve um papel integrador, à escala de certas partes do sistema internacional, e precisamente nos polos da Tríade. Mas quando se examina a economia mundial como um todo, constata-se, ao contrário que a liberalização levou a uma notável acentuação de sua polarização, bem como a crescente marginalização de muitos países. Por outro lado, onde o comércio liberado aparentemente teve efeito integrador, os verdadeiros agentes do processo são sobretudo as multinacionais, às quais a liberalização permitiu organizar como desejavam o trabalho de suas filiais e suas relações de terceirização. Na época das fronteiras nacionais parcialmente protegidas e dos mercados domésticos regulamentados (que é também a época do apogeu da regulação fordista), o capital já gozava de mobilidade; mas ainda estava, em certa medida, enquadrado, delimitado. A liberalização, com a desregulamentação que a protege e acentua seus efeitos, devolveram ao capital uma liberdade de escolha quase total, no momento em que as novas tecnologias ampliam as opções como em nenhuma época anterior da história do capitalismo. (CHESNAIS, 1996, p. 211).

Entramos agora na era da expansão vertiginosa do capital, onde a política neoliberal assentada na focalização dos programas sociais, na desregulamentação, na abertura econômica, na privatização, na liberalização, representa um novo quadro político, econômico e institucional, com um novo modo de funcionamento do capitalismo, muito mais cruel e desumano. Precipualemente, porque sua centralidade é o mercado, quase sempre um indicador que não atenta muito para aspectos de justiça social e distribuição de riqueza, como veremos adiante. (HARVEY, 2008; MORAES, 2001).

A jornada que leva à aplicação das políticas de ajuste estrutural neoliberal na sociedade, realçando sobremaneira a visão de que os países devem superar suas crises para alcançar a uma economia estável pressupõe, logicamente, uma maioria parlamentar, notadamente em países com democracia, porque as consequências do choque neoliberal acarretam quase sempre muito sofrimento e perdas para os trabalhadores. Nesse sentido é que alguns autores definem este método como a “doutrina do choque”: “esperar uma grave crise, vender partes do Estado para investidores privados enquanto os cidadãos ainda se recuperavam do choque, e depois transformar as ‘reformas’ em mudanças permanentes”. (KLEIN, 2008, p.16).

Para a referida autora, os neoliberais defendem que sejam aproveitados os momentos de crise para decretar os pacotes de medidas impopulares. Juntam-se crises, desastres ambientais, guerras, com uma ampla campanha de propaganda e aplica-se a “terapia do choque” como a única forma de liberar o mercado e escapar da catástrofe que atinge a sociedade. Neste sentido, muitas estratégias podem ser utilizadas, segundo a autora, como por exemplo a guerra do Iraque, a tempestade de Nova Orleans, o 11 de setembro. Um outro exemplo muito interessante é a “crise da dívida” na América Latina e na África: gerar o pânico e, na sequência, pressionar pela adoção das medidas econômicas neoliberais em troca de mais dinheiro para pagar a dívida ou perdoar alguns milhões.

As condições econômicas e políticas viabilizadoras do abandono do projeto desenvolvimentista e da abertura da América Latina à grande onda de ‘restauração liberal-conservadora’ foram criadas nos anos 80. A ‘diplomacia do dólar forte’ e a falência financeira dos últimos estados desenvolvimentistas abriram as portas para a promoção ativa da convergência das políticas econômicas da região. Na segunda metade da década, a renegociação das dívidas externas permitiu que a estratégia de ‘cooptação seletiva’ se associasse, de forma mais clara e definitiva, ao projeto de restauração na periferia latino-americana do princípio liberal vigente no século XIX: mercados desregulados, economias abertas e exportadoras e estados liberais não-intervencionistas. (FIORI, 2001, p. 127-8).

Nesse contexto, as grandes instituições internacionais que assumem um papel de destaque na economia mundial com o FMI, BM, BIRD, OMC pressionam pela realização do ajuste estrutural acima das nações e dos governos nacionais e fazem a vigilância e o controle para aplicação dos planos econômicos, geralmente com medidas que cortam programas sociais. Este é o tratamento de choque do livre mercado: redução das economias nacionais, enfraquecimento da democracia representativa e crescimento da pobreza.

O ensaio inicial deste método de ação aconteceu no Chile na década de 1970 após o golpe do General Augusto Pinochet. Enquanto os chilenos estavam sob o choque com o golpe de Estado e conviviam com uma severa hiperinflação, Milton Friedman aconselhou a aplicação de uma rápida reforma alicerçada em corte de impostos, livre-comércio, serviços privatizados, corte nos gastos sociais e desregulamentação, além de privatização de escolas públicas. Na África e em outras partes do mundo a configuração das reformas foi a mesma. (KLEIN, 2008; HARVEY, 2008).

Essa doutrina ou terapia do choque, também conhecida como ajuste neoliberal ou estrutural, geralmente segue duas etapas. Em um primeiro momento as medidas são encaminhadas para a busca da estabilidade da moeda (desestabilização da moeda nacional), a dolarização dos preços (aumento imediato dos preços de inúmeros produtos), a alta de taxas de juro (quebra de pequenos e médios produtores e empresários), desindexação fiscal e monetária (corte brutal dos gastos do governo); no segundo momento, são colocadas em ação as chamadas reformas estruturais como a privatização, a desregulamentação e a liberalização da economia, sobrevalorização cambial, o crescente déficit comercial (importação de bens de consumo de luxo e supérfluos e quebra de empresas nacionais), as reformas do mercado de trabalho e seguridade (desregulamentação, flexibilidade e precarização da força de trabalho e imposição de regras draconianas para aposentar), enxugamento do setor público e diminuição de programas sociais. (HARVEY, 2008; KLEIN, 2008; PAULANI, 2006; PETRAS, 1995).

Naturalmente, a aplicação do programa apresenta diferenças de país para país. Países com nível médio e baixo de desenvolvimento e dívida externa alta (e outros mecanismos) são constrangidos, como afirmamos antes, pelas Instituições Financeiras Internacionais e os governos das nações capitalistas mais poderosas (EUA, Alemanha, França etc.), a executar o núcleo “duro” do receituário. Sem esquecermos, é bom lembrar, que nestes países da periferia do mundo a situação as vezes é muito mais dolorosa,

especialmente porque o sistema de proteção e seguridade social são muito menos desenvolvidos (BOITO Jr, 1999). Enquanto isso, países desenvolvidos aplicam com variações algumas das medidas, entre elas abertura branda da economia com desregulação, privatização e redução dos programas sociais. Sem esquecermos que outros elementos devem ser considerados na análise, como a história, a conjuntura e as resistências por parte da população. De qualquer forma, para os neoliberais, pouco interessa o modo como as propostas são colocadas em prática, pois, para os neoliberais, sejam os métodos mais ou menos democráticos, o que se coloca em primeiro lugar são as necessidades do mercado. Assim, se for preciso a “mão” nem sempre invisível e forte do Estado pode agir, porque a democracia não pode ser um empecilho, como destaca uma figura importante deste ideário,

Mas a assembleia legislativa democrática hesitará muito em abrir mão das decisões sobre questões realmente essenciais, tornando assim impossível a qualquer outro organismo ou indivíduo a elaboração do plano global. No entanto, a concordância quanto à necessidade do planejamento, juntamente com a incapacidade das assembleias democráticas de apresentarem um plano, suscitará pressões cada vez maiores no sentido de que se conceda ao governo ou a algum indivíduo poderes para agir sob sua própria responsabilidade. Aumenta cada vez mais a convicção de que, se quisermos resultados, devemos libertar as autoridades responsáveis dos grilhões representados pelas normas democráticas. (HAYEK, 2010, p. 83).

Para os neoliberais, as estratégias de cunho econômico e político para aplicação de suas propostas são muito mais importantes que a democracia, que pode ser contaminada por reivindicações populares, as quais possivelmente freiam a adoção das medidas necessárias para estabilização econômica e predomínio da livre concorrência de do mercado, mesmo que momentaneamente o regime político seja uma ditadura<sup>27</sup>. Desta forma é que se difunde a ideia de um consenso único nacional como fundamental para a estabilidade da economia, implicando evidentemente o estreitamento do sistema político-

---

<sup>27</sup> Losurdo ao abordar a extensão da democracia social e do aparecimento do voto universal, mostra o espanto e a luta dos neoliberais contra tal medida, particularmente ao se referir ao economista austríaco, que a considera fruto da ‘revolução marxista russa’: “Hayek tem razão em ligar a teorização dos ‘direitos sociais e econômicos’ com uma tradição cultural e política que lhe é odiosa. Mas, ao proceder à negação deles, o patriarca do neoliberalismo é um teórico da des-emancipação. Também o é num outro sentido: ainda que sem questionar abertamente o sufrágio universal, até por razões de oportunidade política, deslegitima-o de alguma maneira, denunciando-o como o fundamento e a premissa das pretensões, despóticas e liberticidas, de realização de supostos ‘direitos sociais e econômicos’ e da chamada ‘liberdade em face da pobreza’. O caminho que conduz à nova servidão e ao novo despotismo é marcado pelo crescente intervencionismo estatal, pela pretensão de redistribuição coerciva da renda, e tal pretensão, por sua vez, é o resultado da indiscriminada concessão de direitos políticos”. (LOSURDO, 2004, p. 268).

partidário, a limitação do debate público e a supressão e descaracterização de qualquer alternativa às ideias de predomínio do mercado como única instância garantidora de uma sociedade livre, daí o slogan famoso desta escola: “Não há alternativa”. (HARVEY, 2008).

O programa neoliberal acabou por se afirmar ao final da década de 1970 com a ruptura definitiva de qualquer tipo de conciliação entre capitalismo de mercado e *Welfare State*. As políticas socialdemocratas e keynesianas fracassaram em debelar a crise e/ou inflação e acabaram substituídas pela receita neoliberal, assumida por partidos e coligações de direita e conservadora, assim como por organizações empresariais e setores da mídia que amplificaram o entendimento de que o papel do Estado deveria ser limitado, de que programas sociais deveriam ser reduzidos, de que impostos sobre o empresariado deveriam baixar, e quanto ao poder dos sindicatos, este deveria ser restringido ao máximo.

As primeiras experiências aconteceram com Margaret Thatcher, que se tornou primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990, e, com Ronald Reagan, que se tornou presidente dos Estados Unidos, entre 1981 e 1989. Seguiram-se a esses fatos outras vitórias dessas forças conservadoras e de direita pelo mundo todo, sem nos esquecermos da pioneira aplicação de medidas neoliberais no Chile de Pinochet, já mencionada.

Margaret Thatcher era uma feroz defensora do individualismo e das práticas concorrenciais e de mercado na economia, valores que haviam sido corrompidos pelo excessivo intervencionismo estatal, na sua visão. Sua atuação foi severa na aplicação de seu plano: alta das taxas de juros, redução da emissão de moedas, queda dos impostos sobre os setores mais ricos, abolição do controle sobre fluxos financeiros, aumentos das taxas de desemprego, combate às greves, legislação antissindical, corte brutal de gastos sociais, amplo programa de privatização de vastos domínios da vida estatal (ramos de petróleo, transportes, comunicação, aeronáutica etc.). O ápice de sua performance ultraliberal paradigmática foi quando resolveu fechar empresas de mineração estatal com rendimento fraco. Para tanto, derrotou uma poderosa greve de mineiros que durou um ano e daí em diante quebrou grande parte do movimento sindical inglês. Alcançou algum êxito no crescimento industrial, queda da inflação, mas ao custo de uma alta taxa de desigualdade social. Este programa de privatização acabou se tornando uma referência para os demais governantes do mundo que procuravam gerir suas economias dentro do parâmetro hegemônico em vigor.

Nos Estados Unidos, a década de 1980 foi marcada como a era Reagan. Para este ex-ator de Hollywood e agora presidente, a causa dos problemas porque passava a

economia americana era a presença excessiva do Estado em todos os setores da sociedade estimulada pelos governos comandados pelo partido democrata. O remédio a ser administrado era a velha receita liberal de conceder liberdade completa para o mercado atuar. Essa medida extinguiu as políticas de emprego que favoreciam trabalhadores e setores mais fragilizados da sociedade (mulheres, minorias étnicas etc.). Como não poderia faltar, a diminuição dos impostos do empresariado era uma forma de estimular a produção. Um outro elemento importante que merece destaque, mais para mostrar as contradições que enredam os neoliberais, é o tipo de política econômica praticada por Ronald Reagan. Sob o pretexto de combater “império do mal soviético”, aplicou em alguns setores da economia americana, notadamente a indústria armamentista, o denominado keynesianismo militar que permitiu de certa forma um crescimento da economia:

A despeito de toda a globalização do capital, verificou-se que o mais importante motor de crescimento era a administração keynesiana da demanda por um Estado que permaneceu notavelmente intervencionista, a despeito da suposta hegemonia intelectual da economia neoliberal de Friedman e Hayek. A recuperação econômica dos Estados Unidos constitui, em primeiro lugar, resultado inesperado do que foi batizado de "keynesianismo militar" do governo Reagan – isto é, as reduções nos impostos e os gastos mais altos em defesa ajudaram a estimular a demanda (...). (CALLINICOS, 1992, p. 82).

Isso representa um desmentido cabal de certas mistificações teóricas dos neoliberais sobre a minimização do papel dos governos. O Estado segue sendo peça chave na administração da economia seja atendendo a altíssima demanda militar ou auxiliando outros setores da economia. (CALLINICOS, 1992; HARVEY, 2008).

No restante da Europa, essa forma de gestão do Estado acabou adquirindo hegemonia política e econômica. Na Alemanha, assumiu o poder Helmut Kohl na liderança de uma coligação partidária que tem na sua cabeça a Democracia Cristã. No comando do governo, estabeleceu uma rígida política monetária, mas com alto custo social e com muitas resistências, notadamente do forte movimento sindical. No restante da Europa, podia-se acompanhar até a participação da socialdemocracia no desenvolvimento e na aplicação da proposta neoliberal, implementada por importantes expoentes dessa orientação política: François Mitterrand, na França; Felipe Gonzáles, na Espanha; Bettino Craxi, na Itália; Olof Palme, na Suécia, além de outros. (CALLINICOS, 1992).

Mas aos poucos, com idas e vindas, a nova doutrina se afirmaria, culminando em uma certa unificação de programa nos anos de 1990 por meio do conhecido "Consenso de Washington". Mas seu desenvolvimento ainda ficou condicionado por “complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu”. (HARVEY, 2008, p. 23).

O chamado "Consenso de Washington", acabou por definir como modelo a ser seguido e copiado, o norte-americano e o inglês, para solução dos difíceis problemas que o mundo vivia. As pressões feitas por algumas instituições financeiras internacionais citadas no início do capítulo sobre o restante do mundo para seguir essa via contaram também com a formação da OMC, diversos tratados e constituição de blocos comerciais como forma de acelerar o livre fluxo de capital e a quebra das barreiras que limitavam esta movimentação<sup>28</sup>. (DUMÉNIL e LÉVY, 2014; HARVEY, 2008).

Não poderíamos encerrar essa etapa da discussão, contudo, sem uma menção ao Brasil. O processo de aplicação do neoliberalismo em terras brasileiras teve início com a eleição do primeiro presidente depois do período ditatorial, Fernando Collor (1990-1992). Eleito com um discurso de modernização, aplicou um forte processo de privatização, desregulamentações e abertura comercial que gerou uma intensa onda de precarização social. Mas como era um governo frágil, por conta de sua base partidária e do seu envolvimento em muitos escândalos, a gestão redundou em impeachment, alavancado por um amplo movimento de rua.

Passado este período turbulento, podemos afirmar que o desenvolvimento da receita neoliberal, atenuado com as diretrizes do Consenso de Washington, aconteceu no período do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002. Superada a recessão com o chamado Plano Real (1994) e o controle da inflação, sua administração colocou em ação um ambicioso programa de privatização, desregulamentação da economia, com intensa liberalização do comércio e do setor financeiro, além das chamadas reformas

---

<sup>28</sup> “As instituições financeiras foram construídas gradualmente (...) As funções dessas instituições foram se diversificando e sendo multiplicadas durante o século XX. Hoje, desempenham papel central no neoliberalismo, sejam elas empresas privadas, instituições governamentais (como os bancos centrais) ou instituições internacionais. O poder dos capitalistas individuais continuaria muito limitado na ausência de tais instituições financeiras. Os Estados foram os agentes de desregulamentação e imposição do livre comércio e da livre movimentação internacional dos capitais. Mas, além deles, as instituições financeiras são agentes do neoliberalismo. Bancos centrais, impõem políticas que favorecem a estabilidade de preço e não o pleno emprego, com o objetivo de aumentar a renda do capital” (DUMÉNIL e LÉVY, 2014, p. 64).

trabalhista e previdenciária (no setor privado), e a redução do Estado. Outra medida importante foi a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal que colocou como prioridade dos gastos públicos atender primeiro o setor financeiro do que as áreas sociais. Era está a nova colocação subordinada do país no novo mercado capitalista mundializado. (PAULANI, 2006).

Depois desse período, os anos seguintes seriam marcados por governos do Partido dos Trabalhadores. Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) procurou colocar em prática o que se convencionou chamar como um governo de conciliação entre neoliberalismo e keynesianismo, entre setores do grande capital e da classe trabalhadora, especialmente aqueles representados pelas centrais sindicais mais governistas. Manteve os pilares básicos da visão neoliberal na economia, como por exemplo, a manutenção do superávit primário, benefícios fiscais aos credores privados, política de juros altos e completou a reforma da previdência iniciada no governo FHC, estendendo esta mudança para o setor público. Por outro lado, ampliou e alargou as políticas e os gastos na área social (programas sociais como o “Fome Zero” e, no caso da educação, promoveu os programas como o ‘Reuni’ e ‘ProUni’) e na infraestrutura, destacando posteriormente um papel ativo ao Estado no sentido de estimular o crescimento econômico e a redução da desigualdade. Em outras palavras:

Ao mesmo tempo que criou inúmeras medidas que beneficiavam amplamente os capitais financeiros, industrial, do agronegócio e dos serviços, o governo Lula implementou uma política assistencialista (Bolsa família) e possibilitou uma relativa valorização do salário mínimo nacional, quando comparado ao governo FHC. Assim, tanto diminuiu os níveis de pauperismo social como fortaleceu os grandes capitais, preservando desse modo uma desigualdade que está entre as mais altas do mundo. Conciliando interesses claramente opostos, o governo Lula não confrontou em nenhum aspecto essencial os pilares estruturantes da desigual sociedade brasileira: a riqueza continuou concentrada, os níveis mais agudos de miserabilidade foram apenas parcialmente minimizados (ANTUNES, 2018, p. 121-122).

Tais medidas lhe garantiram projeção nacional e internacional, com grande popularidade, propiciando a eleição de sua sucessora, Dilma Rousseff, que havia ocupado, no governo Lula, a chefia do Ministério das Minas e Energia e depois a Casa Civil. (CARVALHO, 2018).

Dilma Rousseff (2011-2016) assumiu a presidência em meio a uma grave crise econômica, não obtendo sucesso na tentativa de reproduzir as condições propícias de

conciliação dos governos Lula. As condições nacionais e internacionais sofreram mudança. Inicialmente ensaiou, após a vitória eleitoral, mudar de maneira mais forte aspectos da política do governo Lula, sofrendo uma perda de prestígio e base social muito grande. Logo a conciliação acaba cedendo espaço para setores que já não admitem a aplicação de políticas de conciliação de classe e seu governo sofreu o processo de impeachment. (CARVALHO, 2018).

Para Paulani (2006), de Collor até Lula, o Brasil aderiu à prática e ao discurso neoliberal como a única forma possível de gerir o país. Na sua análise, o país foi preparado para entrar no circuito financeiro mundializado, por ter desenvolvido um mercado de capitais baseado numa altíssima taxa de juro, da manutenção de uma política econômica mais ortodoxa com medidas favoráveis ao capital especulativo e, também, por ter aplicado “políticas compensatórias de renda” (PAULANI, 2006, p. 99) que acabaram não provocando efetivamente redução das desigualdades sociais. Carvalho (2018) segue em linhas gerais esta argumentação, concedendo apenas que, de certa forma o governo Lula em relação ao período de FHC expandiu e universalizou as políticas sociais, o que explica em grande medida seus altos índices de aprovação. Por este motivo, dentre outros, alguns autores preferem caracterizar o período petista como “neoliberalismo moderado” (MACIEL, 2011).

#### **2.4. Neoliberalismo – crítica**

Até o momento, demonstramos que a agenda neoliberal se concentra, ao agir na economia concreta, em propiciar um clima de estabilidade da moeda, privatizando o que for possível, liberalizar as práticas comerciais e reduzir ao máximo as políticas sociais. Para que esta movimentação ocorra e o mercado apareça como o demiurgo de toda sociedade e do seu desenvolvimento, é útil demonstrar a participação forte do Estado na regulação política do mercado, com objetivos bem explícitos. Não teremos assim menos Estado, apesar da propaganda neoliberal, mas sua presença cada vez mais intensa na economia, com sua retirada (brusca ou leve) apenas daquelas funções mais atinentes às necessidades dos trabalhadores e das populações mais empobrecidas ou, em outras palavras, dos programas de políticas e seguridade sociais. Neste sentido, o ideário desta corrente até aqui analisada diz claramente que:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON, 1995, p. 11).

Os reais motivos causadores da ofensiva neoliberal em prover mais liberdade e desregulamentação dos mercados são melhor explicados pela reorganização do capitalismo como mecanismo para superar a crise do capitalismo iniciada no final da década de 1960, processo que teve como elemento fundamental a internacionalização do capital cada vez mais acelerada, sobretudo depois de 1975. Como decorrência, é importante, dentre outros objetivos, reconstruir a subalternidade e a integração do trabalhador ao processo de ampliação, concentração e liberdade de poder político e econômico do capital, o qual foi, muito abalado pelas longas e persistentes revoltas e resistências dos trabalhadores que atravessaram os anos de 1960.

Por este motivo, é importante compreender este processo não como a realização pura e simples de algumas proposições ideais surgidas dos renitentes neoliberais um pouco antes e um pouco depois da Segunda Guerra Mundial. Mesmo porque, quando a “pragmática concreta da liberalização” se choca com a teoria ideal do neoliberalismo, esta última é abandonada sem constrangimento ou readaptada. (HARVEY, 2008).

No esteio deste raciocínio é fundamental perceber que, na verdade a agenda neoliberal não é uma simples afirmação de postulados econômicos para recuperação econômica. Trata-se de um imenso e poderoso projeto de restauração de poder da elite capitalista, agora sem os freios e limites impostos pela antigo *Welfare State*. Logo, uma definição mais precisa do neoliberalismo como restauração do poder de classe se torna primordial:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto *utópico* de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto *político* de restabelecimento das condições de acumulação do capital e da restauração do poder das elites econômicas (...) A neoliberalização não foi muito eficaz na realização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo) na criação do

poder econômico de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário para alcançar esse fim. Os dados sugerem além disso que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis. (HARVEY, 2008, p. 27-28).

O neoliberalismo segue sendo um conjunto de ideias para organizar a sociedade e a economia, mas fundamentalmente manifesta uma nova fase do capitalismo que surgiu na trilha da crise estrutural da década de 1970, pois “expressa a estratégia das classes capitalistas aliadas aos administradores de alto escalão, especificamente no setor financeiro, de reforçar sua hegemonia e expandi-la globalmente” (DUMÉNIL e LÉVY, 2014, p. 10).

Para comprovar tal situação de restauração do poder da classe capitalista e sua nova fase de acumulação, podemos observar alguns dados importantes. Os grupos com rendimentos mais elevados tornaram-se muito ricos a partir da aplicação da agenda neoliberal. A desigualdade social aumentou em vez de diminuir. Nos Estados Unidos, por exemplo, se olharmos para a renda nacional, 1% do topo da pirâmide de rendimentos detinha 16% da renda antes da Segunda Guerra Mundial, fatia que nos anos 1950 e 1960 cairia para 8%. Nos anos 2000, este seletivo grupo voltou a deter 15% da renda nacional. Tendências parecidas podem ser encontradas na Grã-Bretanha, para ficarmos apenas nos países pioneiros nesta política. O 1% mais rico dobrou sua renda a partir de 1982 de 6,5% para 13%. Sem esquecermos que é vital para que este processo ocorra, o aumento, por todos os mecanismos, da exploração sobre a classe trabalhadora, inclusive com uma economia de mão de obra barata e agora global. É necessário privatizar, liberalizar e desregular o globo terrestre todo para a livre circulação de capital e mercadorias, concomitantemente à extinção de todo tipo de seguridade e proteção aos mais desfavorecidos para “garantir, proteger e expandir o campo de obtenção de lucro para o capital financeiro e as multinacionais”. (BRENNER, 1999, p. 11).

Para Harvey (2008) este processo de concentração inaudita de riqueza numa ponta da sociedade se realiza por conta da criação de novos mecanismos de acumulação (que se juntam aos antigos mecanismos chamados de “acumulação primitiva”, é bom ressaltar) que o autor denomina de “acumulação por espoliação”. Essa modalidade nova de acumulação pressupõe um papel destacado do Estado em íntima aliança com o financeiro

para realizar este processo de espoliação. Desta forma, a acumulação por espoliação é caracterizada por quatro aspectos: privatização e mercadificação, financialização, administração e manipulação das crises, e redistribuições via Estado.

A privatização talvez seja a visão mais difundida pela pregação neoliberal. Representa a diminuição dos gastos do Estado com as políticas sociais e obras públicas, e a venda de empresas públicas. Com a redução e transferência para a iniciativa privada das primeiras, se torna viável o segundo objetivo que acontecem pelos famosos e propalados processos de privatização das empresas (água, energia, telefonia etc.). Trata-se de abrir espaços novos para iniciativa privada que, a partir deste momento, passa a utilizar seus critérios de lucratividade como móvel principal de ação, bem, distante do uso de alguma noção de bem público e social. Tudo agora deve ser mercadificado, ou seja, torna-se mercadoria com valor de troca: “Todos esses processos equivalem à transferência de ativos do domínio público e popular aos domínios privados e de privilégio de classe”. (HARVEY, 2008, p. 173).

A financeirização representa a dominação do setor financeiro sobre a economia e o Estado. Trata-se de um processo com origem na década 1970 e que passou, também, por uma grande aceleração nos anos 1990, marcando a reorganização do capitalismo atual:

O mundo contemporâneo apresenta uma configuração específica do capitalismo, na qual o capital portador de juros está localizado no centro das relações econômicas e sociais (...) Por acumulação financeira, entende-se a centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações, ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços. (CHESNAIS, 2005, p. 35 e 37).

Assim, o crescimento do capital especulativo, portador de juros (especulação em ações e títulos de dívidas pública, transações imobiliárias etc.) entrelaçado com o poder do Estado, determina os rumos da sociedade. São instituições especializadas e poderosas como os fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedades de seguros e bancos que administram sociedades de investimentos e controlam as finanças (PAULANI, 2006). Isso permite a essas instituições sujeitar toda a sociedade e sua economia ao capital financeiro para fins especulativos de acumulação do capital, desprezando todos os outros setores importantes para o funcionamento da vida pública, normalmente favorecendo “os

direitos de propriedade e de taxa de lucro em detrimento dos direitos a igualdade e a justiça social” (HARVEY, 2008, p. 190).

A administração e a manipulação das crises se refere ao uso das dívidas de países para imposição de ajuste neoliberal, como mencionamos antes. As poderosas organizações internacionais aliadas aos governos dos países mais ricos condicionam empréstimos para saldar dívidas de países inadimplentes, aplicando a receita neoliberal, como alertamos antes. Esse expediente foi muito utilizado nas décadas de 1980 e 1990. Klein dizia que este procedimento faz parte da estratégia elaborada dentre outros por Friedman para, como um torniquete, obrigar países em crise a seguir as recomendações das organizações internacionais sempre baseadas na ideia de liberalização, desregulamentação e privatização.

Na América Latina e na África, nos anos 1980, foi a crise da dívida que forçou os países a "privatizar ou morrer": como disse um executivo do FMI. Tornando-se quase inviáveis por causa da hiperinflação, e muito endividados para recusar as exigências que vinham atreladas aos empréstimos exteriores, os governos aceitaram o "tratamento de choque" oferecido junto com a promessa de que aquilo iria salvá-los de um desastre ainda maior. Na Ásia, foi a crise financeira de 1997-1998 – quase tão devastadora quanto a Grande Depressão – que tornou os assim chamados Tigres Asiáticos bastante humildes, abrindo os seus mercados para aquilo que o New York Times descreveu como "a maior liquidação de negócios falidos do mundo". Muitos desses países eram democracias, embora as transformações radicais do livre mercado não tivessem sido implementadas democraticamente. Muito pelo contrário: como Friedman compreendeu, a atmosfera de uma crise de grande porte oferece o pretexto necessário para invalidar os desejos expressos pelos eleitores e entregar o país nas mãos dos "tecnocratas". (KLEIN, 2008, p. 20).

São crises, na verdade, segundo Harvey, armadas e administradas para que as dinâmicas de atuação do Estado e dos governos quando sejam enquadradas no molde neoliberal, passando a funcionar como um “gestor” de políticas redistributivas das classes trabalhadoras (privatização de serviços sociais, de habitações, de terras coletivas; código tributário regressivo etc.)<sup>29</sup> para as classes dominantes (favorecimento em negócios

---

<sup>29</sup> “Houve tentativas de atrelar os programas de bem-estar social ao capitalismo num contexto onde a mobilidade do capital solapou os projetos de reforma. As atuais coalizações de centro-esquerda não dispõem mais de instrumentos para disciplinar o capital, para obrigá-lo a dividir seus lucros, poder e crescimento com as classes populares, como era possível há vinte anos atrás. Durante a última década, o capital construiu

estatais, isenções fiscais etc.). Harvey acrescenta que, com as insatisfações e resistências a todo este processo, aumenta o encarceramento (que também se transforma em um negócio), a vigilância, o controle e a repressão sobre os movimentos sociais. (HARVEY, 2008).

Essa acumulação por espoliação colocada em ação, na verdade, dentro do conjunto do pensamento neoliberal, tinha como missão, além de restaurar o poder da classe capitalista sem entraves e limites como indicamos, recuperar a economia do declínio da atividade econômica e, conseqüentemente, da queda das taxas de lucro do conjunto economia persistente desde o início da década de 1970, com a crise do momento. Conseguiu baixar os altos índices de inflação, retomando algumas marcas de lucro e de produção, nunca nos patamares anteriores à crise (ANDERSON, 1995; DUMÉNIL e LEVY, 2014). Mas este feito só possível com a presença de fartas ajudas governamentais, incluindo a redução de impostos para setores poderosos, empréstimos, privatizações. E, apesar do renitente discurso a favor do mercado, o que se vê de original no neoliberalismo, em relação a sua versão mais antiga é a ideia de “substituir a questão de ‘intervenção ou não intervenção’ pela questão de qual deve ser a natureza das intervenções”, sendo importante muito mais o caráter desta intervenção. (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 158).

Portanto, qualquer análise crítica e realista só pode concluir que o balanço da ofensiva neoliberal deve ser observado pelas conseqüências provocadas pela sua aplicação, como mostramos acima, corroborando o balanço apresentado por Harvey que dissecou e sintetiza com precisão o saldo dessas políticas:

Mas um fato persistente no âmbito dessa complexa história da neoliberalização desigual tem sido a tendência universal a aumentar a desigualdade social e a expor os membros menos afortunados de toda e qualquer sociedade - seja na Indonésia, no México ou na Inglaterra - ao frio glacial da austeridade e ao destino tenebroso da crescente marginalidade. Embora essa tendência tenha sido minorada aqui e ali por

---

circuítos internacionais e aumentou enormemente sua independência em relação aos controles nacionais. As instituições estatais e os bancos internacionais reforçam e facilitam os movimentos de capital para dentro e para fora da região. Basicamente, as condições para investimento nos dias de hoje pressupõem condições de longo termo e larga escala que favoreçam a redução dos salários e dos custos sociais e debilite, a legislação social e os sindicatos. As tentativas de fortalecer o trabalho ou corrigir a assimetria de poder resultou em falta de investimento, ameaças de represálias financeiras etc. (PETRAS, 1995, p. 134).

políticas sociais, os efeitos na outra extremidade do espectro social têm sido deveras espetaculares. Não se viam desde a década de 1920 as incríveis concentrações de riqueza e de poder hoje existentes nas altas esferas capitalistas. Têm sido espantosos os fluxos de tributos em favor dos principais centros financeiros mundiais. No entanto, o que é ainda mais surpreendente é o hábito de tratar tudo isso como um mero e, em alguns casos, até feliz subproduto da neoliberalização. Parece inconcebível a própria ideia de que isso possa ser – apenas possa ser – o cerne fundamental do que a neoliberalização sempre foi. Tem constituído um talento especial da teoria neoliberal a capacidade de oferecer uma máscara benevolente, plena de palavras que soam prodigiosamente positivas, como liberdade de ação, liberdade de pensamento, escolha e direitos, para ocultar as realidades extremamente desagradáveis da restauração ou reconstituição do poder de classe nu e cru, tanto no plano local como no transnacional, porém mais especificamente nos principais centros financeiros do capitalismo global. (HARVEY, 2008, p. 128-129).

O saldo do capitalismo contemporâneo, até o presente momento, reconfigurado pelo neoliberalismo, apesar das inúmeras lutas e resistências, é uma sociedade profundamente desigual. Em uma ponta proliferam desemprego ou empregos precarizados, miséria, concentração de renda, fome etc. Na outra ponta, um poder do capital cada vez mais forte e concentrado, e com pouquíssimos entraves para sua atuação e movimento agora em todo globo terrestre.

## **2.5. Capitalismo contemporâneo – reestruturação produtiva e neoliberalismo**

A reorganização do capitalismo na contemporaneidade, que se desenvolveu a partir da década de 1980, e que representou uma ofensiva sem precedentes do capital, está alicerçada em um duplo movimento e processo que modificou profundamente o mundo atual: a reestruturação produtiva com modificações pautadas no mundo do trabalho; e de outro o neoliberalismo, a ofensiva ideológica e política. Trata-se de processos que abriram um novo domínio do grande capital sobre o mundo e a sociedade, como mostramos até o momento e que são conectados de tal maneira que podemos afirmar que “a reestruturação produtiva do capital é a base material do projeto ideo-político neoliberal”, sublinhando que os dois processos se alimentam mutuamente. (ANTUNES, 1999, p. 58).

Esta ofensiva do capital, até o presente, pode ser considerada exitosa, mesmo que tenha alguns sobressaltos no caminho. Desconstruiu o antigo mundo bipolar de dois grandes blocos mundiais (capitalista e “socialista”) e reconfigurou o capitalismo realmente

existente, alterando profundamente a sociedade e o trabalho humano com a contração do espaço público, dos direitos e a expansão do espaço privado para o mercado. Podemos, assim, para findar este capítulo, sinteticamente apontar alguns traços importantes do capitalismo contemporâneo que serão de muita importância para que adiante possamos analisar o trabalho docente, reconfigurado pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo.

O resultado mais transparente dos dois processos apontados acima é o crescente poder do grande capital (especialmente o financeiro), a presença ostensiva do Estado na garantia da liberdade total para os agentes econômicos no jogo da livre iniciativa sem interferências de nenhuma espécie e na defesa intransigente de políticas de desregulamentação, liberalização, privatização, e difusão da ideia de que o mercado é mecanismo fundamental para prover o desenvolvimento da sociedade. Isso porque, na verdade, o próprio Estado também será reconfigurado no capitalismo contemporâneo, com adoção de regras próprias da empresa, e deixando no passado preocupações e veleidades com políticas sociais:

Não basta constatar a continuidade da intervenção do Estado, ainda é preciso analisar de perto seus objetivos e os métodos que emprega. Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capital quanto a *transformação da ação pública*, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes às que se sujeitam as empresas privadas. O Estado foi reestruturado de duas maneiras que tendemos a confundir: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao “Estado produtor”, mas também de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governos e sujeitos sociais. (DARDOT e LAVAL, 2006, p. 272-273)

A contrapartida desta situação, é de uma presença do estado reconfigurado externa e internamente, é a criação e a disseminação de um novo “senso comum” (NETTO, 2006), de uma visão de mundo de acordo com a qual a vida social e do trabalho agora devem ser revestidas de uma perspectiva antissocial, anti-coletiva, anti-solidária, calcada na projeção social adquirida por uma ética do esforço privado, do autocontrole, da disciplina, da meritocracia e do sucesso/insucesso ligado unicamente às atitudes individuais, pois a “nova ordem institucional se exime de responsabilidade, tentando apresentar sua própria indiferença como liberdade para os indivíduos ou grupos da

periferia; o vício da política derivada do novo capitalismo é a indiferença” (SENNET, 2006, p. 150). Prevalece desse modo a ideia de que cada indivíduo é instado a se comportar como um capital que precisa ser valorizado para ter empregabilidade, assumindo, nesta visão, que a responsabilidade de sua vida recai exclusivamente sobre seus ombros, pois, no “novo mundo da ‘sociedade em desenvolvimento’, o indivíduo não deve mais se ver como um trabalhador, mas como uma empresa que vende um serviço em um mercado” (DARDOT e LAVAL, 2006, p. 335). Essa lógica não estará totalmente ausente da vida do professorado pesquisado neste estudo. Se o professor tem uma estabilidade garantida na Rede Municipal e Estadual de Goiânia, a ideia de valorização, competição e responsabilidade entrarão no seu cotidiano pela porta das comparações com mecanismo de avaliação e monitoramento como veremos adiante.

Essa perspectiva prevalece agora tanto nas ações do Estado quanto nas ações individuais na sociedade. Na atuação do Estado, apesar de estarmos em um tempo de neoliberalismo, são constantes as intervenções deste no mercado de trabalho, mas com um sentido que “marca a passagem de políticas desenvolvidas em nome da integração para políticas conduzidas em nome da inserção”. Para Castel, as políticas de integração eram importantes para a manutenção da “sociedade salarial” porque alicerçavam a existência de uma democracia de tipo ocidental, que, apesar de muitos defeitos, possibilitava certa regulação dos conflitos, algum controle e a redução da arbitrariedade dos ricos e dos poderosos, e acesso de todos aos serviços públicos e à educação. As políticas de inserção agem de maneira totalmente opostas, pois são mínimas e focalizadas, modelando uma atuação do Estado reduzida em termos de gastos sociais. (CASTEL, 1998, p. 537-538). É um novo mundo do trabalho, constituído para retirar direitos dos trabalhadores, cujos direitos são tratados agora como privilégios num mundo cada vez mais selvagem, ou como diz o sociólogo francês:

A instituição prática de um mundo darwiniano que encontra as molas da adesão na insegurança em relação à tarefa e à empresa, no sofrimento e no estresse, não poderia certamente ter sucesso completo, caso não contasse com a cumplicidade de trabalhadores a braços com condições precárias de vida produzidas pela insegurança bem como pela existência – em todos os níveis da hierarquia, e até nos mais elevados, sobretudo entre os executivos – de um *exército de reserva de mão-de-obra docilizada pela precarização* e pela ameaça permanente do desemprego. O fundamento último de toda essa ordem econômica sob a chancela invocada da liberdade dos indivíduos é efetivamente a *violência*

*estrutural* do desemprego, da precariedade e do medo inspirado pela ameaça da demissão, a condição do funcionamento “harmonioso” do modelo microeconômico individualista e o princípio da “motivação” individual para o trabalho residem, em última análise, num fenômeno de massa, qual seja, a existência do exército industrial de reserva dos desempregados. Nem se trata a rigor de um exército, pois o desemprego isola, atomiza, individualiza e rompe com a solidariedade. (BOURDIEU, 1998, p. 139-140).

Esta situação da indiferença social e da ideia de “liberdade” do indivíduo, na verdade, opera em um mundo da insegurança, da precarização, da fragmentação, do desemprego, da subproletarização, e da desestruturação da vida das pessoas, jogadas ao arbítrio da sorte. Trata-se de um contexto de desemprego ou empregos precarizados quase permanentemente, muito em razão de que o desemprego passou a ser estrutural, deixando de depender de crise conjunturais. Porque agora fases de crescimento econômico não significam obrigatoriamente aumento de empregos, em virtude das mudanças técnicas e gerenciais dos locais de trabalho. E igualmente porque, no ideário neoliberal, uma taxa “saudável” de desemprego acirra a competitividade entre os trabalhadores, obrigando o governo a cortar custos de programas sociais. Nestas condições de liberdade, pode agir a “mão oculta” smithiana na economia, colocando a sociedade nos trilhos do crescimento econômico. (ANTUNES, 2018; BOURDIEU, 1998; MORAES, 2001).

Os processos de cunho social, político e econômico apresentados até o momento, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, deixaram marcas indeléveis no final do século XX e entrada do século XXI. Alteraram profundamente o mundo herdado do término da Segunda Guerra Mundial, sendo que suas mudanças no mundo do trabalho afetaram e permanecem afetando o mundo do trabalho, praticamente reconfigurando a organização e o labor dos trabalhadores. A educação e a escola, espaço de atuação dos trabalhadores do ensino não ficariam imunes e inatingíveis a todos esses efeitos. A este novo mapa do trabalho docente nos dedicaremos nos próximos capítulos.

## **CAPÍTULO 3**

### **O Mundo do trabalho do trabalho do professor**

#### **História e natureza do trabalho docente**

Neste capítulo, buscamos explicitar, depois de uma pequena introdução sobre os estudos que enfocam o trabalho docente, como se configura seu trabalho. Posteriormente, abordaremos esta modalidade de trabalho a partir de duas perspectivas: a constituição histórica do trabalho do professor da educação básica, desde sua formação na época moderna e a natureza do seu trabalho. É necessário que compreendamos suas especificidades a fim de que possamos mostrar a presença da racionalidade capitalista na educação, na escola e na vida do professorado, na sociedade contemporânea.

#### **3.1. Análise do trabalho docente – o estado da arte**

Enquanto o campo da gestão escolar era bem desenvolvido na década de 1960, com pesquisas e estudos que refletiam uma concepção tecnicista e buscavam formas de introduzir a administração científica taylorista-fordista nas escolas, o trabalho docente tornou-se objeto de pesquisa, de forma mais sistemática e rigorosa, somente no final da década de 1970 e início dos anos de 1980.

O trabalho do professor passou a ser escrutinado em seus mais diferentes contornos, como o trabalho pedagógico, o processo de trabalho, a organização dos “trabalhadores do ensino”, em coincidência com a grande movimentação desta categoria nas suas lutas em defesa da educação pública e gratuita e em consonância, também, com a democratização do país, que vivia os momentos finais da ditadura militar implantada em 1964. (OLIVEIRA, 2003). Predominavam, então, as temáticas ligadas à caracterização dos professores como proletários ou profissionais, mas também começaram a ser difundidos trabalhos ligados às formas de organização da escola e à feminização do magistério como fenômeno consistente e muito similar ao que ocorria em outros países. (OLIVEIRA, 2003).

Posteriormente, pudemos constatar uma mudança de rumo nas pesquisas:

No final da década de 1980 as pesquisas sobre o trabalho docente foram se deslocando das relações de trabalho na escola para os estudos sobre os aspectos culturais e a formação docente, em consonância com o período em que as reformas educacionais enfatizavam a necessidade de um novo

professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado. As pesquisas sobre a natureza do trabalho docente, a teoria da mais-valia e sua aplicabilidade ou não nas escolas, o caráter produtivo ou improdutivo do trabalho escolar, a suposta autonomia e/ou alienação do docente foram sendo substituídas por estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente. (TUMOLO e FONTANA, 2008, p. 160).

Contribui muito para essas modificações nos estudos e pesquisas sobre o ofício do professor dois elementos importantes: as reformas educacionais de cunho neoliberal na década de 1980 que se espalharam pelo mundo com auxílio de organismos internacionais, enfatizando a centralidade do professorado para resolução da crise educacional e atendimento das necessidades do mercado; o crescimento de perspectivas de cunho pós-modernas no campo da educação, que priorizam aspectos mais ligados a questões culturais do que aquelas relacionadas mais diretamente ao professor enquanto trabalhador. (MANCEBO, 2007).

No final dos anos de 1990 e entrada no novo século, houve uma diversificação de pesquisas sobre trabalho docente, com uma multiplicidade de visões teóricas, que se distribuem em treze eixos temáticos, em pesquisa realizada por Duarte (2010) à partir da investigação de 467 dissertações e teses que cobrem o período entre 1987 e 2007. São abordados nesses trabalhos: natureza e processo de trabalho; condições e relações de trabalho; identidade e trabalho docente; representações, sentidos e significados sobre o trabalho docente; perfil de professor; gênero e trabalho docente; formação docente; novas tecnologias e trabalho docente; saúde e mal-estar docente; saber e práticas docentes; aspectos teórico-históricos do trabalho docente; impactos das reformas educacionais sobre o trabalho docente; e sindicalismo/resistência e trabalho docente.

Para finalizar este breve retrospecto, é importante indicar, nesta linha da diversificação dos estudos sobre trabalho docente e a revitalização das discussões sobre a especificidade desta atividade, a formação da Rede ESTRADO (Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente) que surgiu em 1999, numa reunião do Grupo de Trabalho “Educação, Trabalho e Exclusão Social” do CLACSO, e congrega pesquisadores e ativistas de toda a América. Interessante destacar que, em seus seminários nacionais e internacionais, estão sempre presentes pesquisas e trabalhos em torno dos eixos temáticos: Eixo 1. Natureza, processos e condições de trabalho; Eixo 2. Regulações da carreira docente; Eixo 3. Políticas públicas e trabalho docente; Eixo 4. Formação docente: políticas e processos; Eixo 5. Trabalho docente, políticas de avaliação e currículo; Eixo 6.

Organização do trabalho e sindicalismo docente; Eixo 7. Saúde e Trabalho docente; Eixo 8. Trabalho docente no ensino superior; Eixo 9. Trabalho docente na educação profissional; Eixo 10. Debates teóricos e metodológicos nas pesquisas sobre trabalho docente; Eixo 11. Condição docente, relações étnico-raciais, gênero e classe; Eixo 12. Processo de trabalho docente e novas tecnologias.

Refletir sobre as condições em que se encontra o trabalho no mundo contemporâneo, em especial o trabalho docente<sup>30</sup>, sobre essa base de estudos assentada até o momento, é fundamental para quem busca compreender a educação e a escola. Não é possível buscar o entendimento do mundo da educação e da escola desvinculado da vida social e das profundas transformações que configuram as novas feições do mundo do trabalho, como apontamos anteriormente.

O trabalho docente, por conseguinte, não fica imune a esta gama extraordinária de acontecimentos e transformações da esfera da produção. Basta um olhar mais criterioso e reflexivo sobre as atuais condições do trabalho docente para vermos uma situação social, econômica, política e cultural muito próxima entre esta forma de trabalho e aquele realizado nas indústrias e nos outros setores da vida econômica.

No que concerne a este estudo, que é a compreensão das novas configurações do trabalho docente diante do duplo processo de reestruturação produtiva/neoliberalismo, é imprescindível tomar como referência uma compreensão integral da natureza e do processo de trabalho docente. Normalmente, essa análise sempre parte de duas orientações gerais: uma que aborda as condições históricas do trabalho do professor e como elas vão se transmutando ao longo do tempo, e a outra linha que discorre sobre a atividade e a ação do professor na sala de aula e na escola. (VIEIRA e FONSECA, 2010).

Se uma vertente parte de uma visão sobre os condicionantes externos que afetam e modificam o trabalho do professor ao longo de uma história que coincide com a formação da escola moderna, a outra visão parte de um entendimento sobre os condicionantes internos que igualmente aparecem no fazer cotidiano do professor na sua atuação dentro do âmbito da escola e da sala de aula. Os dois são igualmente importantes na compreensão desta forma específica de trabalho, e devem ser levados em consideração. Antes de discorrermos sobre isso, no entanto, faremos aqui algumas considerações históricas.

---

<sup>30</sup> As considerações que fazemos neste texto se referem ao trabalho docente do professor da Educação Básica no Brasil (ensino fundamental e médio), e também à literatura nacional e à internacional que são utilizadas, e que abordam a educação neste nível. (OLIVEIRA, 2008).

### 3.2. A constituição histórica do trabalho do professor

A figura do professor como conhecemos modernamente, nem sempre existiu. É fruto de um processo histórico lento e cheio de percalços. Sua construção acompanhou de perto a formação da educação moderna que surgiu na Europa, ligada aos desenvolvimentos comerciais que estavam vinculados aos primeiros movimentos orientados em direção ao capitalismo nascente e à formação dos Estados Nacionais em crescimento. Nesse panorama, aos poucos, foi se estabelecendo a necessidade de escolarização das populações. As características que marcam a formação do professorado evidentemente sofreram alterações ao longo do tempo, como mostraremos adiante, mas muitos elementos presentes neste início, como a ideia do sacerdócio, sempre voltam como assombrações a rondar os docentes. (ENGUIITA, 1991; HYPOLITO, 1997; NÓVOA, 1991a).

Inicialmente pensamos a educação como:

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência como tal). As três dimensões são indissociáveis: não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humanizado e socializado. (CHARLOT, 2005, p. 78).

A educação, analisada como um processo de construção do ser humano, que depende do trabalho persistente e continuado da educação como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 13). E para organizar de maneira rigorosa e sistemática este processo, atendendo às demandas da sociedade moderna, marcada pela complexificação das estruturas sociais e o avanço da divisão social e técnica das funções e tarefas da vida política e econômica, além do crescimento populacional das cidades, estruturou-se a escola moderna, responsável pelo processo de socialização das novas gerações, que não estava mais no âmbito dos pequenos grupos ou das famílias. E o advento da escola moderna teve como consequência o aparecimento do professor moderno.

Neste sentido, a educação e a escola cumpriram sua função de socialização, numa moldura reprodutora e conservadora. Esta socialização das gerações mais jovens se

realizou a partir do cumprimento de dois grandes objetivos: a sua formação para se incorporar ao mundo do trabalho e a sua formação para participar da cidadania. O primeiro objetivo vincula-se à preparação para o mundo do trabalho, desenvolvendo nas novas gerações conhecimentos e disposições para ocupação de postos de trabalho nas diferentes organizações empresariais. O segundo objetivo diz respeito à participação do cidadão nas diversas instâncias da vida pública e da chamada vida democrática. Evidente que, em cada momento histórico, estes objetivos apresentam-se para serem cumpridos pelas escolas com enquadramentos e limites diferenciados em termos de classes e grupos, e mesmo, ou principalmente, do *quantum* de conhecimento cada um deve absorver. (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

De uma forma ou de outra, estes dois objetivos estavam presentes desde o nascimento da escolarização modernas, processo iniciado com a formação dos primeiros Estados Nacionais no século XV, e que cresceria de forma mais acelerada a partir dos séculos XVIII e XIX, em cada local com um ritmo diferente<sup>31</sup>. Então, já com o domínio mais acentuado de um Estado laico em substituição à igreja que vinha dominando o processo de escolarização no seu início. Conjuntamente, veríamos a transmutação do professor de “agentes da igreja” a “funcionários do estado”. (NÓVOA, 1991a; PETITAT, 1994).<sup>32</sup> Em palavras do educador português:

Durante longos anos imputou-se a gênese da profissão docente à acção do sistema estatal de ensino: hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como *ocupação principal* exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como

---

<sup>31</sup> “De forma esquemática, podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias. Elas não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças”. (NÓVOA, 1991b, p. 114)

<sup>32</sup> O historiador Arno Mayer matiza um pouco esta transformação, ao notar que este processo é lento, e representa dolorosamente a presença da antiga ordem da nobreza dentro da sociedade burguesa, bastando observar o poder da Igreja em quase toda a Europa sobre a educação: “As igrejas eram ainda mais importantes na esfera da educação. Evidentemente, tinham seus próprios seminários e conventos. Em termos cívicos, porém, era da maior importância que as igrejas mantivessem um profundo envolvimento no magistério, sobretudo no nível primário. Elas possuíam e dirigiam a maioria das escolas elementares e secundárias, ou ainda eram pagas para enviar clérigos como professores a instituições públicas. À parte o fato de darem educação religiosa, os homens de Deus estavam habilitados a ensinar um currículo pleno, incluindo ciências naturais de nível básico. Principalmente em aldeias e vilas de província, mas também nas cidades, os mestres-escolas, fossem paroquiais ou públicos, eram muitíssimo respeitados, em grande medida por poderem enviar alunos dotados e ambiciosos para escolas superiores que praticamente garantiam uma ascensão social. Se em 1914 até a França ainda contava com metade de professores leigos e metade de religiosos, sem dúvida havia muitos lugares onde, na realidade, os clérigos ultrapassavam os mestres-escolas civis no ensino público. Eles também desfrutavam de um maior prestígio”. (MAYER, 1987, p. 239).

uma unificação e uma hierarquização à escala nacional de todos esses grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como um corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício (...) Os professores aderem a este projecto, que lhe assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a *funcionarização* deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. (NÓVOA, 1991a, p. 16-17).

O professor, assim, aos poucos, foi assumindo os contornos que tem hoje na contemporaneidade, tendo sido sua funcionarização concomitante ao procedimento de tornar a educação obrigatória e imprescindível no processo de produzir os membros do Estado-nação. O Estado, desta maneira, agindo em todos os domínios

(...) substitui as tradições espontâneas e os mecanismos sociais cegos por um planeamento explícito de educação. É nesse contexto que o acesso à profissão docente vai se tornando, lentamente, objeto de normas explícitas, e a formação profissional vai se estabelecendo progressivamente, além de um sistema de controle da atividade dos profissionais do ensino (através de inspetores) dentro da escola (...) Assim na medida em que a educação toma a forma de escolarização planejada pelo estado, a docência se torna autônoma e adquire traços de uma ocupação estável, beneficiada, pouco a pouco, pela proteção de seu espaço de exercício profissional e de seu recrutamento. O grupo docente se recolhe nas salas de aula, que se tornam células do sistema escolar, garantindo-lhes assim um posto de trabalho em boa medida subtraído ao controle direto vindo do exterior. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 62-63).

Como “agentes da igreja” ou “funcionários do estado” eram extremamente controlados no seu ofício para cumprir a “missão” de instilar em todos os indivíduos de um determinado Estado-nação as bases do estado da natureza (liberdade, segurança e propriedade), mantidas e reforçadas no estado social por intermédio do contrato social, embora preservando as diferenças sociais:

Juntamente com a segunda metade do século XVIII, entramos em um novo período da história do ensino, sob o signo do estado. Contudo, as rupturas que a intervenção estatal ativa ocasionam não perturbam o conjunto da estrutura escolar. Os Estados educadores são herdeiros do dualismo escolar do Antigo regime. O ensino primário público apresenta-se basicamente como uma instrução moralizadora para o povo, e o ensino secundário e superior como uma formação para a elite. Sem dúvida, este esquema virá a complicar-se, mas sua continuidade em relação ao Antigo regime é evidente. A articulação escolar pública entre culturas e grupos sociais torna-se dualista...”. (PETITAT, 1994, p. 147).

Se a estrutura dualista da educação escolar adentraria o século XX, as preocupações tomavam como rumo os tipos de ensino que cabia aos professores ministrar, seja na fase de predominância das Igrejas, seja na fase posterior, em que predominavam o Estado que tinha os docentes como funcionários. Funcionários que precisavam, inclusive, da permissão oficial para exercerem seu ofício, especialmente por conta de sua condição:

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os docentes são investidos de um imenso poder: de agora em diante, eles detêm as chaves da ascensão (e da estagnação) social. Isso os coloca no cruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas frequentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Aqui reside toda a ambiguidade e toda a importância da profissão docente: agentes culturais, eles são também, inevitavelmente, agentes políticos. (NÓVOA, 1991b, p. 123-124)

Toda essa situação tomaria uma outra dimensão com o advento da Revolução Industrial, cujo padrão econômico se disseminou por todo o mundo. A partir daí, especialmente em fases mais avançadas do processo industrial, este setor da economia se dirige para as escolas com as suas preocupações referentes a uma mão de obra para servir na indústria, que seja, preferencialmente, um trabalhador mais disciplinado, dócil, obediente, cumpridor rígido de horários, e que respeite as regras e a hierarquia, enfim, todas condições importantes neste estágio da industrialização. A escola seria o ambiente adequado para esta tarefa de disciplina social:

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. (ENGUITA, 1989, p. 115).

Esta ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos. Regularam-se todos os aspectos da vida em seu interior, as vezes até a extremos delirantes. Dir-se-ia que os educadores, ou uma parte deles, enfrentavam os alunos fazendo sua a observação do e Grã-Duque Miguel diante da tropa formada: “Está bem, mas respiram” (...) Nas escolas metodistas inglesas de princípios do século XIX, a primeira coisa que aprendiam os alunos era a pontualidade. Uma vez entre seus muros, a disciplina escolar assemelhava-se muito a militar. (ENGUITA, 1989, p. 117).

Como uma instituição fundamental para manutenção do controle social, cabe à escola o controle do docente no seu trabalho, como um agente que é, simultaneamente, cultural e político.

Dois movimentos podem ser percebidos nestas mudanças. A escola passa a ser vista cada vez mais como local de preparação para o trabalho, em um processo de modelagem dos alunos que começa na mais tenra idade. Por outro, a própria escola sofre desenvolvimentos, pois a escola moderna, em relação ao que existia no final do período medieval, já tinha adquirido certas características colocadas abaixo:

Vejamos algumas das diferenças essenciais entre as escolas da Idade Média e os colégios dos tempos modernos:

- a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos;
- a introdução de um regime disciplinar, baseado numa “disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada”;
- o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade, em favor de uma organização centrada sobre classes de idade bem definidas;
- a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.;<sup>33</sup>
- a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central. (NÓVOA, 1991b, p. 115)

Com a estatização e a institucionalização da escola e do trabalho docente, esses traços se aprofundaram, sendo acrescentados de outros ao longo do tempo. Dentre esses aspectos, está o aparecimento da organização escolar assentada na classe, não mais uma classe como a utilizada no chamado modo de ensino simultâneo, muito comum no século XVII e início século XVIII, que consistia de uma sala de aula imensa onde as lições eram paralelas e dadas por diferentes monitores a distintos grupos de alunos, supervisionadas por um único professor. Agora se desenvolve a classe alicerçada no modo de ensino mútuo, que se alastrou a partir da metade do século XVIII em diante, e se fundamenta na premissa

---

<sup>33</sup> “Se a transição para a sociedade industrial madura acarretou uma reestruturação rigorosa dos hábitos de trabalho - novas disciplinas, novos estímulos, e uma nova natureza humana em que esses estímulos atuassem efetivamente -, até que ponto tudo isso se relaciona com mudanças na notação interna do tempo? (...) Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado (...) Por meio de tudo isso - pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes - formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo”. (THOMPSON, 1998, p. 269, 293, 297). Interessante observar que é uma nova forma de marcar o tempo, oriunda do capitalismo, que invade todos os espaços sociais, inclusive a escola.

de que um professor ensina a muitos organizados em uma sala de uma classe de alunos com a mesma idade. (ENGUIA, 1989; PETITAT, 1994).

Significativo nesta construção da profissão docente e da escola é identificar que alguns traços já constituídos na organização escolar no século XVII estão em vigor desde essa época até os nossos dias, cristalizando um modelo de instituição de educação que finca alguns alicerces bem sólidos, os quais podem ser citados: a) um “espaço social autônomo, fechado” e apartado da comunidade, que mantém crianças e jovens no seu interior a fim de receberem algum tipo de formação (socialização e instrução); b) suas atividades se desdobram com a aplicação de métodos e práticas de ensino que constituem o que será chamado de pedagogia (objetiva e escrita, voltada ao conjunto da classe, impessoal e válida para todos os alunos); c. prescrição de um regulamento descritivo das posturas e atitudes que devem ser seguidas por professores e alunos (controle da presença, horários, vigilância dos alunos, etc.); d) emprego de uma série de instrumentos (livros, cadernos, manuais), que servem para transmitir com o uso da escrita o conhecimento; e) presença de docentes que, diante de uma sala de aula, ensinam o mesmo conteúdo a um grupo de alunos numa classe ao longo de um tempo; f) um objetivo comum: “agir em profundidade sobre os alunos para socializá-los, moralizá-los e instruí-los segundo regras próprias da organização”. Este é o arcabouço da formação da escola moderna inalterável ao longo dos séculos. Outras alterações como as que descreveremos adiante é que modificam em parte seu funcionamento, sem alterar muito essa base. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 57-59).

A escola tem seguido seu caminho de disciplinamento de crianças e jovens para o trabalho, reforçando com o modo de ensino simultâneo a ideia de autoridade da escola e, dentro desta, dos professores sobre os alunos numa hierarquia de submissão que precisa ser apreendida desde cedo, para serem reproduzida depois nas próprias empresas. Não devemos perder de vista que uma das principais instituições da sociedade, a indústria, serviu de modelo para a organização da escola, especialmente no século XIX e XX. Assim o trabalho do

(...) professor passa assim a constituir, sobretudo, e contraditoriamente a qualquer ideia platônica a respeito, em ensinar crianças e jovens a comportar-se da forma que corresponde ao coletivo ou categoria em que foram incluídos, exigindo e premiando a conduta correspondente e rejeitando e mesmo penalizando tudo o que possa derivar de suas outras características como indivíduos ou, ao menos, tudo o que delas possa manifestar-se na escola ou chegar a afetar a relação pedagógica. (ENGUIA, 1989, p. 168).

Consequentemente o aluno, dentre outros inúmeros conhecimentos e disposições, aprende também sobre relações fundamentadas em ideias gerais de disposições de conduta que devem ser seguidas quando estiver em outros espaços e instituições da sociedade, notadamente no campo do trabalho. Em outras palavras:

A escola chegou a se configurar como uma antecipação da fábrica, isto é, como um cenário adaptativo – o que significa intermediário – entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado. Seria nela que as crianças aprenderiam, de modo sistemático, a se submeter a uma autoridade impessoal e burocrática; a aceitar que outros decidissem por elas o que fazer, como fazer, quando e em que ritmo; a conceber o tempo como um contínuo passível de ser fragmentado e valioso por si mesmo; a não esperar de sua atividade dirigida (seu trabalho) uma gratificação intrínseca (lucro), mas sim extrínseca (recompensa), a competir de maneira destrutiva (estigmatizante e excludente) uns com os outros; a se submeter aos ditames de uma avaliação alheia constante, a aceitar diferenças geométricas nas recompensas resultantes de diferenças aritméticas em seus êxitos; a assumir uma estrutura social desigual e estratificada, mas presumivelmente produto de suas diferenças e seus desempenhos individuais; a organizar sua atividade seguindo os ditames da divisão vertical e horizontal do trabalho; a manter uma atividade regular e continuada independentemente de seu estado de ânimo e suas circunstâncias; a desenvolver hábitos de conduta de acordo com as necessidades do trabalho organizado. (ENGUIITA, 2004, p. 29-30).

Acontece que essa moldura para o aluno também serve para enquadrar o professor, que deve, com sua dedicação e vocação neste verdadeiro “sacerdócio” que é o campo da educação e da escola, cumprir rigidamente as normas e regras que fundamentam seu ofício e seu local de ensino e de trabalho.

Um salto superior nesta linha, que posteriormente seria seguido por todos os países, está na construção de uma ideia-força que consiga realizar a tarefa de controlar todo o funcionamento da escola, mesmo à distância, imprimindo uma ordem nos trabalhos que permita a todas unidades de ensino funcionarem homogeneamente e serem eficientes no mister de sua atividade principal: preparar uma mão de obra para economia.

Novamente, para atender a essas demandas do mercado ao setor educacional, a escola se dirige às indústrias em busca de um “instrumento” que viabilize este projeto. Encontra-se, assim, nos processos de trabalho aplicado neste setor da economia, a chave do seu sucesso: o taylorismo-fordismo.

Neste percurso, há uma busca pela eficiência da educação no sentido adiantado acima, tarefa a que se dedicaram dois educadores americanos, Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. O primeiro publicou em 1918, *The Curriculum*, afiançando a ideia de que a escola

americana só alcançaria sucesso e eficiência se conseguisse aplicar os ensinamentos do taylorismo em voga nas indústrias americanas à administração do sistema educacional. Para isso, era preciso garantir as demandas da economia na “construção” de força de trabalho produtiva. O segundo educador publicou, em 1949, a obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* que, na verdade, sintetizava sua experiência na década de 1930, desenvolvendo as ideias nesta mesma linha citada antes, de integração escola e economia, mas embasado então nos progressos obtidos pelo setor produtivo com o fordismo, ou melhor, com a junção do taylorismo-fordismo. Mas Tyler elevou todo um caldo teórico sobre currículo, muito discutido na época, a um patamar que tornou o currículo a referência única e fundamental do sistema educacional americano para organização dos trabalhos em cada escola, processo cuja influência se estendeu por quase todo o mundo. (APPLE, 1982; ENGUITA, 1989).

Nesta concepção tradicional e conservadora de currículo, este passou a ser visto com algo meramente técnico, que serve exclusivamente para fornecer às escolas uma organização mais eficiente a fim de cumprirem sua função social que se liga quase unicamente ao atendimento das demandas da economia capitalista em crescimento. Por isso que currículo é entendido como um assunto puramente técnico e asséptico, no sentido de um conjunto de disciplinas/matérias de ensino com seus conteúdos programáticos organizadas numa sequência com objetivos determinados de ensino a se cumprir e acrescidos dos materiais didáticos e métodos didáticos. (SACRISTÁN, 2000).

Nesta lógica é que Tyler, com o objetivo de controlar todo o sistema educacional, sintetiza e desenvolve a noção paradigmática de que currículo deve funcionar cumprindo a “grade” composta de disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação dos objetivos designados. Assim:

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?. As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e avaliação (4). (SILVA, 1999, p. 25).

Neste modelo tradicional, a ideia de continuidade, sequência e integração é norteadora de todas as ações. Em uma ordenação que deve ser plenamente seguida, tem

primazia o currículo oficial, aquele ditado pelo Estado, que parte da definição precisa dos objetivos a serem seguidos e que aparecem sob a forma de ementas e objetivos gerais e específicos. Depois, vem a seleção do conhecimento, na forma dos conteúdos nacionais e que estão nos livros didáticos. Na continuidade, temos a organização das atividades didáticas que acontecem na sala de aula. *Last but not least*, um dos elementos mais importantes de todos, pois implica a possibilidade de verificação do ensino e do programa em execução, a avaliação, que se desdobra por escola e pelo sistema. (SILVA, 1999).

Observamos que este paradigma poderoso gestado dentro de uma visão conservadora e tradicional tinha como principal intenção padronizar o funcionamento das escolas por meio do estabelecimento do conhecimento curricular que deveria ser ensinado junto com todos os procedimentos necessários para que tudo acontecesse conforme as prescrições curriculares detalhadas e não corresse o perigo de se deparar com intervenções alheias a estes propósitos. Logo, esse foi designado por muitos como “à prova de professor” (APPLE, 2002). E para que funcionasse, controlando a “peça” fundamental de toda esta engrenagem complexa, o professor, é que a avaliação seria de extrema importância, especialmente neste momento do começo do século XX, quando o trabalho docente ainda não contava com a estabilidade no serviço. Portanto,

(...) o traço central da visão da estruturação do currículo que dominou o pensamento desses primeiros educadores, e de fato ainda domina o pensamento dos teóricos do currículo contemporâneos, era que o currículo precisava ser diferenciado para preparar indivíduos com inteligência e capacidade diferentes para uma multiplicidade de funções na vida adulta, diversas porém específicas. Esta é uma questão decisiva. Essas funções adultas diversificadas implicariam responsabilidades sociais *desiguais* que concederiam poder e privilégios sociais desiguais. Esses educadores acreditavam que os indivíduos portadores de alto quociente de inteligência eram mais virtuosos, mais dedicados ao trabalho e mais propensos a empregar seus talentos em benefício da sociedade que a maioria da população (...) Essa visão da distribuição desigual de responsabilidade e poder refletia-se quando se referiam à forma como a diferenciação do currículo atenderia a duas finalidades sociais – educação para os que se acham na cúpula e educação para os que se acham na base. Os dotados de quociente de inteligência elevado deveriam ser educados para guiar o país, ensinando-lhes a compreender as necessidades da sociedade. Também aprenderiam a definir convicções e padrões de comportamento adequados para atender a essas necessidades. A massa deveria ser instruída a aceitar essas convicções e padrões quer ou não os entendesse ou com eles estivesse de acordo. (APPLE, 1982, p. 115-116).

Para concretização destes objetivos dentro do controle do currículo, controle do conhecimento e controle do professor, havia a definição detalhada de todos os aspectos que envolvem o processo educativo e uma avaliação na ponta bem punitiva caso alguns professores ou professoras não cumprissem o “currículo”. Para tanto, quando da sua aplicação no início nos Estados Unidos, ou posteriormente, bastava uma administração centralizadora e pouco afeita à discussão, porque o importante era sua eficácia no cumprimento das diretrizes curriculares emanadas dos órgãos centrais da educação sem intervenção do professorado e com controle rígido da escola<sup>34</sup>. Nesta direção, a “perspectiva de Tyler (1973) como teoria do currículo, exemplo paradigmático desta orientação, foi decisiva e estabeleceu as bases do que tem sido o discurso dominante nos estudos curriculares e nos gestores da educação”. (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

A constituição histórica da profissão do professor também não estaria completa se não fizéssemos referência a um fenômeno, já em andamento, quando se estabeleceu essa forma de controle por meio do currículo, que é a feminização da força de trabalho docente. Essa foi se constituindo desde a funcionarização do docente, em cada local no seu ritmo próprio, cuja menção é importante porque marcaria de maneira indelével este ofício. Portanto, a “análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe: tem que ser também, necessariamente e na mesma medida, uma análise de gênero (...) constituído em sua maioria por mulheres”. (ENGUITA, 1991, p. 51-52).

Para Enguita (1991), a feminização da docência, fenômeno comum na educação básica no mundo inteiro, pode ser observada e analisada a partir de quatro motivos. Primeiro, a docência é uma das poucas atividades extra domésticas aceitas pela visão patriarcal como eminentemente feminina, pois sempre foi entendida como uma atividade assistencialista, assim como outras (enfermeira, por exemplo) e também como uma fase transitória até as mulheres atingirem a vida doméstica. Segundo porque, como os homens buscavam uma remuneração maior em outros setores, restava para as mulheres ocupar este posto na escola e, neste sentido, como se tratava de um estágio preparatório para vida

---

<sup>34</sup> “Essa taylorização culminou com uma profunda modificação do ofício de professor. A ‘profissionalização do ensino’ que consistiu, sobretudo, na prescrição de bons métodos e no aprendizado dos processos de controle da ‘qualidade dos produtos’, conduziu a uma divisão vertical do trabalho em conformidade com o esquema tayloriano, o qual opôs o pólo dos peritos em ciência da educação, detentores dos bons métodos de padronização do ato educativo e de sua medida e o pólo dos simples executores encarregados de aplicar as inovações e de aplicar os procedimentos normalizados do ensino. A medida padronizada das performances, colocada à disposição dos conselhos de administração, permitia, igualmente, um controle mais estreito dos professores”. (LAVAL, 2004, 199-200).

doméstica, elas poderiam receber menos. E terceiro porque as mulheres, consideradas mais suscetíveis e, assim, mais passíveis de aceitar uma concepção de mundo mais conservadora e tradicional num setor importante para a reprodução social, acatando mais facilmente ordens determinadas pela administração “masculina”. Por fim, está o fato do setor educacional ser um dos poucos a aceitar paridade salarial e atrair mulheres com melhor formação.

Nas palavras de Michael Apple:

É claro que às vezes as próprias tarefas associadas a uma ocupação reforçam a segregação sexual. Como a atividade docente, por exemplo, tem componentes de cuidar de crianças e servir, isso ajuda a reconstituir sua definição como trabalho de mulher. E como "nós" associamos cuidar de crianças e servir com menor qualificação e menor valor do que outros trabalhos, nós revivemos assim as hierarquias patriarcais e as divisões horizontal e vertical do trabalho. Sob muitos aspectos, a própria percepção de uma atividade é freqüentemente saturada de viés sexual. O trabalho da mulher é considerado, de alguma forma, inferior ou de menor status pelo simples fato de ser uma mulher quem o faz. Devido a essas condições, tem sido excepcionalmente difícil para as mulheres estabelecer o reconhecimento das qualificações necessárias à sua atividade remunerada e não-remunerada. Têm de lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, mas também contra as tendências existentes à alteração tanto da própria atividade quanto dos padrões de autonomia e controle. (APPLE, 1995, p. 56).

A presença feminina é reforçada, então, pela conexão da atividade educativa com a atividade do lar como berço das ações de cuidar e de servir, consideradas eminentemente femininas. Sob essa perspectiva se justificaria então o fato de as mulheres receberem menos. Claro que devemos tentar perceber este quadro em movimento, porque o ingrediente das lutas do professorado possibilitou, ao longo do tempo, algumas conquistas, como a paridade ou a melhoria das condições de trabalho. (APPLE, 1995).

Foi a partir do século XIX que o ensino passou a se constituir majoritariamente como uma profissão feminina, fenômeno que ocorreu junto com profundas transformações do capitalismo que, cada vez mais, se internacionalizava, aprofundando o processo de urbanização, e provocando um surto de crescimento econômico em todos os setores. Há também uma presença e agigantamento do Estado, que passou a se desdobrar para responder às demandas da sociedade, especialmente no tocante aquelas relacionadas com a necessidade de mão de obra qualificada e do sistema escolar. Como mostra Hypolito:

No próprio mundo do trabalho a necessidade de escola básica já se fazia sentir, pelo menos tendencialmente. As classes trabalhadoras emergentes necessitavam de uma escolarização básica. Pois para desempenhar as atividades decorrentes dos novos postos de trabalho, tais como, o manuseio de máquinas a motor, caldeiras, eletricidade, dentre outras atividades e funções possíveis, tornava-se, mais cedo ou mais tarde, fundamental a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que isso significasse apenas uma alfabetização funcional (...) A escolarização tornou-se cada vez mais necessária. A escola se expandiu. Houve um aumento significativo de vagas. O professorado passou a constituir uma categoria social quantitativamente significativa. A feminização do magistério foi parte integrante e constitutiva deste processo, o que evidentemente não ocorreu somente por razões econômicas. (HYPOLITO, 1997, p. 49)

Essa foi uma tendência que se generalizou no mundo inteiro, em tempos diferentes (no Brasil especialmente na década de 1940), como dissemos antes. As mulheres então passaram a ocupar este posto de trabalho no ensino, pelos motivos expostos antes, mas igualmente por conta uma oportunidade de participar da vida pública, rompendo com uma vida limitada apenas a família, mas sendo obrigadas a conciliar sua função de professora com as outras funções sociais sempre definidas como femininas: mãe, dona-de-casa e esposa. Atividades que, em conjunto aquela de ensinar, implicavam no imaginário da época que ainda predomina nos tempos atuais: submissão, docilidade, sensibilidade, tolerância etc. (HYPOLITO, 1997; APPLE, 1995).

A função de educar, aos poucos, foi se ligando à ideia da maternidade, de vocação, de cuidado, vista por toda a sociedade como “natural”. Tornou-se, assim, quase automático relacionar trabalho de professora como uma espécie de vocação eminentemente da mulher e assim, a aprovação social para a presença feminina fora do lar (HYPOLITO, 1997; APPLE, 1995). Isso ocorreu em boa medida por conta também da vigência de uma ideologia patriarcal, que ditava para as professoras todo um conjunto de posturas e comportamentos os quais percorriam um arco que prescrevia o tipo de roupa até os comportamentos fora da escola<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> O autor americano cita um contrato de trabalho onde aparecem as obrigações que as professoras deveriam cumprir: “Estar em casa entre as 8 horas da noite e as 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola”, “Não ficar vagando pelo centro em sorveterias”, “Não beber cerveja, vinho ou uísque. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora for encontrada bebendo cerveja, vinho uísque”, “Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos”, “Conservar a sala de aula limpa. a) varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia. b) esfregar o chão da sala ao menos uma vez por semana com água quente e sabão. c) limpar o quadro-negro ao menos uma vez por dia. d) acender a lareira às 7 horas da manhã de forma que a sala esteja quente às 8 horas quando as crianças chegarem. e) Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios”. (APPLE, 1995, p. 68). Posteriormente, as lutas dos professores e professoras modificam este panorama, e outras formas de controle são instalados.

Simultaneamente, os homens, reconhecidos como provedores do lar, abandonaram o ensino para buscar outros trabalhos e profissões, onde os salários não fossem tão baixos. Os que ficaram no setor da educação, permaneciam menos tempo na sala de aula, pois atingiam uma ascensão na carreira, subindo para postos de direção na escola ou ocupando cargos técnicos nas redes de ensino. No mesmo movimento, as mulheres sofriam um processo de precarização das suas condições de trabalho, especialmente no que tange aos salários que eram reduzidos e continuavam a serem controlados no seu ofício por homens. (HYPOLITO, 1997; APPLE, 1995). Sinteticamente:

Com o avanço da escolarização universal, porém, o magistério conheceu por toda parte um processo de feminização que, ao mesmo tempo, trouxe uma mudança em sua composição de classe. Os homens das classes mais humildes foram progressivamente substituídos pelas mulheres dos estratos sociais intermediários, mais elevados, pois o exercício, geralmente temporário, dessa profissão encaixava-se bem com a visão da mulher nas classes médias da época. Por um lado, podia-se mandar os filhos para seguir estudos mais longos e onerosos, sempre com uma orientação mais pragmática, e as filhas ao magistério ou, com o tempo, as diferentes especialidades de filosofia e letras (exceto filosofia pura, é claro). Por outro, exercer por alguns anos o magistério, ou inclusive a docência no ensino médio, era algo perfeitamente possível de ser integrado em uma trajetória que fatalmente conduzia ao matrimônio, uma espécie de treinamento com os filhos dos outros (...) Em suma – e se me permitem simplificar a partir da indiscutível dicotomia homem/mulher e de outra muito discutível classes médias/classes trabalhadoras –, os professores e o magistério passariam por quatro fases sucessivas, segundo as características típicas do professor: primeiro, homens de classe média; segundo, homens da classe trabalhadora; terceiro, mulheres de classe média; e quarto, mulheres da classe trabalhadora esta última ainda se iniciando. (ENGUITA, 2004, 110-111).

Todas essas particularidades sinalizadas até o momento sobre a consolidação e o crescimento da escolarização e da profissão docente, na educação básica (antigo primário e ginásio) podem ser encontradas em nosso país, que segue um padrão de organização escolar e estruturação da carreira do professorado bem parecido com o de outros países, notadamente os europeus. Por isso, visualizamos as mesmas fases na constituição da profissão: a) na época colonial, o professor padre, distinto do restante da população por sua vocação; b) num segundo momento, o professor leigo, dedicado ao ofício de ensinar, ao lado dos padres e da Igreja; c) no período imperial, o surgimento do professor como um assalariado, ainda muito incipiente, convivendo com as formas anteriores; d) na república, o professor como funcionário do Estado (ainda assalariado); e) nas últimas décadas do

século passado, a expansão generalizada das redes de ensino (sua massificação), a perda do prestígio da profissão com rebaixamento salarial e a precarização das condições de trabalho.

É, portanto, neste momento é que:

[...] as formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização, análogo às formas de organização do trabalho em outros setores da produção, particularmente o fabril. Vão absorvendo, assim, com o tempo, a lógica gerencial-capitalista do trabalho, buscando atender ao duplo objetivo de, ao mesmo tempo, controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento que atendesse às demandas do mundo do trabalho que vinha se desenhando. (HYPOLITO, 1997, p. 34).

Torna-se evidente que, nesta configuração do sistema escolar, o controle sobre o trabalho docente é uma atividade fundamental para garantir a observância dos objetivos do capitalismo. Este processo de formação histórica do trabalho dos professores é mais ou menos comum à sociedade ocidental e passa pelas fases descritas acima de forma similar, como tivemos oportunidade para assinalar.

Neste momento, alguns autores apontam as ambiguidades que cercam a carreira docente. Ambiguidades presente naquilo que Nóvoa denomina de “imagem intermédia”, em que são vistos como indivíduos entre situações variadas: “não são burgueses, mas também não são povo [...] não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia” (NÓVOA, 1991a, p. 18). Na medida em que passaram a se organizar em associações, três eixos constituíram suas reivindicações, segundo as indicações do autor português: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Mas, isto não representaria uma conquista dessas condições, pois “a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e recuos” (NÓVOA, 1991a, p. 21) e, tudo indica, com as mutações capitalistas em curso, com a tão falada ambiguidade e dificuldade em apanhar as complexidades do exercício do trabalho docente (que mostraremos adiante), podem continuar a rondar a tarefa de ensinar, mas, no cotidiano, o professorado acaba se deparando com a degradação, a precarização, a flexibilização e a da perda de sua autonomia no processo de trabalho.

Mas, neste percurso, temos que ir “além do mito da professora passiva” (APPLE, 1995) e diríamos também do professor, apontando os sinais significativos dos movimentos, lutas, reivindicações e organização do professorado para alterar suas condições de trabalho e da própria educação. Como toda luta social, ocorreram momentos de ascensão, com lapsos, perdas e retrocessos, por influências culturais, econômicas e, inclusive, por ação do Estado, que conseguia fazer as lutas amainarem por algum tempo até aparecerem novamente. Os professores, por exemplo, estiveram à mercê de diretrizes e elaborações emanadas dos governos no direcionamento do seu trabalho desde o momento em que a educação foi assumida de maneira geral pelo Estado e, dessa forma, logo tiveram que iniciar um processo de coesão, sindicalização e luta por melhores condições de trabalho no Brasil, especialmente nas últimas décadas.

Nesta perspectiva, o comportamento do conjunto dos professores, no decorrer dos anos, abandonou uma atuação mais associativa de recreação, como era comum nos anos de 1950 e, mesmo em 1960, para assumir, no final dos anos de 1970, em plena ditadura militar no Brasil, uma postura de participação ativa em lutas pela melhoria de suas condições de trabalho, revelando sua condição de trabalhador inserido num conjunto bem amplo deste segmento, com as suas formas de organização, de mobilização e de lutas reivindicativas de direitos. No início da década de 1980<sup>36</sup> um amplo segmento dos trabalhadores técnico-administrativos assalariados, no qual se destaca o funcionalismo público, principiou um processo de constituição de sua organização sindical e política, no qual procuravam enfrentar e lutar contra o processo de degradação de suas condições de trabalho. Destacaram-se como protagonistas desta nova situação especialmente os trabalhadores professores, os médicos e os bancários. Na colocação de um estudioso do problema:

O professorado já se configurava como uma categoria social assalariada, quantitativamente muito numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e de perda do prestígio social e a um arrocho

---

<sup>36</sup> “Nos anos 1980, essa vigorosa onda de ação política e de pensamento engajado dos educadores e estudantes fortaleceu-se e integrou o processo de reconstrução do regime democrático protagonizado por diversos setores da sociedade brasileira, organizados em várias frentes de luta: sindicatos, partidos, centrais sindicais, movimentos de trabalhadores do campo, entre outros, destacando-se o MST (Movimento dos Sem Terra), Movimento Eclesial de Base, entidades classistas, científicas e culturais e articulações diversificadas de estudantes, professores e técnicos administrativos, em nível local, regional e nacional, tais como a UNE (União Nacional dos Estudantes), ANDES (Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), FASUBRA (Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras) e entidades representativas de outras categorias de trabalhadores do setor público”. (ROSAR, 2011, p. 145-146).

salarial nunca antes imaginado; por tudo isso, no final dos anos 70, organizou-se em sindicatos para defender suas condições sociais e de trabalho. Esses sindicatos organizaram-se de forma muito semelhante às entidades sindicais de trabalhadores e distanciaram-se, como modelo organizativo, das formas de organização das corporações profissionais. (HYPOLITO, 1997, p. 84).

Identifica-se claramente uma similaridade de comportamento político, numa mudança clara de posição política, entre estes setores do funcionalismo público, e os setores do operariado industrial, pela conjugação de ações entre os setores da classe trabalhadora. E mais, verifica-se um ineditismo das ações empreendidas por este setor em termos sindicais e de sua organização. Este período, aproximadamente da metade da década de 1970 até o início da década de 1980, foi muito conturbado na história de nosso país, em decorrência do enfrentamento com a ditadura militar. Surgia, aí, um novo sindicalismo, que prezava muito pela sua autonomia, e então novos atores sociais apareceram no tecido social, gestando configurações novas para os movimentos sociais. (SCHERER-WARREN e LÜCHMANN, 2004).

Neste enfrentamento com a ditadura militar, em 1983, tivemos a primeira tentativa de construir uma greve geral do funcionalismo público federal em defesa do direito de sindicalização e contra o arrocho salarial que vinham sofrendo. Em 1988, tivemos efetivamente a primeira greve geral desta categoria, que obteve sucesso e apresentava uma postura mais radicalizada, expressa nas pautas de reivindicações e na organização sindical, que se prolongou até o final da década de 1980 e se estendeu para a década seguinte.

A história da organização do funcionalismo, nesta década, traz fortes indícios da construção de uma identidade política, num esforço de configuração de uma nova imagem do agrupamento, assim como, uma tentativa de delimitação de quem ele é e de que forma está inserido no contexto da correlação de forças políticas. O movimento lida com reivindicações econômicas, contando com o fato de serem vítimas de uma política salarial discriminatória com relação aos outros grupos de trabalhadores. Mas é também introduzida a discussão acerca do papel do servidor público. A preocupação com estas questões vai-se colocar, com maior peso e clareza, nos dois últimos movimentos grevistas do funcionalismo público federal (em 1988 e 1989) (MASCARENHAS, 2000, p. 86).

As mudanças no comportamento deste setor evidenciam aquilo que dissemos anteriormente: que para a constituição de uma categoria não é suficiente apenas sua inserção no processo produtivo, mas deve-se levar em consideração suas experiências e

suas lutas políticas. De um agrupamento normalmente passivo politicamente, os servidores públicos transformam completamente, no espaço de uma década, seu perfil político, alinhando-se aos setores mais expressivos da luta sindical e política da época, e ajudando na fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Foram mudanças profundas. De uma prática “assistencialista e paternalista das associações” passavam para um novo sindicalismo atuante na esfera conjuntural, definindo assim em seu novo perfil uma identidade enquanto Trabalhadores do Serviço Público<sup>37</sup> (MASCARENHAS, 2000).

Ferreira Jr e Bittar (2006), em artigo sobre o processo de proletarização dos professores, sob a influência da ditadura militar (1964 -1985), demonstraram que a origem do professor deixou de ser exclusivamente de classes médias urbanas e de frações das elites, passando a constituir-se também pelas camadas populares. Neste processo, ocorreu uma mobilidade tanto ascendente quanto descendente, pois os que tinham origem nos “de cima” se proletarizaram, enquanto que aqueles de origem popular ascenderam a uma profissão que era típica de classe média, antes da generalização das redes de ensino público. Essa configuração nova do professorado, formada por essas duas frações, foi sendo paulatinamente submetida a condições de vida e de trabalho perpassadas pelo arrocho salarial e pelo controle crescente sobre suas condições de trabalho. Os autores apontam que, para responder a essa nova situação, os professores passaram a construir sindicatos e associações nacionais, similares ao dos trabalhadores das indústrias, como a formação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) que, posteriormente, acabou se transformando na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)<sup>38</sup>, filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), organização formada no berço das grandes greves do ABC paulista no final da década de 1970, que congrega uma multiplicidade de categorias, desde operários indústrias (metalúrgicos), até categorias mais elitizadas como médicos, engenheiros e também professores.

---

<sup>37</sup> “Outro fator a ser considerado era a dificuldade encontrada pelo movimento na caracterização dos servidores como ‘trabalhadores’ e não apenas funcionários. Os obstáculos aí não eram só externos, eram também internos. Não é muito fácil romper com a ‘aura’ de distinção que coroa os trabalhadores administrativos e técnicos no seio do próprio agrupamento” (MASCARENHAS, 2000, p. 122).

<sup>38</sup> Todo este processo de revitalização da ação de professores nas décadas que estamos analisando, podem ser entendidas como movimentos sociais. Para Gohn, são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas [...] Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas” (GOHN. 2011, p. 335).

A proletarização dos professores não representou apenas um visível quadro de empobrecimento econômico, mas também da depauperação da sua condição cultural adquirida através de uma sólida formação universitária, que ruiria em decorrência da instalação de licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar, aligeirando sua formação com graves consequências culturais. Juntaram-se, aí, dois processos, econômico e cultural, que afetaram sobremaneira as condições de vida e de trabalho do professorado, situação que se estenderia ao longo dos anos, inclusive no período democrático. (MASCARENHAS, 2000; FERREIRA Jr e BITTAR, 2006)

No reforço desta ideia de os professores participarem ativamente como trabalhadores das lutas, ampliando sua pauta de reivindicações, são interessantes as colocações do sociólogo espanhol quando este situa social e politicamente o trabalho do docente como de um trabalhador, mas com suas especificidades, que devem ser levadas em consideração, como faremos adiante:

A categoria dos docentes [...] compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária (,,) contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta. (ENGUIA, 1991, p. 49).

Trata-se de uma situação vivida em vários lugares do mundo. Essas novas condições apontadas, acrescidas do arrocho salarial e das precárias condições de vida e de trabalho, conduziram os professores a tomarem uma direção tal qual a adotada pela classe operária industrial para enfrentar o capitalismo: organização da categoria e luta política.<sup>39</sup>

Ao observarmos na história o comportamento do professorado, perceberemos diferenças na forma e na organização da categoria ao longo do tempo e podemos apanhar os sinais que permitem verificar as transformações. Até o momento do golpe de militar de 1964, e algum tempo depois, os professores ainda possuíam muitas feições e comportamentos de camadas médias e altas na sua organização sindical.

Existia, neste momento, a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), com um caráter claramente associativo, recreativo e pouco sindical. Logo no início dos anos de 1970, agora com a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), houve

---

<sup>39</sup> Para verificar a mesma situação, podemos ver este processo, por exemplo, na Argentina, seguindo o mesmo padrão de construção de sindicatos de trabalhadores do ensino ou da educação, ver Donaire (2009).

trânsito para uma associação notadamente política, que se destacou na organização dos professores na sua situação econômica e social, mas igualmente na luta contra o regime militar. A maior expressão desse fenômeno foram as várias greves massivas de professores, a partir do fim da década de 1970, em quase todos os estados do Brasil. Esse tipo de movimento, inédito para a época nesta categoria, sepultou de vez a imagem do professor ligada a abnegação, vocação e sacerdócio, apontando um novo caminho para organização dos professores, (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006; PARO, 2002).

Uma pesquisa que ilustra bem este movimento à época, é “Sindicato e Magistério: constituição e crise”, da professora Maria Teresa Canesin (2009), que examina minuciosamente o quadro das mobilizações e de organização dos professores no período entre 1979 e 1989, e seu enfrentamento com o Estado, em Goiás. A pesquisadora mostra a mudança da concepção e da ação do professorado diante do novo quadro de crise da educação, que é similar em todos os outros Estados no Brasil.

Ao longo da primeira metade da década de 1980, na sua atuação concreta e nos seus confrontos com os agentes estatais, a organização dos professores, principalmente no que se refere às lideranças sindicais, foi adquirindo uma nova dinâmica. Gradativamente a categoria afastou-se da compreensão social do magistério como uma profissão circunscrita fundamentalmente à doação para a nobre causa do ensino. Incorporou-se à produção discursiva da liderança político-sindical a dimensão da classe social como elemento determinante na configuração dos profissionais da educação. Com essa dimensão perceptiva, a mobilização política mostrava para a sociedade, e não apenas para o professor, que a desvalorização profissional havia transformado a categoria em mais um partícipe da “classe oprimida”. Assim sendo, era como classe que deveria se mover a categoria. A perspectiva do professor como trabalhador da educação que respaldava a prática da militância sindical tornava-se o eixo em torno do qual deveriam se desenvolver ações voltadas para as transformações nos planos individuais e coletivos. (CANESIN, 2009, p. 213-214).

Por volta de 1979, aconteceu a primeira greve da categoria, com massiva participação e a formação do Centro dos Professores de Goiás (CPG). Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelecia o direito dos servidores públicos de criarem seus sindicatos, formou-se o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), em novembro do mesmo ano. Logo em seguida, nas décadas seguintes, essa entidade seria protagonista de inúmeras greves e mobilizações que

atestavam um quadro de precariedade geral no exercício da docência. Ao mesmo tempo, podemos observar a participação sempre decisiva dos membros da entidade e da base do professorado na articulação nacional dos professores rumo à construção de entidades nacionais que unificassem a categoria internamente e externamente com outros trabalhadores.

A organização dos trabalhadores teve suas marcas e sua temporalidade definidas basicamente pela dinâmica de sua ação perante esse conjunto de determinações históricas específicas da conjuntura examinada. A esfera de sua ação foi criada por esses fatores históricos e conjunturais e por suas exigências contraditórias. Dentro de tal contexto, ela orientou a mobilização de seus membros na busca de fins materiais e não materiais, que lhes foram negados pelo poder estatal. Nessa relação o sujeito buscou instituir-se, autodefinir-se, em um espaço de poder, através de fins e métodos capazes de propiciar-lhe a potencialização. Incorporou, criou e recriou concepções que lhe deram sustentação e que ficaram explícitas, principalmente, na conduta e nas práticas das lideranças. Nessa busca de autodeterminação, tematizou categorias mobilizatórias em torno de eixos como autonomia, democracia de base, participação, classe social, solidariedade politizada etc. (CANESIN, 2009, p. 208).

Nesta situação, desde os anos de 1979 até os dias atuais, com momentos de ascenso e descenso os professores e professoras sempre protagonizaram grandes mobilizações especialmente na capital, Goiânia. Destaque especial foi sempre a atuação marcante da categoria dos professores da Rede Municipal de Goiânia. Em todos os governos municipais eleitos democraticamente, aconteceram greves com participação ativa dos professores e muitas ações de rua na cidade. Posteriormente, a categoria radicalizou mais seus instrumentos de luta, com ocupação da Câmara Municipal de Goiânia, dentre outras atividades, e construiu um outro sindicato, o SIMSED (Sindicato dos Servidores da Educação de Goiânia)<sup>40</sup>.

Essas considerações sobre a intensificação das mobilizações dos professores servem ao propósito de demonstrar a presença importante desta categoria de trabalhadores do ensino ou da educação na cena política nacional e regional, com reivindicações não só estreitamente ligadas ao exercício do magistério, mas também com uma pauta de reivindicações, ligadas ao contexto social, econômico e político do país, que colocava entre suas inúmeras bandeiras de luta o fim da ditadura militar, a instalação da democracia

---

<sup>40</sup> Essas informações foram coletadas nos sítios dos dois sindicatos, o SINTEGO e o SIMSED, bem como no blog do Comando de Greve de 2013 e 2014.

brasileira e, posteriormente, a consolidação da democracia, da luta contra a ofensiva neoliberal da década de 1990, dentre outras inúmeras lutas políticas que se sucederam no país. Neste sentido, devemos considerar este movimento dos professores como um movimento social que se inscreve em um momento político que deve passar por uma análise completa de sua configuração pela observação deste movimento, enquanto processo contraditório (de avanços, recuos, lutas pontuais e ampliadas, etc.), por formas de ação (greves, paralizações, ocupação, etc.) e níveis de ação (local, regional, internacional, etc.) enfocadas, desta perspectiva, na lógica do capital (exploração, dominação e opressão), mas também na consciência de pertencimento a determinada classe social, dos trabalhadores, o que implica organização e luta (MOURIAUX e BEROUUD, 2005). Ou, nas palavras de outro estudioso de movimentos sociais:

A noção de movimento social indica a persistência de uma interação antagonica prolongada que vai mais além do momento crítico de conflitos pontuais [...] O conceito de movimento social faz uma melhor referência a um conjunto de mudanças das relações sociais de protesto que emergem no seio do capitalismo contemporâneo. Essas relações se desenvolvem de forma desigual em seus ritmos, sua existência reivindicativa, sua constância, em sua projeção para o futuro e, finalmente, em sua importância política e ideológica (VAKALOULIS, 2005, p. 127-8).

Ilustram igualmente o sentido que os professores dão a suas lutas e mobilizações enquanto participantes da classe trabalhadora, com um trabalho que possui características próprias, como outras categorias do setor de serviço (assunto que trataremos à frente). Os professores se reconhecem trabalhadores e nomeiam suas entidades desta forma. E mais: nomeiam a todos aqueles que labutam na escola como trabalhadores da educação. Isto é um movimento generalizado em todo o país e se consolida na formação das entidades nacionais e na participação na Central sindical que unifica quase todos os trabalhadores na década de 1980, a CUT. (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006; CANESIN, 2009).

Claro que existem motivos para este comportamento por parte dos professores. No final da ditadura militar a crise que tomava conta da educação era avassaladora. O Estado tratava os professores como trabalhadores, com péssimos salários e péssimas condições de trabalho nas escolas, panorama que era designado por muitos como crise da educação. Nestas condições, os trabalhadores eram “obrigados” a recorrerem a instrumentos de luta e mobilização como a greve, utilizados fartamente por outras categorias da classe

trabalhadora. Ao mesmo tempo, era importante ampliar seu leque de alianças para enfrentar as duras lutas contra o Estado – seu patrão – e, inclusive, se organizar nacionalmente. (ROMANELLI, 1978; SHIROMA, 2002).

De uma certa forma, essas lutas foram e ainda são importantes, porque buscavam lutar pelo ensino público, gratuito e de qualidade social, e, por consequência, melhorar as condições que possibilitem a realização de um trabalho mais profissional. Essa luta, do ponto de vista do exercício do ofício de ensinar do docente, “esbarra no estatuto funcional que, por meio da conversão dos professores em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhe a autonomia e autocontrole sobre seu ofício” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Avanços podem ser encontrados quando este movimento de trabalhadores do ensino luta para definir uma identidade única com todos os setores da educação, que levou a sua concretização na LDBEN 9394/96, que, no artigo 61, faz esse esclarecimento, recebendo adiante uma definição um pouco mais ampla na Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, que alterava o artigo citado, como abaixo podemos ler:

Art.61: Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

A simples colocação de uma condição importante sobre os trabalhadores em educação não significa automaticamente que está unificação efetive rapidamente, na prática, para enfrentar as novas regulamentações, fruto do duplo processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais, as quais estabeleceram maior controle sobre o ofício de ensinar, reduzindo perspectivas de melhoria da educação, como observa um estudioso do problema:

Todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente, que se ensayaron con mayor o menor éxito durante el tiempo de las denominadas “reformas educativas de los años 90’s”, se inspiraron

más en la racionalidad técnico instrumental que en la racionalidade orgánica. La mayoría de ellos tendieron a proponer mayores dosis de “autonomía” y la “accountability” de los docentes (al mismo tempo que apelaban a su creatividad, su compromiso, liderazgo, trabajo en equipo, por proyecto etc.), al mismo tiempo que desplegaban un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje (evaluación de rendimiento mediante pruebas estandarizadas), definición de mínimos curriculares y estándares de aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional de los docentes (mediante la identificación de “competencias” pedagógicas), pago por rendimiento etc., que constitúan dispositivos que, en los hechos, significaban un reforzamiento de los controles externos sobre el trabajo de los docentes. (TENTI FANFANI, 2007, p. 347).

Portanto, premidos entre o passado e o futuro, os trabalhadores almejam continuar e aprofundar sua unificação para poder enfrentar os poderosos desafios lançados sobre a educação pelas mudanças atuais em curso no mundo contemporâneo. Por isso, é necessário entender o passado que constituiu a profissão do professor, porque este passado deixou marcas importantes neste ofício, e entender na atualidade as especificidades do trabalho docente. São oportunas para encerrar este tópico as palavras do sociólogo americano Michael Apple:

Assim, não apenas nos Estados Unidos, mas em outros lugares também, precisamos sempre situar o trabalho docente em suas condições materiais e muito especialmente em sua história (...) as atuais "reformas" propostas para racionalizar e padronizar o ensino e os textos didáticos só podem ser perfeitamente compreendidas se forem encaradas como extensões históricas da forma como o trabalho remunerado das mulheres tem sido tratado no contexto da história política e econômica da indústria de publicação. Não compreender esse passado significa não reconhecer os padrões de desigualdade que resultarão e, ao mesmo tempo, ignorar a longa história de lutas concretas por parte de professores e professoras reais para obter até mesmo a limitada autonomia que agora possuem. Essas lutas abertas ou subterrâneas ocorreram em vários níveis: em relação ao controle dos conteúdos, do tempo, das habilidades envolvidas e até mesmo em relação à própria apresentação corporal. Elas não terminaram, elas continuam, mas num contexto e discurso transformados. Apenas se focalizarmos esse passado conseguiremos ver o quanto caminhamos. E apenas se tivermos o passado em mente, poderemos ver o quanto temos a perder e o que se acha realmente em jogo nas tentativas atuais para reestruturar a educação”. (APPLE, 1995, p. 185).

### 3.3. A natureza do trabalho docente

Uma reflexão dialética como estamos realizando implica apreender o fenômeno, no caso concreto o trabalho docente, como síntese de múltiplas determinações, composto pela sua constituição histórica, como mostramos anteriormente. Mas este quadro estaria incompleto se não apanhássemos as múltiplas determinações que perpassam a práxis do trabalho do professor no seu local de trabalho, sem abstrair o fato de que este local de ensino e de trabalho também é atravessado pelas relações de todos os tipos, que emolduram o mundo social. Portanto, é importante traçar os elementos que configuram a natureza do trabalho docente em todas as suas determinações.

Se o trabalho docente é uma parte da totalidade do trabalho no capitalismo, logicamente devemos considerá-lo como submetido a toda lógica que preside seu funcionamento. Entretanto, apesar de partilhar muitas das características presentes em todos os tipos de trabalho da sociedade, é importante salientar também as especificidades do trabalho docente na sociedade capitalista. Existem características e dinâmicas únicas na atividade educacional que precisam ser levadas em conta quando se pretende apanhar as determinações que compõem o que chamamos natureza do trabalho do professor.

Compreender a natureza do trabalho docente, dos trabalhadores do ensino, é compreender o trabalho enquanto atividade humana que o diferencia do restante da natureza. O ser humano produz cultura e transforma a natureza, ao mesmo tempo que modifica a si próprio, e isso atribui ao trabalho humano características próprias.

O trabalho é uma atividade orientada a um fim. Sob este ângulo de visão é que devemos entender a atividade de ensinar e de educar como um trabalho, especialmente como afirmamos anteriormente, de socializar as novas gerações no campo dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo pela humanidade. Neste enquadramento, o trabalho do professor é extremamente importante para a sociedade.

Uma primeira determinação importante, então, para compreender a natureza do trabalho docente se refere à questão de sabermos se essa forma de trabalho é produtiva ou improdutiva segundo o entendimento de Marx<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Contraposição entre trabalho produtivo e improdutivo: “1. Cria mais-valor. Se, no Capítulo VI (inédito), Marx o define como aquele que cria diretamente mais-valor, em O capital ele suprime essa qualificação. Em nosso entendimento, isso ocorre porque o acréscimo da palavra diretamente é por demais restritivo, numa produção que é coletiva. 2. É pago por capital-dinheiro, e não por renda. Esta segunda forma de pagamento – por renda – é a que caracteriza, sempre de acordo com Marx, o pagamento pelo trabalho improdutivo, que cria valor de uso, e não valor de troca. 3. Resulta do trabalho coletivo, social e complexo, e não mais

Para Tumolo e Fontana (2008), num estudo da produção acadêmica sobre o trabalho docente nas décadas de 1980 e 1990, eles apontam inicialmente um problema na abordagem dos autores da época, que restringem análises ao processo de trabalho sem tomar o devido cuidado de olhar igualmente o processo de produção capitalista. Com base em Marx, devemos considerar o processo de trabalho

Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto durante é tanto mais necessário quanto menos se sintam o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (...) Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. (Marx, 1985, p. 202)

Assim, o trabalho é ação orientada a um fim para produção de valores de uso que satisfaçam a sociedade. No entanto, é importante visualizar o processo de produção capitalista sintonizado com a produção de mercadoria e, especialmente, com a produção de mais-valor. Logicamente sobressai a ideia de caracterizar o trabalho como produtivo ou improdutivo.

Marx, nos seus escritos de economia política do trabalho, quando se refere à produção e à classe trabalhadora, e também aos variados mecanismos de exploração da classe, parte sempre da unidade entre processo de trabalho e processo de valorização do capital (a produção da mais-valor). Não limita sua abordagem apenas ao operariado fabril, nem através de uma associação restritiva com os submetidos à subsunção real, nem

---

individual. É por isso que o autor afirma, no Capítulo VI (inédito), que não é o operário individual que se converte no agente real do processo de trabalho no seu conjunto, mas sim uma capacidade de trabalho socialmente combinada. 4. Valoriza o capital, não importando se o resultado de seu produto é material ou imaterial. 5. Mesmo quando realiza uma mesma atividade, somente poderá ser definido como produtivo ou improdutivo em sua efetividade concreta, isto é, dependendo de sua relação social, da forma social como se insere na criação e valorização do capital. É por isso que, para Marx, trabalhos idênticos quanto à sua natureza podem ser produtivos ou improdutivos, dependendo de sua efetiva participação no processo de valorização do capital. 6. Tende a ser assalariado – embora nem todo trabalho assalariado seja produtivo.

Na contrapartida, o trabalho é improdutivo quando cria bens úteis, valores de uso, e não está voltado diretamente para a produção de valores de troca, ainda que seja necessário para que esta se realize. São aqueles trabalhos consumidos como valor de uso, e não como valor de troca. É por isso que o capital suprime todo trabalho improdutivo desnecessário, operando inclusive a fusão entre atividades produtivas e improdutivas, que passam a ser frequentemente realizadas pelos mesmos trabalhadores e trabalhadoras”. (ANTUNES, 2018, p. 45 e 46).

tampouco por uma definição que feche a classe no setor produtivo, o qual também não foi definido como restrito aos trabalhadores industriais.

No seu “*Capítulo inédito de O Capital*”, Marx define a subsunção formal e a subsunção real do trabalho ao capital. A primeira liga-se ao mais-valor absoluto e a segunda ao mais-valor relativo. Demonstra ele então que o processo começa pela subordinação direta dos trabalhadores aos capitalistas, quando estes passam, na condição de proprietários/possuidores dos meios de produção, a controlar o tempo e as condições de trabalho daqueles que foram reduzidos à condição de proletários. O passo seguinte, da subsunção real apresenta-se como decorrência da acumulação propiciada pela etapa anterior, materializando-se pela “aplicação da ciência e da maquinaria à produção imediata” (MARX, s/d).

Este é o processo que “captura” os trabalhadores de uma forma geral, mas também os diferencia entre trabalhador produtivo e improdutivo: “é *produtivo* o trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e é *produtivo o trabalho* que gera diretamente mais-valor, isto é, que valoriza o capital” (MARX, s/d, p. 109). Associando as duas distinções, Marx vai afirmar que com o desenvolvimento da subsunção real,

[...] não é o operário individual que se converte no *agente real* do processo de trabalho no seu conjunto, mas sim uma *capacidade de trabalho socialmente combinada*; e, como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato de formação de mercadorias, ou melhor, neste caso, de produtos – um trabalha mais com as mãos, outro mais com a cabeça [...] temos que são cada vez em maior número as *funções da capacidade de trabalho* incluídas no conceito de *trabalho produtivo*, diretamente explorados pelo capital e *subordinados* em geral ao seu processo de valorização e de produção (MARX, s/d, p. 110).

Não é o conteúdo do trabalho desempenhado, nem o setor da economia em que se desenvolve esse trabalho que definirá o caráter produtivo do trabalho ou do trabalhador. Não se justifica dessa forma entender e conceituar como trabalhador produtivo apenas aqueles que desempenham tarefas manuais. Sobre isso, Marx apresentou exemplos de trabalho produtivo, como o trabalho do artista, do professor, embora reconhecendo que eram exemplos em que a subsunção ao capital ainda era formal.

O caráter produtivo do trabalho e do trabalhador não se define pelo emprego na grande indústria (nem, portanto, pela subsunção real), muito menos a classe trabalhadora aparece como limitada a apenas aqueles que exercem trabalho produtivo. Ainda é bom

ressaltarmos que nem todo trabalhador assalariado é produtivo, mas que, mesmo os que exercem profissões antes associadas a algum tipo de autonomia (professores, médicos, advogados, etc.), cada vez mais são submetidos à condição de assalariamento, degradação da sua atividade e perda da tão almejada autonomia em relação aos interesses gerais do capital.

Tumolo e Fontana (2008), desta maneira, quando se voltam ao professor no seu ofício, afirmam que devemos compreender as várias “naturezas do trabalho docente”, compondo um quadro com quatro possibilidades: a) o professor que ensina o próprio filho, processo simples de trabalho que produz apenas um valor de uso, logo é trabalho improdutivo; b) o professor que ministra aula particular, produz valor de troca, não mais-valor, logo trabalho improdutivo; c) o professor da escola privada, nesta “situação, o professor vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence a este último, e, ao fazê-lo, produz mais-valor e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo (TUMOLO e FONTANA, 2008, p. 168); d) o professor que trabalha na rede pública que vende sua força de trabalho mas não produz mais-valor. Concluem então os autores:

Partindo do princípio de que todos os trabalhadores docentes estejam submetidos à lógica capitalista, pois vivemos numa sociedade determinada por esta forma social, essas quatro situações ilustrativas do trabalho docente demonstram que todos esses professores, apesar de terem exatamente a mesma identidade no que se refere ao trabalho concreto – o trabalho de ensinar –, ou seja, executarem o mesmo processo de trabalho e produzirem o mesmo produto, estabeleceram relações de produção completamente distintas. O primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família), o segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade, porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. Ambos não participaram de nenhuma relação assalariada, ao contrário dos últimos dois. O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista, na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valor e, conseqüentemente, capital. Aqui se cumpriu a exploração especificamente capitalista. O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de produção na qual não existe a produção de valor, de mais-valor e de capital. Embora estes últimos tenham estabelecido relações assalariadas, elas são de naturezas distintas. Dos quatro casos, apenas o terceiro é um trabalhador produtivo, embora considerando que todos produziram o mesmo valor de uso, o ensino (TUMOLO e FONTANA, 2008, p. 168-169).

O processo de trabalho docente nos quatro exemplos, independente do seu conteúdo, é semelhante, pois executam o mesmo trabalho de ensinar. A diferença estará

nas relações de produção em que se inserem. Sendo assim, somente o terceiro caso, daquele docente que se ligar a uma escola privada, é considerado produtivo, pois produz mais-valor, e o da rede pública é considerado improdutivo (foco de nosso trabalho). Faz parte da classe trabalhadora, mas não pertence ao núcleo central produtor de mais-valor, ou

Mas a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor. Constituem-se em geral num segmento assalariado em expansão no capitalismo contemporâneo – os trabalhadores em serviços –, ainda que algumas de suas parcelas encontrem-se em retração, como veremos adiante. São aqueles que se constituem em “agentes não produtivos, geradores de antivalor no processo de trabalho capitalista, [mas que] vivenciam as mesmas premissas e se erigem sobre os mesmos fundamentos materiais. Eles pertencem ‘àqueles falsos custos e despesas inúteis’, os quais são, entretanto, absolutamente vitais para a sobrevivência do sistema” (ANTUNES, 1999, p. 102).

Se essa clivagem entre trabalho produtivo e improdutivo é útil como uma primeira aproximação para compreendermos o professor da educação básica, não é menos importante deixar registrado que este docente que tratamos aqui como improdutivo, neste enquadramento marxista, ainda permanece trabalhador, e trabalhador do ensino.

Uma outra determinação para compreender o trabalho docente, especialmente em sua especificidade, é apresentada por Saviani (1985) pioneiramente a partir da análise da contraposição entre trabalho material e trabalho não material (ou imaterial), apreendida diretamente das elaborações de Marx, tiradas do texto a seguir:

No caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades:

a) O resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada. Estas pessoas, sempre que não tomem oficiais etc., na qualidade de escultores (*sculptors*. Ing.) etc., em geral (salvo caso sejam independentes) trabalham para um capital comercial, como, por

exemplo, editores livreiros, uma relação que constitui tão só uma forma de transição para o *modo de produção só formalmente capitalista*. Que nestas formas de transição alcance a exploração do trabalho um grau superlativo, tal não modifica em nada a essência do problema.

b) O produto não é separável do ato de produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo, devido à natureza da coisa, em algumas esferas. (Necessito do *médico* e não do seu menino de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista. (MARX, s/d, p. 119-120).

Assente neste extrato, Saviani (1985) reconhece o trabalho do professor como não material, produzido e consumido no mesmo instante, porque o “produto não é separável do ato de produção” (MARX, s/d, p. 119). E este resultado do trabalho vai ser melhor visualizado no âmbito das ideias, dos conceitos, das concepções, dos valores, dos costumes, das atitudes e dos hábitos<sup>42</sup>. Numa visão mais atualizada, mas próxima deste sentido indicado, teremos que:

Por “trabalho imaterial” queremos designar o trabalho que produz produto-mercadorias imateriais, vinculados às atividades de marketing/propaganda, desenvolvimento e pesquisa, comunicação e cultura, etc. As esferas de serviços ou de atividade imaterial ligadas, direto ou indiretamente à produção de valor, têm crescido de forma significativa no capitalismo tardio, sendo incorporado na produção do capital. É uma parte importante do denominado “setor terciário”. (ALVES, 2007, p. 65-66).

Portanto, o setor de serviços e, dentro deste, o setor cultural, pode ser analisado nesta ótica do trabalho não material.<sup>43</sup> A educação deve ser situada neste círculo, como produtora e difusora dos conhecimentos sobre a natureza e a sociedade. Mas é importante frisar que teremos duas formas de trabalho não material, como diz Marx na citação anterior.

---

<sup>42</sup> “O trabalho imaterial descreve aqueles que trabalham não com objectos ou a administração de coisas ou pessoas, mas com ideias, símbolos e sinais. Alguns dos empregos agrupados no trabalho imaterial possuem uma dimensão afectiva, particularmente se falarmos daqueles que envolvem pessoas que, de uma ou de outra forma, se preocupam com quem as rodeia. O trabalho exige a completa subordinação de cérebro, emoção e corpo à tarefa, ao mesmo tempo que requer do trabalhador uma exercitação de juízo e da imaginação no seu desempenho”. (ARONOWITZ, 2005, p. 19).

<sup>43</sup> Henrique Amorim, estudioso da temática, faz uma boa síntese na visão de Marx do trabalho imaterial: “São atividades vinculadas, em sua maioria aos serviços e dentro desses à utilização da capacidade intelectual do coletivo de trabalhadores. Trata-se de um conceito figurativo, metafórico que Marx usou em determinados momentos de sua análise do capitalismo para ilustrar relações mercadológicas de transição (entre a produção e a circulação) que não compreenderiam particularmente o ‘espírito do capitalismo’, mas que, nem por isso, deixariam de ser controladas pelas relações sociais fundamentais que as orientam na direção da mais-valia”. (AMORIM, 2007, p. 10-11).

A primeira se refere às atividades em que o produto se separa do produtor, como no exemplo dos livros e produtos de arte, e aqui aparece um hiato entre a produção e o consumo, por conta da independência entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, produção e consumo estão conectados. A educação e o trabalho do professor, estão imersos nesta segunda modalidade.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2011, p. 12)

A aula então, realizada pelo professor, é o genuíno produto do trabalho docente, construída especialmente na esfera da escola, com a participação de professor e aluno, mas, na época em que vivemos, não somente restrita ao ambiente da escola física.

Considerando este quadro da aula como produto fundamental do trabalho docente, e sua inseparabilidade do ato de produção e consumo, como indicado na citação de Marx, Saviani considera que, por conta desta característica específica da ação pedagógica, o modo de produção capitalista tem uma penetração muito limitada e uma tendência muito fraca de se generalizar, de efetivar a subsunção real do trabalhador ao capital. Nas palavras de Saviani:

(...) a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade do ensino, a aula, por exemplo é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção deste ato e do consumo deste ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida e consumida pelos alunos. Consequentemente, “pela própria natureza da coisa”, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados ‘pacotes pedagógicos’: nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: essa tendência e generalizável? À luz das considerações anteriores, minha hipótese de resposta à essa questão é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque entra em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em consequência, do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica. (SAVIANI, 1985, p. 81-82).

Desta forma, tendo, de um lado, o trabalho do professor como imaterial<sup>44</sup> e, de outro, o processo de que o produto deste trabalho é indivisível do ato da produção, cabendo ao professor uma certa autonomia diante do seu trabalho, haveria uma “dificuldade” da apropriação completa desta forma de trabalho pelo modo de produção capitalista e da subordinação real do trabalho do trabalho pedagógico/educacional ao capital.

É significativo observar que o autor em tela faz suas considerações tendo como centro a realidade da décadas de 1970 e 1980, momento inicial da comercialização dos pacotes pedagógicos e da formação das redes particulares de ensino em âmbito nacional e da predominância da concepção educacional tecnicista<sup>45</sup> que, “em lugar de subordinar o processo de trabalho ao trabalhador, ela subordina o trabalhador ao processo de trabalho” e se revelou um grande fracasso na educação (SAVIANI, 1985, p. 83).

Outra preocupação é não dividir as lutas do professorado entre aqueles da rede privada e os da rede pública, num momento de grave crise da educação que afetava sobremaneira especialmente a condição salarial docente e, ao mesmo tempo deixar claro a distinção entre o trabalho do docente e do operariado industrial. O trabalhador do ensino, apesar de estar vivendo um processo de pauperização das suas condições de trabalho, ainda guardava uma certa autonomia no seu processo de produção, algo que não poderia ser percebido no trabalho industrial, por conta da especificidade do setor educacional. (SAVIANI, 1985).

---

<sup>44</sup> É importante frisar que não fazemos utilização, quando estamos tratando do trabalho imaterial, de concepções muito em voga hoje, mas que abandonaram o caminho marxista. Por isso concordamos com a afirmação de Giovanni Alves: “Alguns autores (Antonio Negri e Maurizio Lazaratto, por exemplo) destacam o processo do ‘trabalho imaterial’ como sendo ‘produção de subjetividade’. Mas o que ocorre com a utilização do trabalho imaterial nas condições da produção do capital, não é mera produção de subjetividade, mas sim, ‘captura’ da subjetividade do trabalho vivo pela lógica do trabalho abstrato. Essa tentativa de formalização do trabalho vivo como trabalho imaterial, adequado-o à materialidade do trabalho abstrato, é a busca recorrente de novas formas de gestão de pessoas nos locais de trabalho”. (ALVES, 2007, p. 67).

<sup>45</sup> “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (...) Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência (...) Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (...) o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”. (SAVIANI, 2008, p. 10-11).

Na esteira desta argumentação pioneira em indicar algumas determinações relevantes sobre o trabalho docente, aparece, posteriormente um trabalho relevante que vai aprofundar esta temática, notadamente no âmbito da discussão da natureza do trabalho do professor, mas agora com argumentações mais detalhadas sobre o processo de trabalho docente (PARO, 2000). Por processo de trabalho docente, vamos utilizar a definição abaixo:

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado – fins da educação – e como é ensinado – controle técnico. O formato curricular, o conhecimento escolar e as tecnologias e materiais de ensino são parte constitutiva do trabalho docente. O tempo é uma categoria central para as análises do processo de trabalho docente, não somente no sentido de quão prolongado e estendido é o trabalho, mas também no sentido do ritmo no qual é realizado. Daí podem derivar inúmeras análises sobre jornada de trabalho, tempo de preparo e planejamento das atividades, processos de avaliação, sistema seriado, disciplinar ou integrado, montante de atividades, carga de trabalho, exigências de relatórios e preenchimento de formulários burocráticos. É importante destacar que o trabalho pedagógico é parte significativa do processo de trabalho, mas não pode ser tomado como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos, pois se refere a formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo (HYPÓLITO, 2010, p. 1).

Nesta elaboração, que seguiremos, podemos ver que o processo de trabalho docente engloba os “fins e os meios de todas as ações docentes”, mas não fica restrito apenas aos procedimentos didáticos, pois deve incorporar elementos que se referem à sala de aula, mas também a prescrições que extrapolam os muros da escola.

Na concepção de Paro (2000, 2002), a discussão sobre o processo de trabalho docente revela algo mais complexo do que considerar a aula como produto do processo escolar. A aula deve ser vista como a atividade, o trabalho que vai construir o produto do ensino, que será o aluno, sendo assim possível aceitar uma separação produção/produto, que pode se afastar do consumo no mesmo momento.

Para desenvolver esta argumentação, é preciso seguir três questões: o papel do educando no processo de produção escolar, o conceito de produto da educação escolar e da natureza do saber envolvido na educação dentro da escola.

No que toca ao primeiro aspecto, Paro (2002) afirma que o relevante neste tipo de trabalho imaterial é a presença do consumidor no ato da produção, que é constituído pelo aluno presente não só no processo de aprendizagem, mas que também participa dele ativamente, pois é objeto e, ao mesmo tempo sujeito

(... ) o aluno é o objeto da educação implica vê-lo muito mais do que como simples consumidor; implica considera-lo como verdadeiro “objeto de trabalho”, do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo (...) Na medida, pois, em que, por sua própria natureza humana, o aluno *age* no processo produtivo escolar, com vistas à consecução de um fim educativo, revela-se essa sua nova dimensão que é a de produtor ou, melhor dizendo, de co-produtor, juntamente com as outras pessoas envolvidas também ativamente no processo pedagógico. (PARO, 2002, p. 141-142).

O educando, desta forma, é, ao mesmo tempo consumidor da aula e sujeito do processo educativo, um participante ativo que intervém no processo de trabalho docente, muito diferente de um objeto qualquer. O aluno colabora na construção dos conhecimentos e disposições que se desenvolvem na escola, estando imerso num ambiente de aprendizagem onde se entrelaçam relações com o professor e com seus colegas de sala de aula e de escola. As características “imprimidas” no aluno provocam um tipo de mutação na sua personalidade que resultam num outro ser social ao final do processo. Corrobora esta ideia importante a visão de que o trabalho do professor, junto com o do aluno, tem uma forma diferenciada porque seu objetivo é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 150). Essa especificidade do trabalho docente, é central para o entendimento deste trabalho como interativo e que repercute em todas as suas dimensões, porque a matéria-prima não é inanimada e estática, mas sim participante e resistente a ação. É um trabalho que, além do seu alcance indeterminado, é um trabalho coletivo e de longa duração. (TARDIF e LESSARD, 2008).

Por esta razão é que o conceito de produto da educação escolar ou do processo de trabalho docente não pode ser simplesmente a aula. Esta permite, dentro do processo, que o aluno se aproprie de todo um conhecimento científico, filosófico e artístico produzido ao longo do tempo e espaço pela humanidade. Por conta disto, é

(...) importante constatar que esse conceito amplo de produto da escola leva a admitir a separação entre produção escolar e seu produto. É claro que essa separação não se verifica da forma absoluta em que se dá na produção material: enquanto nesta há um intervalo entre produção e

consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção, no caso da escola, o consumo se dá imediatamente, como bem observa Saviani no trecho citado. Mas, o que é preciso acrescentar é que tal consumo não se dá *apenas* imediatamente, mas se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo. É neste preciso sentido que deve ser entendida a separabilidade com relação à produção que o produto escolar, em seu sentido amplo, supõe. (PARO, 2002, p. 144-145).

Os alunos, no momento da aula, se apropriam de conhecimentos, disposições, atitudes, valores e habilidades que ultrapassam as fronteiras da escola e da aula, porque farão utilização do que adquiriram nos bancos escolares. O produto da escola será então o aluno educado, como dissemos anteriormente, para sua “incorporação no mundo do trabalho” como força de trabalho para atendimento das demandas da economia compatíveis com sua formação e, por outro lado para sua “intervenção na vida pública”, na figura de cidadão e participante da vida social e política de sua sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Um último elemento na argumentação de Paro (2000; 2002) diz respeito ao saber envolvido no processo educativo, para finalizar sua compreensão da especificidade da educação e do trabalho docente, além da impossibilidade da inserção completa destes na lógica do capital. Enquanto na produção material, em geral, o capital se apropria do saber fazer do trabalhador, desqualificando-o e racionalizando ao máximo suas ações para que vigore a separação entre concepção e execução, no trabalho pedagógico é a situação é um pouco diferente. Apesar da existência de saber fazer pedagógico, que aparece nos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e, de certa maneira, podem ser fragmentados e apropriados pelo capitalismo, existe um outro tipo de conhecimento produzido e acumulado pela sociedade, mais resistente à divisão e expropriação:

Trata-se do saber enquanto saber “*que se passa*”, ou seja, do saber historicamente produzido e que é objeto de apropriação pelo educando. Este saber possui características de “objeto de trabalho”, já que é incorporado no produto e não pode, por isso, deixar de estar presente no ato da produção. Portanto, pensada a educação enquanto relação *social* (ou seja, entre pessoas) em que se dá a apropriação do saber historicamente produzido, é impensável a expropriação do educador-trabalhador desse saber. Parece-me que é esta característica do saber “que se passa” no trabalho pedagógico que opõe resistência à generalização do modo de produzir especificamente capitalista na escola, ou seja, que dificulta a radical “parcelarização” do trabalho docente com a conseqüente apropriação radical do saber do educador a subordinação real do trabalho ao capital. (PARO, 2002, p. 35).

Este então é um tipo de saber inerente ao ato educacional presente sempre no momento da produção, dificilmente expropriado do trabalhador do ensino, bem como do próprio aluno que com ele toma contato e dele se apropria enquanto ser social pertencente ao mundo. Especialmente porque o centro do trabalho docente não é estático, opondo uma resistência porque o docente também é participante ativo no processo de produção. Por outro ângulo, os professores não são meros “trabalhadores” que executam as normas e o currículo ditado pelos órgãos superiores da educação, pois este tipo de trabalhador, neste tipo de atividade, traz consigo um conjunto de conhecimentos que adquiriu nos bancos escolares de sua vida estudantil pregressa. Mas também precisamos considerar que, no seu cotidiano profissional, ao atuar em interação com alunos numa sala de aula, coloca seu conhecimento em prática, naquilo que chamamos o currículo em ação. Na prática real, com mais ou menos controle e vigilância sobre o seu trabalho, o professor sempre coloca em movimento seus esquemas e resumos teóricos e práticos acumulados ao longo do tempo em sua carreira, e que se concretizam na sua aula. (SACRISTÁN, 2000).

Desta forma, utilizando-se de uma perspectiva marxista, Paro (2000; 2002) avança as primeiras elaborações de Saviani (1985; 2011) delineando melhor os elementos que compõem o processo de trabalho docente, ao discorrer sobre: o papel do aluno no processo de produção pedagógico, o conceito de produto da educação escolar e a natureza do conhecimento no processo escolar. O trabalho docente de ensinar deve ser observado no fazer específico da relação entre o professor e o estudante. Esta forma de trabalho é com seres humanos e sobre seres humanos. Tanto o professor, como o estudante são seres sociais ativos e participantes desta relação educacional.

Outra determinação sobre o trabalho docente é a caracterização deste como trabalho emocional. Este pode ser visto de diversos ângulos, que aparecem na prática cotidiana do ensino: a) a extrema dificuldade que muitos professores têm de conseguir fazer a separação da vida pessoal e a vida profissional, misturando as atividades próprias da sala de aula com aquelas que dizem respeito ao plano individual, inclusive porque uma parte do trabalho é feito na sua casa; b) em algumas situações a dificuldade de conquistar alunos mais resistentes às atividades da escola, acarreta certas vezes um sentimento de impotência etc. c) a dificuldade em definir o que representa um trabalho satisfatório produz problemas de todo tipo. (TARDIF e LESSARD, 2008; LESSARD, 2009). Toda esta problematização implica para o docente um investimento emocional em buscar respostas para seus problemas que, em muitos casos, provoca um efeito de intensificação das suas atividades

para atingir os objetivos que estabelece para si e que, às vezes, são bem difíceis de serem alcançados.

Em uma sala de aula, o trabalho do professor pode ser extremamente prazeroso no que diz respeito a suas relações com os alunos, podendo também representar dificuldades imensas, razão porque antes foi mencionado que o aluno não é um objeto de trabalho inerte e passivo. Trata-se de um outro tipo de “matéria-prima” que sofre a ação do trabalho, mas reage a ele, de modo que o trabalho que chamamos de emocional que normalmente vem atrelado ao trabalho mental ou intelectual, de modo que essa “integração ou absorção depende do objeto humano do trabalho dos professores, que trabalham geralmente na presença de pessoas, começando pelos alunos; e mesmo quando esses não estão presentes, os pensamentos e ações dos professores são orientados a eles”. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 270).

Os referidos autores, que são canadenses, propõem uma compreensão do trabalho docente que envolve, uma série de elementos os quais permitem uma real compreensão do ofício do professor. Por certo, como já dissemos, é um trabalho interativo porque fundamentalmente atua sobre seres humanos, numa instituição com características especiais como mostramos antes, que envolvem uma série de finalidades relacionadas a objetivos reais que precisam ser alcançados (fazer um exercício etc.), a normas que precisam ser cumpridas (disciplina etc.), a ações tradicionais que se repetem (fazer fila etc.) e ações afetivas (motivação etc.). Mas, além disso, temos aquelas que envolvem significados e simbolismo, que são importantes no processo educacional. Isso explica, em algumas ocasiões, as diferenças que podem aparecer entre as tarefas prescritas ou oficiais ditadas pelos regulamentos e as tarefas reais que acontecem e, em muitas oportunidades, fogem do controle ou da norma<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> “Todavia, parece-nos que esses estudos se concentram geralmente em dois pólos, que chamaremos aqui o pólo do trabalho codificado e o pólo do trabalho não-codificado. Com efeito, pode-se privilegiar os aspectos nitidamente burocráticos e codificados ou prescritos do trabalho, com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, em síntese, tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. Por outro lado, pode-se também considerar os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, as áreas flutuantes que revelam sua complexidade”. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 41). Este procedimento já é tomado como fundamental na sociologia do trabalho. Um dos expoentes desta concepção é o sociólogo Juan José Castillo que afirma: “Estudar o realmente existente, o visível e o invisível. O primeiro desses aspectos diz respeito a um estudo de campo, teoricamente orientado, capaz de separar o deve ser do que é (...) trata-se de mostrar não somente o trabalho e a organização do mesmo, teórica ou prescrita, mas sim a atividade e a organização real”. (CASTILLO, 2009, p. 18).

Na senda aberta por este procedimento, junto ao trabalho emocional citado anteriormente, é preciso colocar o trabalho investido, que deve ser entendido como a ideia de que “um professor não pode, apenas, ‘fazer seu trabalho’, mas que deve engajar-se e investir a si mesmo no que é como *pessoa* nesse trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 268) pois interação implica investir sua subjetividade na aula.

Para completar o quadro, teríamos o que os autores chamam de trabalho mental, aquele vivido mentalmente como parte de toda sua subjetividade, pois o “trabalhador carrega seu trabalho consigo: ele não apenas pensa no trabalho (o que faz a maioria dos trabalhadores), mas seu pensamento, em boa medida, é seu trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 270) Isto implica um tipo de trabalho envolvente e engajado, pela dificuldade em fazer separações rígidas. A junção destes tipos de trabalho (emocional, mental e investido), trazem como consequência a explicitação de uma faceta um pouco artesanal do trabalho do professor que se envolve profundamente no seu mister, na busca por formas que permitam ensinar e educar. De alguma forma, é possível aceitar essas colocações, mas, deste enquadramento da atividade docente proposto pelos autores, é importante destacar as possibilidades de tornarem a intensificação ou controle do trabalho docente invisível e de difícil aferição são bem maiores, o que coloca a necessidade de observar que, se a racionalidade ou lógica capitalista pode ter dificuldade em entrar plenamente na sala de aula das escolas, como apontam todos os autores citados neste capítulo, com ênfase na análise das especificidades do trabalho do professor, é importante perceber, na verdade, que essa dinâmica capitalista atinge a educação, mesmo que seja de forma relativa.

### **3.4. Capitalismo e Racionalização do Trabalho Docente**

Uma das ponderações mais importantes sobre o trabalho docente nestes últimos anos é aquela que considera para fins de análise a escola como um local de trabalho (APPLE, 1989). É verdade que variadas vertentes estudam a educação e o cotidiano escolar nos mais diferentes aspectos: do planejamento escolar das atividades, da avaliação escolar, das formas de se organizar o currículo, da organização e gestão do trabalho pedagógico, da didática, das formas de aprendizagem, dentre outros muitos assuntos. Mas, a construção de uma perspectiva que enxergue a escola como um local de trabalho, e o ofício do professor como um trabalho, fez avançar muito nos últimos anos as pesquisas e estudos

que se dedicam a descobrir, esquadrihar, analisar, refletir sobre esta relevante temática do mundo contemporâneo, especialmente pela importância crescente da educação. A escola não é só o local para onde se dirigem milhares de crianças, jovens e até adultos em busca de conhecimentos, cultura e formação, mas é também um local de trabalho, e o ensino é um processo de trabalho.

A escola é um espaço no qual se dirigem professoras e professores e muitos outros funcionários e funcionárias, que precisam cumprir uma jornada de trabalho em troca de algum salário para sua sobrevivência quando trabalham para o Estado ou para escola particular, dentro de uma sociedade capitalista. Nas palavras do sociólogo americano:

[...] necessitamos pensar o ensino de um determinado modo, pensá-lo como um processo de trabalho complexo significativamente diferente daquele que é realizado numa linha de montagem, em casa ou num escritório. Mas, mesmo dadas estas diferenças, as mesmas pressões que atualmente afetam os empregos em geral estão agora sendo sentidas também no ensino (APPLE, 1997, p. 178).

Este é um processo com uma longa história, iniciada com a racionalização e a padronização do trabalho provocada pela implantação do método taylorista-fordista na indústria e, posteriormente, nos outros locais de trabalho na sociedade capitalista e atualmente com a difusão dos métodos toyotista dominante dentro da acumulação flexível. A educação e a escola não ficaram imunes a esta direção tomada pelo processo de trabalho.

Como apontamos antes, quando falávamos do currículo, a educação e a escola sempre foram influenciadas pelos métodos empregados no campo da economia, nos tempos atuais este processo não seria diferente<sup>47</sup>. Diz Apple:

O taylorismo é significativo, não somente devido à sua ampla aplicação ao trabalho em geral, com o crescimento de estudos sobre tempo e movimento e estratégias atomísticas destinadas a separar a concepção da execução nas fábricas e escritórios do início deste século. Ele teve também considerável influência na área da educação (...) os modelos

---

<sup>47</sup> Este processo de aplicação do método de trabalho taylorista não é algo exclusivo de países da Europa ou América do Norte. No Brasil, isso também foi uma realidade. Há inúmeros pensadores da educação, inclusive que em algumas ocasiões estiveram à frente da área de educação em governos estaduais ou no próprio governo federal, advogando claramente a utilização do taylorismo, como: Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Carneiro Leão, Lourenço Filho etc. Na época da ditadura militar, foi largamente utilizado, como forma de controle dos professores dentro da linha da pedagogia tecnicista. (HYPOLITO, 2017)

mais amplamente aceitos de planejamento de currículo, ainda em utilização, têm sua origem no taylorismo. Além disso, muitas das técnicas que vêm sendo agora propostas nos relatórios ou que se encontram por trás deles, de avaliação e testagem, de padronização dos currículos e de racionalização do ensino (avaliação baseada em objetivos comportamentais, testes e currículos centrados no desempenho) têm origem semelhante. Aceito isto, qualquer avanço em nossa compreensão do taylorismo, em geral, como uma forma de controle tanto do processo de trabalho e de seus produtos quanto de sua gênese e caráter, nos ajudará a termos uma compreensão mais ampla do que está sucedendo nas escolas hoje em dia. Como demonstrei, mesmo estratégias como o taylorismo – talvez a tentativa arquetípica do capital para controlar o trabalho das pessoas – não provêm diretamente dos grupos dominantes, de forma não-mediada. O processo é muito mais complexo e requer uma avaliação mais sutil da dinâmica de classe, tanto dentro quanto fora da educação. (APPLE, 1995, p. 138).

Na medida em que a racionalização e a lógica capitalista alcançam todos os setores da vida em sociedade, evidentemente decresce em grande escala a possibilidade do trabalhador ainda exercer algum tipo de autonomia dentro do trabalho. Como fizemos referência antes, este quadro é desenvolvido com a utilização do método de trabalho taylorista-fordista, que invade todos os espaços da vida social, e vai adentrar também a escola como um método para organizar de maneira melhor e mais eficiente as atividades escolares, inclusive o trabalho do professor (APPLE, 1982 e 2002). Não poderia ser diferente com os novos métodos de trabalho, notadamente o toyotismo. Assim:

Se durante todo este século pudemos constatar que os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante as mudanças nos modos de produção e gestão empresariais (...) é lógico pensar que as soluções propugnadas pelo toyotismo também tenham deixado sua marca no sistema educacional. Para compreender as reformas e inovações educacionais é preciso desvelar as razões e discursos nos quais se baseiam. Tanto as políticas de reforma educacional oriundas da Administração como as modas pedagógicas estão impregnadas de discursos, ideais e interesses gerados e compartilhados por outras esferas da vida econômica e social (...) Se as crises nos modelos de produção e distribuição capitalista vão sendo resolvidas gradualmente, em um primeiro momento mediante a aplicação de princípios tayloristas e fordistas, e posteriormente com novas adaptações e mesmo, atualmente, com a gestação de novas fórmulas como o toyotismo, é previsível pensar que algo semelhante pode estar ocorrendo também nos sistemas escolares. Cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; e sobre isto os sistemas educacionais têm muito a dizer. (SANTOMÉ, 1998, p. 20).

As colocações efetuadas até o presente pretendem demonstrar, que a despeito de serem extremamente importantes a análise e caracterização das especificidades que ajudam a entender o trabalho docente no seu exercício, é igualmente imprescindível mostrar como a racionalidade e a lógica capitalista invadem a escola e o trabalho do professor no dia a dia, mesmo que não seja da mesma forma como acontece nas indústrias. Portanto é preciso ter alguns cuidados com algumas afirmações efetuadas por autores que utilizamos, como por exemplo: “(...) essas características da atividade pedagógica escolar servem, pois, para evidenciar a especificidade da escola e a impossibilidade de generalização, aí, do modo de produzir autenticamente capitalista” (PARO, 2002, p. 149) ou se referido a educação como produção não material diz: “a produção não material não está diretamente vinculada ao modo de capitalista de produção” (SAVIANI, 1985, p. 80).

Se num sentido geral e absoluto estão corretas essas considerações quando se referem à educação do setor público, nosso objeto de estudo, é preciso ter cuidado para não enxergar neste aspecto as investidas constantes do capital em penetrar e no setor educacional e definir todos os aspectos do trabalho docente subordinando-o totalmente à lógica mercantil, como se a escola fosse uma ilha isolada. Compreender, a precarização, a intensificação e o controle do/e sobre o trabalho docente impõe o entendimento dos mecanismos sutis que a racionalidade capitalista constrói para se inserir neste tipo de trabalho. Para fazer isso sem desconhecer as peculiaridades do ofício do professor, não temos como desconhecer toda história atual e pretérita de ligação da escola com o setor produtivo. A escola tomou a indústria como seu modelo e foi achar no seu interior seu método de trabalho. Mesmo que evidentemente não tenha feito a transposição pura e simples do taylorismo, do fordismo ou mesmo do toytismo mecanicamente para o âmago da atividade docente, os protocolos organizacionais destes métodos adentraram no ambiente escolar. (APPLE, 1995 e 2002; SANTOMÉ, 1998).

O capitalismo coloca em marcha, desde o século XIX e na entrada do século XX, um processo de racionalização produtiva que se inicia nas indústrias e se alastra para todos os outros setores da sociedade como o binômio taylorismo-fordismo, estribado na separação entre concepção e execução, com atribuições definidas para os trabalhadores, colocando em curso uma progressiva desqualificação dos trabalhadores, submetendo-os a uma perda acentuada de controle sobre seu próprio ofício. Essa lógica racionalizadora extrapolou os limites das empresas para tomar conta também do Estado e do setor de serviço e dentro deste o setor educacional foi atingido. Como mostramos antes, a chamada

“administração científica”, vai colocar em prática seus protocolos organizacionais por intermédio de controle dos professores pelo estabelecimento de um currículo altamente prescritivo e detalhado, para dar homogeneidade às ações dos professores em sala de aula com técnicas elaboradas de verificação do “produto” final do ensino com testes avaliativos. Em outros termos: aumentar a burocratização, os controles e intensificar o trabalho docente. (APPLE, 1997 e 2002; CONTRERAS, 2002).

Esta racionalização dissolve o modelo tradicional do professor com autonomia na sala no ensino, fragmenta o trabalho escolar em muitas outras funções novas e variadas instâncias pedagógico-administrativas são criadas e se especializam em “vigiar” o docente e, em alguns momentos, retorna com a ideia de vocação e sacerdócio travestida de profissionalismo (SHIROMA, 2003; HYPOLITO, 1997). Enfim, o controle sobre o trabalho do professor e sobre o ensino acentuou-se dentro desta racionalização. Como mostra Michael Apple:

Ao analisar isso, devemos recordar que a produção capitalista tem se desenvolvido de forma desequilibrada, de modo que certas áreas de nossas instituições sociais variarão quanto ao tipo de controle que está sendo utilizado. Algumas instituições serão mais resistentes que outras à lógica da racionalização capitalista. Dada a natureza relativamente autônoma do ensino (em geral podemos fechar a porta da sala de aula sem sermos perturbados) e dada a história interna dos tipos de controle na instituição (estilos paternalistas de administração, com frequência, nos Estados Unidos, baseados em relações de gênero), a escola tem sido parcialmente resistente ao controle técnico e burocrático, ao *nível da prática real*, há até bem pouco tempo. Essa "autonomia relativa" pode estar hoje se dissolvendo. Pois exatamente como o discurso e padrões de interação cotidianos na família e na mídia estão progressivamente sendo transformados de forma sutil pela lógica e pelas contradições das ideologias dominantes, assim também é a escola um local em que essas transformações ideológicas sutis ocorrem (...) Os melhores exemplos da incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcionalmente rápido do uso de “pacotes” de material curricular. É praticamente impossível entrar agora numa sala de aula americana, sem encontrar caixas e caixas de materiais de ciências, estudos sociais, matemática e leitura ("sistemas", como eles às vezes são chamados) nas prateleiras e em uso. Nesse caso, um distrito escolar em geral compra um conjunto completo de materiais padronizados, o que inclui relações de objetivos, todos os conteúdos curriculares e materiais necessários, a especificação das atividades a serem realizadas pelos professores e as respostas apropriadas dos alunos, além de testes de diagnóstico e de rendimento, em coordenação com o sistema. Em geral, nestes testes o conhecimento curricular é "reduzido" aos comportamentos e destrezas “apropriados”. (APPLE, 2002, p. 158-159).

Esse professor que fechava a porta da sala e seguia sua aula de maneira autônoma e com controle sobre o seu trabalho sofreu muitas mutações. O professorado agora está no patamar de um trabalhador assalariado e, em sua grande maioria feminizado e com problemas semelhantes a outros setores da classe trabalhadora. Além disso, nos anos mais recentes, a lógica racionalizadora do trabalho toyotista tomou algumas feições novas, que intensificaram o trabalho e tornaram o controle mais sutil, avassalador e envolvente. Entender o trabalho dentro destas novas dinâmicas capitalistas, modificadas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo, pela perspectiva de observar a precarização, a intensificação e o controle do professor no local de trabalho do professorado, fica para o próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4**

### **O Mundo do trabalho do professor**

#### **As condições de trabalho: controle, intensificação, e precarização.**

Neste último capítulo vamos focar as condições de trabalho do professor da Educação Básica no Brasil por intermédio do estudo bibliográfico e empírico, com a priorização da investigação dos processos de intensificação, controle e precarização. Buscamos entender este complexo movimento com a análise de obras que se debruçam sobre como a reconfiguração do trabalho docente, causada pelo duplo movimento da reestruturação produtiva e da implementação de políticas neoliberais, afetaram a vida da escola e do professor.

#### **4.1. Introdução**

A situação do docente no mundo contemporâneo não é das melhores, como atestam diversas pesquisas e ensaios, mesmo depois de numerosos discursos que elegeram a educação como prioridade, a precarização desse trabalho é uma realidade palpável.<sup>48</sup>

Talvez este não seja um processo novo, é provável que date desde o momento em que a urbanização e a industrialização no Brasil, impulsionadas especialmente nos anos de chumbo da ditadura militar de 1964, em que as condições se estabeleceram para o crescimento do sistema de ensino, ou daquilo que alguns autores chamam de massificação do ensino, com o conseqüente crescimento vertiginoso das salas de aula e do número de alunos e de professores. Mas, todo este cenário assume uma dimensão muito mais global nas últimas décadas, em virtude das transformações do mundo contemporâneo, notadamente do processo de reestruturação produtiva e das reformas políticas neoliberais gerencialistas. (PARO, 2000; OLIVEIRA, 2003).

---

<sup>48</sup> No Brasil temos 2.593,823 milhões de professores na educação básica, que envolve desde a educação infantil até o ensino médio. A maior parte, cerca de 63,8% atuam no ensino fundamental. Na educação básica as professoras são maioria, representando 80,0%. A maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade. São 79,3% dos docentes que trabalham na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Em Goiás são 53.286 mil professores, divididos em 45.060 mulheres e 8226 homens (BRASIL, 2018).

A expansão das escolas vem acompanhada dos mais diferenciados problemas, e provocam desta forma o desaparecimento do professor autônomo e o “nascimento” do professor assalariado como anteriormente mostramos (HYPOLITO, 1991 e 1997; NÓVOA, 1991b). Podemos afirmar que a partir deste instante começa o que alguns estudiosos denominam de “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999)<sup>49</sup> onde o professor, como assalariado, passa a sentir e viver um processo de precarização das suas condições de trabalho.

Os trabalhadores do ensino se veem envolvidos num turbilhão de mudanças que em alguma medida reconfiguram este tipo de trabalho, pois a reestruturação produtiva e o neoliberalismo trazem mudanças na organização e nos processos de trabalho no capitalismo atingindo também o setor do ensino, público e privado. Como já havíamos alertado, percebemos: novas funções nas escolas com novos profissionais, separação “entre quem concebe e quem executa as tarefas, e a tendência a que as tarefas de alto nível sejam cada vez mais rotineiras; maiores controles sobre cada uma das fases do processo de produção; um maior volume de trabalho; um descenso dos níveis de qualificação” (DENSMORE, 1990, p. 125).

Esta autora observa essa tendência em várias profissões que possuíam algum tipo de privilégio e controle na realização de seu trabalho e que, aos poucos vai perdendo-os. Entre estes grupos atingidos estão os professores. A autora assinala também que estes processos são historicamente específicos e desiguais em seu desenvolvimento e, portanto, cabe enxergá-los e analisá-los em toda sua originalidade, observando igualmente as especificidades do trabalho escolar.

Michael Apple, outro autor importante nos debates sobre trabalho docente, analisa também este processo, e identifica três eixos, que considera fundamental para entender a situação atual de muitas categorias de trabalhadores: a separação entre concepção e execução e a prevalência de mais controle, a desqualificação desta atividade eminentemente intelectual e a intensificação das atividades (APPLE, 1995, 1997, 2002). Estes três aspectos são interdependentes, só podem ser compreendidos nas suas conexões,

---

<sup>49</sup> O mal-estar docente é definido como sendo “os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ESTEVE, 1999, p. 25). Para este estudioso os elementos que mostram a presença do mal-estar são de dois tipos: a. Fatores primários: aqueles que afetam a ação do professor na escola, provocando efeitos subjetivos negativos. A falta de recursos materiais, as condições de trabalho, aumento de exigências sobre o professor etc. b. Fatores secundários: contexto da docência. Entre estes: perdas salariais, aumento de atividades, desvalorização da profissão etc.

admitindo-se sua separação, que faremos aqui, apenas para efeito de entendimento de suas particularidades.

Faremos daqui em diante um exercício reflexivo para perceber como a situação do trabalho docente contemporâneo se encontra e se situa na sociedade capitalista. Construiremos uma perspectiva de análise que repousa nas políticas educacionais neoliberais, mas no mesmo movimento levaremos em conta as profundas transformações tecnológicas, gerenciais e organizacionais que denominamos de “reestruturação produtiva”, já exposta no primeiro capítulo.

Como já afirmamos antes, a escola é um local de trabalho, e as mutações do trabalho penetraram e reconfiguraram o trabalho docente, não de maneira idêntica ao que ocorreu nas fábricas, mas com a observação das especificidades que caracterizam o trabalho do professor. Neste sentido, é possível tentar perceber como os novos processos de trabalho (especialmente o toyotismo), misturado com as políticas de cunho neoliberal estão presentes na educação hoje. Sendo assim o processo de entendimento desta categoria se desdobra pela análise e reflexão da dimensão de três aspectos das condições de trabalho docente: o controle, a intensificação, e a precarização.

Estes três aspectos devem ser percebidos e analisados a partir da consideração sobre as condições de trabalho que envolvem o docente. Deste modo, entendemos por condições de trabalho do professor os seguintes elementos:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho.
- Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre, etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas entre crianças, etc.
- Fatores ligados ao "objeto de trabalho", tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, a tutoria ou a disciplina, a supervisão, etc.), as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.

- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.
- Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los. Aqui temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc. (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 56-57).

As condições de trabalho docente então, se referem a uma multiplicidade de elementos que explicam a maneira de organizar o processo de trabalho nas escolas. Por isso que essas condições dizem respeito a carga de trabalho complexa, que compreendem igualmente a divisão de tarefas e responsabilidades, os recursos materiais, o exercício das atividades, a avaliação do desempenho, os horários de trabalho, os planos de cargos e salários, o número de alunos, os métodos didático-pedagógicos empregados etc. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Além do mais, temos que situar essas condições no tempo e espaço, porque devem ser enquadradas historicamente para sua melhor compreensão, pois em cada momento temos condições de trabalho com aspectos qualitativamente novos como é o caso atual. Deve-se acrescentar, ou melhor, fazer aparecer de maneira mais clara neste quadro, a questão da subjetividade, “relativas a dimensões emocionais do trabalho docente que impactam sobremaneira a vida e o trabalho do professorado [...] questões relacionadas com o ritmo, sobrecarga, tempos, intensificação e, dentre outras, com a satisfação nas atividades desempenhadas no trabalho” (HIPOLYTO, 2012, p. 213). Este elemento é importante porque todo trabalhador de certa forma procura um sentido nas atividades que realiza. No caso específico do trabalho docente, isto se torna extremamente relevante, porque se destaca a relação humana envolvida na educação e, normalmente, dependendo das condições dadas para a realização deste tipo de atividade, muita satisfação/insatisfação pode ser produzida. De “posse” destes aspectos que estruturam as condições de trabalho do professor, podemos então tentar compreender como acontece o processo de controle, intensificação e precarização da atividade educacional.

Faremos este itinerário percorrendo o mundo do trabalhador do ensino da Educação Básica em Goiás. Importante ressaltar que na LDBEN 9394/96 há uma distribuição de responsabilidades compartilhadas pela manutenção da Educação Básica: aos municípios compete cuidar do ensino fundamental, aos estados cuidar do ensino médio e ao governo

federal manter o ensino superior. Cada um destes entes federativos tem sua autonomia para avançar no oferecimento de ensino fora de sua estrita alçada e todos devem seguir uma certa unidade de conteúdo escolar organizado pelo Governo Federal e pelo Conselho Nacional de Educação. Seguimos então as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>50</sup>, que estabelecem 60% do currículo nacional que cada escola deve cumprir e os outros 40% do currículo são reservados aos conhecimentos específicos de cada localidade do país. Do ponto de vista da estrutura de funcionamento, há liberdade para cada Estado e Município organizar livremente sua rede, por exemplo, em ciclo (rede municipal de Goiânia) ou seriado (rede estadual). (BRASIL, 1999, 2000, 2010, 2013).

Na Rede Estadual de educação temos o predomínio do ensino médio (apesar de existir também o ensino fundamental), ofertado em escolas de tempo integral (os alunos têm aulas no turno matutino e vespertino) ou com funcionamento em tempo tradicional (o aluno escolhe um turno para estudar (matutino, vespertino ou noturno). Nesta rede as escolas trabalham no sistema seriado, dividido em séries, geralmente anuais (1º, 2º e 3º anos etc.), passam por várias avaliações periódicas que comprovam seus rendimento e serve para a sua progressão e é registrado em notas e médias.<sup>51</sup>

Já na Rede Municipal, funciona o sistema de ciclos, que começou a ser implantado em 1998 e depois foi estendido a todas as escolas da Rede, como uma alternativa ao sistema seriado. Dividido em Ciclo I (alfabetização, 1ª e 2ª série), Ciclo II (3ª, 4ª e 5ª série) e o ciclo III (6ª, 7ª e 8ª série)<sup>52</sup>, nos turnos matutino e vespertino. Já no turno noturno funciona a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). (GOIÂNIA, 2000, 2009).

---

<sup>50</sup> Recentemente foi aprovado a chamada BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que pode aportar transformações de vulto na Educação Básica no Brasil. Mas este chamado currículo nacional ainda está em fase de implantação, e ainda não é possível visualizar, pelo menos do ponto de vista prático, seus efeitos, razão porque deixamos de fora nesta pesquisa. (Freitas, 2018).

<sup>51</sup> “O conhecimento é ordenado, segundo os graus de dificuldades, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar. Os programas são desenvolvidos em forma de planos de curso a serem lecionados pelos professores, durante o ano letivo. Nessa forma de organização escolar, os alunos são agrupados em séries, geralmente anuais, segundo seu nível de domínio dos conhecimentos dos conteúdos escolares. O sistema de avaliação da aprendizagem na organização seriada é, geralmente, a progressão regular por séries, prevendo a verificação do rendimento escolar, tanto ao longo do ano letivo, como ao seu final, quando os alunos devem comprovar as aprendizagens através dos exames e provas. Os que não logram êxito nas avaliações são retidos e devem repetir as séries já cursadas”. (AUGUSTO, Maria Helena, 2010).

<sup>52</sup> “Os ciclos, tal como abordados neste trabalho, compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de

## 4.2. O controle do trabalho docente

O exercício do controle sobre os trabalhadores sempre foi uma constante dentro dos ambientes do trabalho dentro da sociedade capitalista, e tem se constituído numa temática de investigação muito importante dentro da sociologia do trabalho e da educação. É um assunto de extrema importância, pois diz respeito a como se exerce o controle sobre os trabalhadores no processo de realização de seu trabalho. Para que a produção e reprodução da sociedade capitalista se realizem plenamente é necessário um controle sobre as capacidades física, intelectual e emocional da força de trabalho assalariada. Este papel na verdade é cumprido por inúmeras instituições da sociedade (Estado, escola, meios de comunicação etc.) e, naturalmente, por aquele que exerce o papel de dirigente, ou chefe, diretamente no local e processo de trabalho. O capital naturalmente busca o controle do trabalho, sempre misturando alguma forma de repressão e cooperação, elementos que têm organizados não só no lugar de trabalho, mas na sociedade em geral, especialmente porque aquele que faz o trabalho não domina todas as condições de sua produção. Assim

A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital – um processo a que vou me referir, de modo geral, como ‘controle do trabalho’ – é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm que ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho de Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 1992: 119).

---

qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino”. (BARRETTO e SOUSA, 2005, p. 660).

Essa descrição é útil, porque expõe de uma maneira geral todos os meandros que envolvem o exercício do controle sobre o trabalhador, que deverá executar um trabalho onde normalmente não exerce nenhum controle, e, portanto, precisa passar por um procedimento de “adestramento”, de “modelagem” para se conformar as regras do universo do local de trabalho com repressão e cooptação.

Este enquadramento desta perspectiva para se observar o controle sobre o trabalho é relevante, porque identifica que formas mais sutis de fiscalizar o trabalho convivem com os tipos mais duros, mesmo porque os métodos mais antigos de trabalho, taylorismo-fordismo, convivem e se misturam com os mais atuais, notadamente o toyotismo.

Existem variadas formas de controle como nos mostra Heloani (2003), presentes nos ambientes de trabalho contemporâneos: um controle burocrático (obediência às normas e regras); um controle cognitivo (expropriar o “saber fazer”); um controle intelectual (expropriar a capacidade criativa); um controle afetivo (para com a família da empresa); um controle emocional (“expropriar” as emoções em benefício da empresa); um controle do corpo (normatizar tempos e movimentos); um controle do narcisismo (estimular o “amor de si” para o individualismo e empreendedorismo).

Essas ponderações sobre as diferentes formas de controle apontam para a complexidade dos novos processos de trabalho, especialmente o toyotismo, para “ganhar” o trabalhador na sua integralidade aos ditames do capital, na verdade “capturar a subjetividade” do trabalhador para que este interiorize em todas as suas dimensões as regras de funcionamento do capitalismo na época neoliberal e de mutações produtivas para o mercado, e para vender sua força de trabalho como um todo, interiorizando as “novas” regras. (ALVES, 2011; BERNARDO, 2004; DARDOT e LAVAL, 2016). Em outras palavras:

O objetivo continua sendo, claro, obter a colaboração dos assalariados para a realização do lucro capitalista. Mas, enquanto no período anterior esse resultado fora buscado (especialmente sob pressão do movimento operário) por intermédio da integração coletiva e política dos trabalhadores na ordem social e por meio de uma forma do espírito do capitalismo que unia o progresso econômico e tecnológico a uma visão de justiça social, agora ele pode ser atingido com o desenvolvimento de um projeto de autorrealização que vincula, por um lado, culto ao desempenho individual e exaltação da mobilidade e, por outro, concepções reticulares do vínculo social. No entanto, essa evolução foi acompanhada por forte degradação da situação econômica, da estabilidade profissional e da posição social (em comparação com as gerações mais velhas) de numerosas pessoas, em especial daqueles que

estavam chegando ao mercado de trabalho. (BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, p. 239).

Se para o professor da rede pública não está colocado produzir o lucro, nem por isso as pressões sobre seu trabalho se arrefecem. Sua função de “produzir” e “construir” a força de trabalho, dentre outras, ainda é muito importante. Se o próprio docente interiorizar o individualismo exacerbado, a insegurança e a precarização tanto melhor para “ensinar” seus alunos. Por isso, estamos reafirmando em todo este estudo, a importância de considerar o docente como trabalhador do ensino, envolvido, circundado, enredado nas complexas mudanças que o capitalismo tem sofrido nos últimos anos, e que acabam afetando a sua vida cotidiana. E, que também tem, nos últimos anos, sofrido formas de controle cada vez mais sutis por parte dos órgãos centrais que coordenam e dirigem o sistema educacional, muito próximo das formas de controle relatadas por Heloani (2003) quando fala sobre controle emocional e/ou afetivo, sempre muito presentes no trabalho pedagógico. Na escola a tradução destas formas de controle passa pela maior supervisão, prescrições didáticas-curriculares detalhadas, livros didáticos, novas tecnologias, ampliação de processos avaliativos, que buscam responsabilizar o professor pelos índices de repetência e não aprendizagem, e por quase toda situação negativa, expondo claramente ações para disciplinar e controlar a força de trabalho do professor (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

Normalmente alguns autores identificam dois tipos de controle para descrever o trabalhador com seu labor: o controle direto e a autonomia responsável. No primeiro tipo temos a designação de responsabilidades pequenas e uma supervisão estrita. No segundo tipo se concede algum grau de liberdade, autoridade e responsabilidade ao trabalhador para cumprir sua tarefa. Diz Desmore (1990, p. 129) que o objetivo desta estratégia é canalizar os impulsos criativos e estruturar a responsabilidade e a autonomia do empregado de forma que não ameace a organização do trabalho; e completa enfatizando que este segundo tipo vem a calhar para o professor, e diríamos nós, seguindo nossa diretriz referente a reestruturação produtiva, que em muitos aspectos este procedimento é muito próximo dos protocolos organizacionais do toyotismo.

Para Edwards (1994) a ideia é que o controle é a forma como os capitalistas ou seus escalões gerenciais conseguem obter dos trabalhadores a conduta “completa” para executar o trabalho desejado. Para tanto elabora uma tipologia do controle muito próxima da comentada acima, para mostrar como ao longo da história o patronato burguês vai

desenvolvendo mecanismos de controle mais sofisticados para enfrentar a resistência dos trabalhadores a executar um trabalho alienado e explorador. O processo de trabalho é um processo de disputa, de um lado, os trabalhadores resistindo as formas de controle e exploração e de outro, a tentativa do lado capitalista para sempre reorganizar o processo para atingir suas metas. Por isso, para este autor, teremos então, inicialmente, o chamado controle simples, onde o empresariado contrata e diz o que o trabalhador faz pelo poder arbitrário que possui. Com o crescimento e complexidade maior da economia, outras formas de controle se fazem necessários. Neste momento, se desenvolvem os controles técnico e burocrático. O primeiro, o técnico, é aquele embutido nas máquinas que passam a ditar o ritmo de todo processo de trabalho. O segundo tipo, o burocrático, é aquele da estrutura social hierárquica baseada em regras ditas impessoais, agora é o domínio da lei, da lei da empresa que a tudo supervisiona, é aquela que “mejora del diseño y gestión de los sistemas y normas laborales para conseguir la mayor conformidad y productividad posibles por parte del trabajador” (GORDON, 1986, p. 241; EDWARDS, 1994).

Principalmente estes dois últimos controles, o técnico e o burocrático apontados acima, são desenvolvidos e refinados ao longo do tempo, com o detalhe importante de que esta última forma é aquela aplicada especialmente no setor de serviço, do qual a educação faz parte. Esta última observação é importante, porque alguns autores da área educacional, se utilizam desta tipologia para mostrar como o controle é algo presente também nas escolas para “moldar” o trabalho docente. Michael Apple faz uso, por exemplo, do controle técnico para mostrar como os “pacotes tecnológicos” (computadores, livros, programas, testes etc.) invadem o espaço escolar e resta aos professores só estritamente seguirem, naquilo que já mencionamos que são os “materiais à prova de professor” (APPLE, 1995 e 2006). Este é um movimento histórico que atinge o trabalho escolar em quase todos os lugares do mundo guardadas as especificidades.

O controle simples (ou direto) aparece nos períodos iniciais da escola moderna, o professor recebe as ordens “do que fazer”, “como fazer” e o “que ensinar”, e deve cumprir tudo rigorosamente e, para tanto, é vigiado por supervisores, se não cumpre as ordens é despedido. Isso, na esfera privada ou pública. Impulsionado pelas lutas dos trabalhadores da educação, que conquistam muitas de suas reivindicações, o Estado ou as empresas precisam refinar seus métodos de controle, neste caso entram em cena o controle técnico e o burocrático.

Numa orientação teórica próxima a essa visão, trabalha Jenny Ozga (2000), pesquisadora da área educacional, que afirma igualmente a existência de duas formas de controle: o direto e indireto. Essa pesquisadora parte do pressuposto geral, na análise das políticas educacionais, que o professor é sempre uma “peça chave”, porque a aplicação das diretrizes dos órgãos centrais da educação recai em última instância nesta figura central do processo educacional, logo, o controle sobre seu ofício deve existir em qualquer momento histórico. Na discussão que elabora a respeito da história da educação e das políticas educativas na Inglaterra, ela mostra uma oscilação nestas duas maneiras de controle, sempre instáveis. Nos tempos atuais onde mundialmente há uma onda de reformas políticas neoliberais na educação, as vezes mais forte, às vezes mais fracas, que coloca a visão de que a educação deve atender mais diretamente a economia, com a aplicação mais direta de critérios econômicos na reestruturação dos sistemas educativos, para se tornarem mais eficientes e conseguirem preparar uma força de trabalho adequada ao atual momento toyotista e neoliberal. Portanto, a ênfase no profissionalismo e na responsabilidade do professor, para que a escola tenha sucesso e colabore com a economia. O argumento de Ozga é o seguinte:

[...] os profissionais do ensino são governados *quer* pela promulgação de uma ideologia profissional, que regula o seu comportamento de uma maneira particular (por exemplo, a militância em sindicatos, é substituída pela cooperação responsável) e cria um clima de consulta e de autonomia curricular, *quer* através de uma regulação directa, o que permite o controlo do currículo mas que promove a militância e revela injustiça [...] Os professores constituem, portanto, um problema subsistente nos sistemas do Estado. São-lhes atribuídas as responsabilidades de porem em prática determinadas estratégias políticas de resolução de problemas, mas os professores identificam-se com ideias potencialmente contraditórias que encaram a educação como um bem público e positivo (OZGA, 2000, p. 41-2).

Em quase todo o mundo, nas últimas décadas, um misto destas formas de controle estiveram presentes porque, como vimos, existe por parte do conjunto dos professores resistências a determinadas políticas que cobram mais desempenho, sem as devidas retribuições para a realização do trabalho, especialmente no tocante as condições de trabalho que falamos anteriormente, e a própria maneira como a maioria enxerga a educação. O apelo insistente nos últimos anos tem sido para o profissionalismo e a autonomia, em que os professores são convidados para participar ativamente da construção da educação e melhorias da escola. Porém, ao mesmo tempo, prevaleceu um severo

“controle sobre o conteúdo, o ensino e a avaliação deslocando-se para fora da sala de aula” e a presença mais acentuada de uma tendência para constituição de currículos sistematizados e padronizados em um nível central, com avaliações também padronizadas, que aponta uma tendência de currículos mais fechados nas suas determinações e prescritivos nos seus objetivos, como já foi em inúmeros momentos da história da educação mundial e no nosso país (APPLE, 1999, p. 182-183; SACRISTÁN, 2000).

Para Santomé (1995), o controle sobre o trabalho do professor, ou expropriação de suas competências tem uma escala: o ministério da educação e as administrações regionais, e depois as editoras de livros didáticos e materiais educacionais. Retira-se do professor o poder de decisão sobre um dos elementos chaves de sua profissão, pois encontram dificuldades imensas “para decidir sobre os fins e as intenções dos actos de ensino e aprendizagem”. Logo para este autor esta é uma forma de controle pela utilização do currículo, como mostramos no capítulo anterior (SANTOMÉ, 1995, p. 193). Importante assinalar que este processo de perda de controle precisa ser mascarado, encoberto, naquela lógica da repressão e cooptação, com um relativo sentido de participação e com apelos cada vez mais estridentes a um profissionalismo enganador (DENSMORE, 1990; SHIROMA, 2003), fornecendo uma falsa sensação de controle:

Se confía em el buen juicio y en la autoridade del profesor individual, al mismo tiempo que se le marcan unos limites. Esta confianza deriva, em gran parte, de las ideas de profesionalismo que comparten el público y los mismos profesores, y dado origen a un ambiente generalizado de profesionalismo em las escuelas, así como la autonomía de que, en la práctica, gozan los profesores en su aula (...) Los cambios que se producen en el proceso docente pueden entenderse en el contexto de diversas formas de control. Hablando em general, la creencia em el buen juicio y en la autonomía individuales, y el que ambos se den, al menos aparentemente, son características importantes de la organización del trabajo em las escuelas. De hecho, el mantener la apariencia de un grado significativo de autonomía em el desempeño del trabajo, legitima las limitaciones que se imponem al trabajo del profesor (DENSMORE, 1990, p. 131).

Essa maneira de engajar os professores nas políticas educacionais, por caminhos de uma autonomia e profissionalismo desnaturados dessa forma, abre caminhos para todas as formas de racionalização do trabalho, que trazem em seu bojo a desqualificação e a intensificação e, conseqüentemente, a passividade frente a medidas tomadas pelo Estado. Essa “ideologia do profissionalismo pode assim ser vista como um constructo que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a

internalização da motivação e disciplina” (SHIROMA, 2003, p. 69). A autora afirma que este tipo de discurso surge com força a partir das reformas educacionais da década de 1990, mas, igualmente, assegura a importância de se verificar como o gerencialismo, alicerçado numa visão de recursos humanos de qualidade total neoliberais, “como forma de disciplinar a força de trabalho, promovendo a introjeção do controle” (SHIROMA, 2003, p. 70). Falta ainda, nesta forma de colocar a ideia de controle, dizer que não é somente por conta desta visão gerencial neoliberal que estes sutis mecanismos de controle adentraram a sala de aula. Os novos processos de trabalho contribuem também, especialmente com a necessidade de internalizar certos valores que permitam ao trabalhador do ensino se responsabilizar totalmente pelo seu trabalho e que de preferência seja criativo e resolva todos os problemas (ANTUNES, 1999; GAULEJAC, 2007; HELOANI, 2003).

Este quadro leva inevitavelmente ao aumento da responsabilidade do professor<sup>53</sup>. Os professores ampliam suas responsabilidades frente a educação e a escola das mais diferentes maneiras, inclusive, às vezes, do ponto de vista financeiro, porém sem um mínimo de condições para transformar a realidade de seu trabalho. É aquilo conhecido também como “responsabilidade sem poder” (CONTRERAS, 2002, p. 266).

Este é um fenômeno complexo, que Contreras (2002) aponta como uma das armadilhas mais ardilosas do chamado profissionalismo, isto é, colocar o professor na condição de se sentir responsável por algumas tarefas na escola que acabam sendo desenvolvidas sem remuneração. A tarefa realizada, ou participação em reuniões, por exemplo, acontece como um requisito de profissionalismo, compartilhado pelos colegas de trabalho, sem o professor perceber que na realidade, ele participa e toma decisões coletivamente, mas só sobre assuntos periféricos, pois os órgãos centrais de gestão da educação determinam o currículo, faz a vigilância da aplicação das diretrizes, e na ponta do processo faz a avaliação para saber se tudo acontece, e para tanto cobra responsabilização dos docentes para que profissionalmente realizem seu trabalho (APPLE, 1989; CONTRERAS, 2002; SHIROMA, 2003).

---

<sup>53</sup> Como mostramos anteriormente, esta é uma tendência que atinge todas as profissões e trabalhos: “Com base na internalização dos mecanismos de controle, a empresa ‘concede’ maior ‘autonomia’ para algumas tarefas e incorpora novas exigências para os trabalhadores sob rótulos de aparência atraente como ‘criatividade’, ‘novas responsabilidades’, ‘qualificação’ etc. Dessa forma, dentro de um contexto mutável da economia globalizada, o trabalhador precisa constantemente aperfeiçoar-se, sabendo-se alvo de perene avaliação no ambiente organizacional”. (HELOANI, 2003, p. 108)

Os professores (pelo menos uma parte significativa) se sentem prestigiados com alguma forma de participação (trabalho coletivo, reuniões pedagógicas e de planejamento, alguma influência na aplicação dos recursos etc.), e não percebem os reais limites impostos ao seu trabalho e a sua escola, o que torna a autonomia mera aparência. Além de tudo, esta forma de participação não ultrapassa as fronteiras da escola, na qual pertence o docente. Portanto, há apenas uma autonomia aparente e despolitizada. Processo semelhante também ocorreu e ocorre no Brasil, iniciado nos governos de Fernando Henrique Cardoso<sup>54</sup> (SHIROMA, 2002)

Do professor se exige uma presença mais constante na resolução dos problemas cotidianos da escola, como forma de melhorar os serviços escolares, mas o controle não deixa de acontecer. Neste cenário, o controle aparece no formato de controle do processo e não dos produtos e, para tanto, é importante seguir certos procedimentos: trabalho em equipe, elaborar projetos, envolver professores nas tarefas e com a comunidade, apoiar a presença de líderes dinamizadores, entre outras medidas.

A cessão de responsabilidades de gestão se realiza mediante uma definição precisa dos objetivos em função dos quais se avalia o êxito, a rentabilidade ou a qualidade dos referidos serviços e de sua gestão. Neste sentido, o que vem sendo proposto é que os serviços públicos devem também imitar as empresas privadas nas novas formas de gestão e estas se caracterizam precisamente por suas características pós-fordistas. Já não se trata de que os empregados se dediquem exclusivamente a executar os planos da direção. Agora se pretende mobilizar os recursos humanos, aproveitando a capacidade e a iniciativa dos trabalhadores. Para isso, é fundamental flexibilizar o trabalho, ceder responsabilidades aos trabalhadores e controlar seu rendimento, e isso requer uma clara definição de objetivos. Assim, a descentralização ou a autonomia na gestão dos serviços deve ser entendida no contexto de uma definição centralizada dos objetivos e dos corpos de alta gestão e inspeção que vigiam seu rendimento (CONTRERAS, 2002, p. 255).

É fundamental salientar a presença também na escola, e na educação, de métodos pós-fordistas, que passam a influenciar as maneiras de organização e gestão dos órgãos centrais da administração educacional e das escolas. Contreras (2002), dentre uma série de

---

<sup>54</sup> “Diferentemente do que ocorreu no início dos anos 1990, quando os educadores repeliram o empresariamento da educação concretizado pela Qualidade Total, o gerencialismo do final dos anos 1990 e início de 2000 parece ter conseguido penetrar o campo educacional quase sem resistência. Sem a aspereza presente no discurso da competitividade, característico do início dos anos 1990, o Estado, no final da década, com a retórica da profissionalização, introduziu sub-repticiamente a ideologia do gerencialismo nas instituições educacionais, não só pela via da administração escolar, mas também ceifando a formação dos professores”. (SHIROMA, 2003, p. 77).

outros autores que apontamos antes, dá um destaque especial a isso, quando afirma explicitamente que as formas atuais de trabalho e participação (trabalho em equipe, trabalho coletivo, controle da qualidade, força de trabalho multifuncional ou polivalente, participação em certas decisões) são muito próximas ao modelo japonês de organização e gestão do trabalho, e substituem pelo menos em parte os antigos modelos de organização do trabalho.

Apesar dele não desenvolver estes *insights* no decorrer do estudo sobre a autonomia dos professores, pois dirige seu olhar mais para as políticas educacionais neoliberais, levadas avante na Espanha na sua reforma educativa, similar àquelas implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no Brasil, e, em parte, nos governos petistas (SHIROMA, 2002; 2003), suas conclusões são importantes, especialmente porque afirma a importância capital da reestruturação produtiva, enquanto núcleo duro das reformas conservadoras neoliberais da década de 1980. Além disto, reafirma que, dos métodos pós-fordistas, o toyotismo é uma referência central na organização e gestão no mundo contemporâneo. E a necessidade do controle persiste, só que agora de uma forma mais sutil, mesclado com uma ideia ilusória de autonomia:

Em resumo: a Administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem *profissionalmente* o trabalho [...] O profissionalismo e a autonomia parcial permite que os professores coloquem suas energias a serviço dessas funções, sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção (CONTRERAS, 2002, p. 67).

Todo este cenário, desenhado a partir de estruturas de racionalização do trabalho, que na educação agem no sentido de trabalhar com prescrições detalhadas e cobrança de resultado que a escola, com a “participação” de todos, deve resolver caso não atinja resultados satisfatórios nas avaliações de larga escala (OLIVEIRA, 2003), tudo, com o propósito de manter o controle sobre as atividades desenvolvidas pelos professores no seu cotidiano de trabalho, para que assim, cumpram metas e se responsabilizem cada vez mais pelos sucessos e/ou fracassos da escola e da educação. É um processo assim:

Atualmente, está havendo uma pressão considerável por um currículo e um ensino escolares que sejam totalmente pré-especificados e rigidamente controlados, com vistas aos fins de "eficiência", "eficácia de custo" e "prestação de contas". Sob muitos aspectos, a desqualificação que está afetando os empregos em geral está agora tendo um impacto sobre os/as professores/as, à medida que mais e mais decisões estão saindo de suas mãos e à medida que seus trabalhos tornam-se ainda mais difíceis de executar. Isto está mais adiantado em alguns países que em outros, mas é claro que o movimento para racionalizar e controlar o ato de ensinar e o conteúdo e a avaliação do currículo é muito real. Mesmo naqueles países que têm eliminado sistemas de exame centralizados, supervisores e inspetores poderosos e currículos rigidamente controlados, existe uma tendência identificável de retorno ao controle estatal. Isto deve-se, em parte, às dificuldades econômicas e, em parte, deve-se também à importação de técnicas e estilos americanos de administração educacional, estilos e técnicas que têm suas raízes nas burocracias industriais e que não tiveram nunca propósitos democráticos. (APPLE, 1995, p. 159-160).

Quando confrontamos essas afirmações colocadas até o momento com as entrevistas realizadas, vamos encontrar essas preocupações nas falas das professoras e dos professores bem como as afirmações sobre responsabilização, cobrança e controle. Com exemplo:

Eu sou uma pessoa muito segura sobre minha atividade, sobre a sala de aula. Sempre mantenho o controle didático pedagógico. Eu acho, vou dar minha opinião, já que meu nome não vai aparecer, eu acho que essas obrigações que pedem e exigem pra gente, ficar registrando frequência, conteúdo e tudo, é uma coisa pra inglês ver, porque o acompanhamento e orientação pedagógica, isso não tem. É só preenchimento de formulário, e isso não muda nada no cotidiano escolar. Então a coisa ficou mais mecânica nos últimos tempos, e este tecnicismo exacerbado só quer resultado, sem considerar as condições de trabalho, sem considerar as condições de aprendizagem, então o controle de fora sobre o currículo e a avaliação é muito grande. Eu acho que só consigo controlar os alunos em sala de aula, tentamos ter controle sobre atividades e ações na escola, mas sempre vem de cima para baixo, e temos que acatar. Alguns tentam resistir, mas há um movimento de abafamento, hoje a rede está acuada, muito cansada, com medo. (Professora Anita).

Eu vejo mais controle e mais cobrança, uma pressão sobre seu trabalho por parte de quem está na direção da escola. Isso é um efeito cascata começa o controle e a cobrança, pelo gestor maior, logo este controle vai descendo para os órgãos intermediários até chegar no diretor na escola. Você tem gestões mais flexíveis, que tem uma outra concepção de educação, que trabalha de uma maneira mais tranquila, mais light, mas você tem gestões mais duras, que cobra mais. Estamos vivendo num mundo de muitas turbulências pedagógicas, de orientações políticas educacionais diversas e hoje tanto a nível estadual como municipal os

resultados são cobrados da escola e aí professor é muito mais fiscalizado. (Professor Frederico).

Esse ano apareceu uma tutora (é um membro da secretária da educação que realiza visita nas escolas) que queria saber de tudo e todos. E essa tutora fotografou tudo, e eu fiquei muito preocupada, porque eu não sabia para que servia. E a todo o momento ela estava verificando ponto, verificando tudo (entra na sala e tira foto dos alunos), então essa cobrança é bem presente. (Professora Morgana)

Em todos os depoimentos, observamos a presença constante do controle vinculado a cobranças sobre o trabalho docente, para obtenção de resultados decorrentes das políticas neoliberais mais fortes ou brandas que ocupam a área da educação. No depoimento da professora Anita, da rede estadual, vinculada a uma escola de tempo integral, apesar destas escolas possuírem uma condição de trabalho melhor que as outras escolas sem este tipo de ensino, a situação guarda muita semelhança com a afirmação do sociólogo da educação Michael Apple. Apesar de querer guardar um sentimento de que a sala de aula seria o pequeno espaço em que pode exercer seu controle, pelo menos no plano pedagógico, o sentimento de perda de controle e cobrança é generalizado. Mesma impressão temos na entrevista do professor Frederico, que diferencia gestões na educação, mas tem a mesma impressão sobre cobrança e controle, com um dado importante, de que este profissional atua nas duas redes de ensino, estadual e municipal. A professora Morgana pertence a uma escola estadual e acrescenta um dado relevante, a presença da figura do tutor, que faz a fiscalização das escolas, especialmente do trabalho dos professores.

Outro ponto importante, que reflete um pouco a ideia de controle, é quando fizemos perguntas referentes a um aspecto muito próximo da possibilidade de algum controle, que seria o projeto político pedagógico, que é a organização planejada do que a escola faz em cada ano em todos os seus aspectos e deve envolver todos no ambiente escolar. O Projeto Político Pedagógico (PPP), é importante porque representa o planejamento que a escola realiza com participação de toda a comunidade escolar, sobre o que fará no ano seguinte (LIBÂNEO, 2001). As repostas também não foram animadoras

Sobre este negócio de controle, nem sempre temos, o PPP por exemplo ainda continua sendo feito a quatro mãos. Não existe ainda aquele processo coletivo, tem que ter discussão e demanda tempo e preparação e nem sempre a escola fica envolvida, e por conta de tantas atividades que a escola tem, o pedagógico acaba sendo comprometido. (Professor Frederico).

Na verdade, em todas as escolas em que eu trabalhei, ele é um calhamaço. Estávamos em uma discussão muito forte agora à noite porque estamos tentando, há dois anos seguidos, reescrever ele no final do ano, e a gente não conseguiu, agora estamos com uma proposta de, no final desse semestre, reescrever ele com o que fazemos de fato, porque ele é reescrito ao início do ano, e o que a gente quer é sentar e escrever e inserir o que estamos fazendo e o que nós queremos fazer (...) Mas em todas as escolas que eu já trabalhei, ele é meramente um documento que não tem função, então quem manda mesmo é o controle da secretaria municipal, estadual e por cima do PPP. E isso acontece muito devido às condições de trabalho precarizadas. (Professor Miguel).

Eu opino sobre o PPP, mas geralmente não são acatadas. E, na verdade, o PPP a gente recebe ele pronto, não participamos da elaboração dele, não temos participado nos últimos anos. A gente não tem controle. O que conta mesmo é o cumprir o currículo e preparar aluno para ser avaliado. (Professora Rosa).

Esta visão generalizada sobre o Projeto Político Pedagógico, mostra como a escola se torna envolvida com muitos afazeres e deixa de cuidar de certos aspectos importantes, como aponta a professora Rosa da rede estadual. O professor Miguel da rede estadual e municipal, toca num ponto chave para compreensão do processo, que são as condições precarizadas de trabalho, que geralmente obrigam o docente a trabalhar em vários turnos e em diferentes escolas, impossibilitando uma presença mais constante e decidida nas atividades escolares.

#### **4.3. A intensificação do trabalho docente**

Se existe uma reclamação permanente por parte do professorado nos últimos tempos, é possível afirmar que ela gira em torno de mais atividades desenvolvidas e de mais sobrecarga de trabalho, afinal a intencionalidade de aumentar o controle sobre o exercício da atividade do docente não é feita no vazio. Não se trata de uma exclusividade da situação do docente na sua labuta em sala de aula, mas essa condição vem perpassando toda a sociedade contemporânea, em quase todas as suas formas de trabalho.

Apple define assim a intensificação do trabalhador do ensino:

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. 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).

Para Apple, este processo de intensificação não é novo sob a lógica do capitalismo, mas tem adquirido contornos exacerbados nos anos mais recentes, em consequência da grave crise econômica que reduz sobremaneira os gastos com educação e consequentemente com pessoal. Assim, uma gama mais diversificada de tarefas, de responsabilidades passa a ser atribuída a poucas pessoas dentro da instituição escolar, seja porque houve redução do quadro de trabalhadores, seja porque não se contrata novos funcionários. Os trabalhadores são forçados a situação de apreender o desempenho de novas atividades, com escasso tempo para tal. Logo uma grande contradição passa a afetar o trabalhador: ao mesmo tempo em que eles devem ter mais habilidades e assumir novas e mais tarefas, não conseguem manter-se atualizados em sua especialidade.

Michael Apple (1995) faz o aprofundamento desta temática da intensificação do trabalho, ausente nos seus primeiros trabalhos, e percebe o efeito disso na vida docente hoje: a aprendizagem de múltiplas habilidades, *versus* a dificuldade em manter a sua especialização. Esta contradição é decisiva no trabalho docente, porque pode estar implicando na perda de sua especificidade. Nas palavras de uma estudiosa da educação no Brasil, os docentes “são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2003, p. 32). Colocação semelhante aparece geralmente na literatura da área da educação estrangeira, quando, por exemplo, um autor importante nomeia o professor de “malabarista profissional”, porque este, em alguns momentos e ao mesmo tempo em que precisa exercer seu ofício de ensinar e fazer o aluno aprender, se desdobra igualmente em “um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 257).

Vamos observar então um vertiginoso aumento de trabalho, intensificação de trabalho com mais sobrecarga e horas de trabalho com o mesmo salário, normalmente para suprir a falta de outros profissionais especializados: o trabalhador se vê obrigado a executar funções que não eram de sua atribuição profissional. Assim, temos dois vetores importantes que implicam na intensificação do trabalho: a falta de pessoal para isso e o de novas atribuições para o professor:

O excesso crônico de trabalho tem também levado alguns trabalhadores/as não-manuais a aprender ou reaprender certas habilidades e capacidades. A crise financeira tem levado à escassez de pessoal em diversas áreas. Assim uma gama mais variada de tarefas, que costumava ser coberta por outras pessoas, deve agora ser executada, pelo fato de que essas outras pessoas simplesmente não estão mais na instituição (APPLE, 1995, p. 40).

Uma decorrência não menos importante desta intensificação do trabalho, é a perda da qualidade do trabalho executado, “simplesmente ‘acabar a tarefa’ tornou-se a norma. Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços da pessoa” (APPLE, 1995, p. 41). Evidentemente, surge neste caso uma profunda contradição, pois exige que o trabalhador docente opere por meio de várias habilidades, ao mesmo tempo em que se transfere aos escalões superiores dos órgãos governamentais a concepção e as diretrizes básicas dos programas de ensino curriculares a serem executados pelos professores; ou quando os professores são obrigados a preencher formulários avaliativos de seus alunos de acordo com objetivos alheios aos estabelecidos pelos próprios professores. Isto evidentemente diminui a qualidade do ensino executado, não por culpa individual do professor, mas pela sobrecarga de atividades e pelas dificuldades encontradas para se atualizar na área de sua especialidade.

É necessário ainda assinalar um outro efeito deste processo. Na falta de condições de trabalho para executar um trabalho de qualidade, um número razoável de professores vai dispende esforços extraordinários para que o trabalho educacional aconteça. Este grupo de “professores explorarão a si mesmos, trabalhando ainda mais, em condições intensificadas e com pouco suporte financeiro, para superar as pressões contraditórias a que estarão sujeitos” especialmente por conta deste elemento inerente a este tipo de profissão que lida com outro ser humano, logo uma atividade que está ligada ao cuidado e a aspectos emocionais (APPLE, 1997, p. 200).

Essas causas e efeitos da intensificação são corroboradas também por Hargreaves (1988) que apresenta de forma minuciosa elementos deste processo. Vejamos:

- a.** A intensificação conduz a uma redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho, incluindo a ausência de qualquer tempo para almoçar;
- b.** A intensificação conduz a uma falta de tempo para aperfeiçoamento das destrezas e para a actualização profissional;
- c.** A intensificação cria uma sobrecarga crônica e persistente (em comparação com a sobrecarga temporária que por vezes é experimentada quando se procura cumprir prazos de produção), a qual reduz as áreas de

discrição pessoal, inibe o envolvimento na planificação a mais longo prazo e o seu controlo, além de que promove a dependência em relação a materiais e conhecimentos especializados produzidos externamente;

**d.** A intensificação provoca reduções na qualidade do serviço, devido aos saltos dados para poupar tempo;

**e.** A intensificação conduz também a uma diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade, a qual procura ultrapassar a escassez de pessoal, o que, por seu turno, cria uma dependência excessiva em relação a saberes especializados e a uma redução da qualidade do serviço (HARGREAVES, 1998, p. 133).

Este é um quadro bem detalhado que procura abordar todas as formas de intensificação que o trabalhador da educação vem sofrendo. Aponta também a tendência de alguns professores a auto intensificarem seu próprio trabalho diante das pressões dos governos, da sociedade e de seu local de trabalho, e, assim, executarem suas atividades laborais na lógica empresarial da gestão da educação, que expressa a busca de eficiência e produtividade. Fazem isso, numa busca obsessiva de realizar as tarefas prescritas e/ou cumprir as normas ditadas pelos órgãos centrais da educação. Um bom exemplo é a regra existente na rede estadual de ensino de não faltar nenhum dia, para que consiga ganhar um bônus extra no salário, mesmo que isso implique trabalhar com alguma doença. Essa lógica toda para intensificação se materializa na educação da seguinte maneira: currículo centralizado, formação aligeirada, finanças descentralizadas, eliminação do refugo (aluno que abandona a escola) e do retrabalho (aluno repetente), pois ambos representam um investimento perdido e por último, avaliação em profusão. Com otimização dos recursos mal gastos e geridos por uma gerência eficiente (FREITAS, 2018). Portanto, a receita útil para viabilizar este quadro é a intensificação do trabalho, acompanhada, se possível, da auto intensificação, que se coaduna perfeitamente com a ideia do trabalhador internalizar a ideia da sua “autonomia” e “responsabilidade” na gestão de sua vida profissional e ser capaz de resolver todos os problemas que apareçam no local de trabalho, como deve ser o trabalhador toyotizado do capitalismo contemporâneo.

Na verdade, o que iremos observar é o aumento vertiginoso da carga de trabalho ligada as condições de trabalho mais precárias e desgastantes que atingem o professor. A sobrecarga de trabalho aumenta, porque as exigências para cumprir metas e fazer as escolas alcançarem pontuações nas avaliações pressionam muito este profissional, que vai se ver envolvido na necessidade de cumprir todas as tarefas, porque ele mesmo se coloca a “obrigação” de fazer seu trabalho a qualquer custo, por conta do tipo de trabalho que

executa e para ganhar bônus de produtividade<sup>55</sup> como existe no governo estadual (MAGALHÃES e CRUZ, 2018).

O trabalho docente comporta o que podemos denominar um trabalho elástico e invisível. Professores exercem suas atividades em muitos momentos fora do ambiente escolar e inclusive em finais de semana, período de descanso: preparar aulas, elaborar materiais e provas, fazer correção de atividades, por exemplo. Os professores precisam sempre estarem se atualizando do ponto de vista da sua formação e também do entendimento do mundo de jovens e crianças. Para quem ministra aulas é fundamental salientar que as tarefas coletivas ligadas a gestão da escola compõem hoje sua carga de trabalho.

Se formos olhar e analisar o escopo da atividade docente encontraremos quatro eixos fundamentais. Num primeiro eixo temos aquelas ações voltadas mais para o campo do ensino, umas atividades bem definidas, pois se referem a sala de aula e o cumprimento do currículo, e outras que são extensão destas como receber pais, participar de festas escolares etc. Um segundo eixo são aquelas ligadas com atividades de outros professores, como supervisão de estagiários e de professores novos etc. Um terceiro eixo são atividades ligadas a formação e aperfeiçoamento. Por último a participação na organização e gestão escolar, esta, no Brasil ampliou em muito as tarefas dos professores sem contrapartidas<sup>56</sup>. Todo este quadro é que justifica nomear este trabalho como elástico, por sua ampliação em múltiplas tarefas e invisível porque nem é computado para alguma forma de pagamento. Esses aspectos, todos, evidentemente colaboram para um retrato do trabalho docente mais intensificado (TARDIF e LESSARD, 2008; PARO, 2000; OLIVEIRA, 2012).

É importante colocarmos que os professores, trabalhadores do ensino, estão situados em uma sociedade capitalista. E destacarmos que, quando o foco é a educação básica, este setor é majoritariamente constituído por mulheres. Logo, quando discutimos intensificação do trabalho na educação básica, temos que levar em conta esta situação,

---

<sup>55</sup> “O modo como se apresenta o grande eixo estruturante da Contrarreforma goiana, ‘Bônus de Estímulo à Regência’, por sugerir uma ideia de valorização dos bons professores, induziu grande parte da opinião pública do Estado de Goiás a considerar legítimo o dispositivo da vinculação dos ganhos docentes à frequência diária e à entrega de planos de aula. Na esteira dessa engrenagem que os reformadores empresariais apelidaram de meritocracia, passou a deslizar todo o pacote de medidas necessárias à efetivação do gradual e contínuo processo de privatização do sistema público de ensino goiano”. (MAGALHÃES e CRUZ, 2018, p.15).

<sup>56</sup> A luta pela gestão democrática da escola, foi realizada na década de 1970 e 1980, e efetivou esta conquista com a LDBEN 9695/96. Mas as outras lutas vinculadas a essas, como trabalho docente com dedicação exclusiva por exemplo, não foram conquistadas. Essa poderia viabilizar melhor a participação do docente. (LIBÂNEO, 2001).

porque grande parte das professoras labutam em dois locais: a casa e a escola.<sup>57</sup> E, com a intensificação do trabalho escolar, os efeitos são perversos em suas vidas, e estas, precisam se desdobrar duplamente para conseguir fazer um trabalho de qualidade em casa e nas escolas, o que se constitui em auto intensificação. (APPLE, 1997; OLIVEIRA, 2012).

Como afirmamos antes, pretendemos repensar esta dimensão importante do trabalho docente da perspectiva das políticas neoliberais e das mutações do mundo produtivo, especialmente pela introdução de mecanismos toyotistas, que antes de serem processos de trabalho mais humanos são na verdade processos intensificadores do trabalho no mundo atual.

Essa visão da intensificação também é analisada pela sociologia do trabalho, que tem abordado a generalização dos processos toyotistas de trabalho e do neoliberalismo. Vejamos o conceito:

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente, ou melhor, qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p. 23)

Esta é a face moderna do trabalho na atualidade, que atinge não só os trabalhadores da indústria, mas também os trabalhadores da educação. E tem como seu invólucro a disseminação de uma série de ideias para o trabalhador internalizar e utilizar: autonomia, polivalência, versatilidade, flexibilidade, responsabilidade, engajamento. Todas de uma maneira ou outra, tem como consequência aumentar o trabalho. Intensificam-se todos os trabalhos, elevando-se a carga e o esforço de trabalho sem aumentar necessariamente às horas trabalhadas ou remuneração. O trabalho pode ser organizado de forma que se exija mais do trabalhador pelo mesmo tempo de trabalho. Os tempos mortos de trabalho devem ser eliminados da jornada, substituindo-os por tempo de trabalho ativo (DAL ROSSO, 2008).

---

<sup>57</sup> “Acrescente-se a isso outro elemento decisivo, quando se tematiza a questão do gênero no trabalho, articulando-a, portanto, com as questões de classe. A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria” (ANTUNES, 1999, p. 108). Essa situação não está distante das professoras como é relatado nas entrevistas.

Intensidade distingue-se de produtividade, assim como também se diferencia da categoria envolvimento humano. Produtividade refere-se aos resultados obtidos, e intensidade faz menção ao objeto trabalho, enquanto envolvimento humano relaciona-se exclusivamente ao sujeito trabalhador (DAL ROSSO, 2008, p. 20 e 21). Quando se fala em envolvimento humano abarca-se, nesse termo, o sentido de esforço empregado pelo trabalhador na realização de seu trabalho.

Produtividade restringe-se a descrever os efeitos das mudanças tecnológicas sobre a elevação de resultados. Desta forma, é possível separar os conceitos de intensidade, que se refere ao esforço humano despendido, e de produtividade, que se aplica às mudanças tecnológicas agregadas ao trabalho na produção de mais resultados.

Importante nesta conceituação é colocar num mesmo plano de importância o dispêndio de energia física, intelectual e emocional, pois mostra o envolvimento humano investido e o gasto de energias do trabalhador na execução de uma atividade. A intensidade do trabalho é, então, muito mais que o mero esforço físico, vai envolver todas as capacidades do trabalhador: do corpo, da mente, da afetividade, dos conhecimentos adquiridos e transmitidos. Todo este conjunto deve ser levado em consideração. Além disto, todos os trabalhadores são “convocados” a fornecer todas as suas capacidades ao capital.

Ao tratar de atividades que reclamam o empenho cada vez maior das dimensões intelectuais e afetivas de quem trabalha, precisa ser mantido distanciamento do entendimento utópico de que o mundo está caminhando inexoravelmente para uma via de trabalho intelectual emancipado, reconhecendo que os serviços intelectuais ou afetivos estão sujeitos aos mesmos meios de intensificação que as outras atividades ditas materiais, o que implica no surgimento de uma série de novos problemas de saúde que afetam a classe dos trabalhadores imateriais dos trabalhos intensificados. (DAL ROSSO, 2008, p. 43).

Não é exclusividade – e hoje mais do nunca – de nenhum tipo de trabalhador o uso de sua capacidade mental, física e emocional, para fins do desenvolvimento do trabalho, pois todos devem intensificar os usos de suas energias e capacidades, alguns mais do que outros.

Por conta deste quadro, é fundamental salientar:

**a.** O autor citado afirma que o processo de intensificação não é restrito apenas a atividades industriais. Todas as atividades que concentrem grande volume de dinheiro e

são competitivas, inclusive as atividades imateriais (onde se insere a educação) são cada vez mais cobradas por resultados e envolvimento.

**b.** O nível de intensidade é sempre resultado de uma disputa entre capital e trabalho. O trabalhador não define autonomamente seu grau de envolvimento com a atividade e nem suas condições de trabalho, claro que isto pode variar de categoria para categoria, mas em se tratando de professores da educação básica, esta definição está se distanciando cada vez mais das mãos dos docentes.

Por fim, é importante observar que Dal Rosso aponta a análise da intensificação do trabalho do ponto de vista histórico, ao mostrar que estamos vivendo a mais recente onda deste processo, “aquela que varre e transforma o trabalho contemporâneo com mil exigências de velocidade, agilidade, ritmo, polivalência, versatilidade, flexibilidade, acúmulo de tarefas e a busca incessante por mais resultados” (DAL ROSSO, 2008, p. 43).

Em um estudo mais recente, o autor citado aprofunda suas colocações, mostrando como a flexibilidade contribui para o aumento da intensificação e da precarização das condições de trabalho, situação que também atinge o professorado:

As empresas almejam também obter a flexibilidade funcional ou atitudinal, isto é, que o trabalhador que sobreviveu aos cortes se torne continuamente flexível e adaptável, um trabalhador flexível, que toma conta de sua carreira, obtém qualificações, mostra-se polivalente e acumula mais tarefas a desempenhar. A flexibilidade funcional requer que seja implementada a flexibilidade numérica, pendendo com uma espada de Dâmocles sobre a cabeça dos empregados que permanecem nos postos de trabalho: ou assumem as novas funções ou são expelidos dos empregos. A flexibilidade numérica precede a funcional. Os sobreviventes dos cortes de empregos encontrarão “incentivo” para alargar suas qualificações profissionais no aumento das responsabilidades dos empregos e no aumento das cargas de trabalho (sic!). (DAL ROSSO, 2017, p. 41).

A intensificação do trabalho, na visão de Oliveira (2012), adquire novos contornos, mais específicos da realidade que estamos a estudar: os professores tem que apreender novos conhecimentos para assumir novas funções e responsabilidades (projetos, avaliações etc.) para atender as novas diretrizes das reformas educacionais, e, das chefias dos governos; como a remuneração geralmente está aquém das suas necessidades, os professores normalmente tem que trabalhar em mais de uma escola; e, como consequência do anterior, sua jornada de trabalho se estende para além da escola, pois quase sempre,

para cumprir todas estas exigências, tem que levar atividades para executar em casa (provas, trabalhos, etc.). Nas suas palavras:

De acordo com os resultados da pesquisa TDEBB, 72% dos respondentes costumam levar a atividade do trabalho para ser realizada em casa sempre e frequentemente. Destes, 45% dedicam 5 horas semanais a essas tarefas, e 26% dedicam de 5 a 10 horas de trabalho semanais em casa. Do total de sujeitos entrevistados (excetuando os voluntários e os que não responderam) 50% não tem tempo remunerado para realizar atividades extraclasses (...) Tomamos como indicador do tempo de trabalho extraclasses sem o reconhecimento formal a frequência que o docente leva trabalho para realizar em casa e a quantidade de horas semanais dedicadas (...) Aproximadamente 3/4 dos docentes afirmaram levar atividades para serem realizadas em casa “sempre” ou “frequentemente”, sendo que quase a metade indicou levar “sempre”. Os docentes dedicam-se a essas atividades, em média, 7 horas semanais, sendo que, o valor mais apontado por eles (a moda) foi de 10 horas semanais (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 170)<sup>58</sup>.

Nesta pesquisa, que posteriormente se desdobrou em questões mais qualitativas, a aferição de questões relacionadas a intensificação do trabalho docente, verificou junto a esses profissionais alguns elementos que podem identificar tendências para aumento da intensificação do trabalho físico, intelectual e afetivo, tais como: a ampliação da jornada de trabalho, o aumento do número de alunos por turma, a maior supervisão e controle das atividades, o aumento da exigência em relação ao desempenho dos alunos, a incorporação de novas funções e responsabilidades, a existência de intervalos insuficientes para lanche e descanso. Em todos estes itens a percepção dos professores é de que aconteceram aumento dessas pressões e situações. (GESTRADO, 2015)

É interessante registrarmos outra face desta discussão, apresentada por Oliveira em outra pesquisa, que, ao observar a realidade nacional, afirma algo semelhante: “Os trabalhadores docentes se veem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências, como avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho”. (OLIVEIRA, 2008, p. 40). Algumas delas são, portanto, efetivamente resultados de lutas políticas dos movimentos sociais ligados a educação, como: gestão democrática, projeto

---

<sup>58</sup> Trata-se da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada entre setembro e novembro de 2009, em sete estados brasileiros: Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás. Nesta primeira fase da pesquisa foi aplicado um *survey* com questões abertas e fechadas para 8795 docentes, de um universo composto de 664.985,280 docentes em 34.556 unidades da educação básica de rede pública e conveniada.

político pedagógico, planos educacionais, que implicam na participação do professorado para além de suas atividades estritamente educacionais da sala de aula. Porém, somados a outras atividades representam claramente um aumento de trabalho, uma intensificação de suas atividades laborativas. Para concluirmos esta situação, da intensificação, é bom lembrarmos que os docentes, porque são mal remunerados, tendem a ampliar suas jornadas de trabalho. (Oliveira, 2008, p. 71). Nesse caso, a contradição que podemos apontar é aquela da ausência de condições adequadas para cumprirem suas atividades, como melhores salários e melhores condições de trabalho, ou seja, do processo de precarização do seu trabalho.

Neste ponto, encontramos as mais generalizadas reclamações por parte dos docentes, em consonância a reflexão teórica exposta, bem como a pesquisa que fizemos menção. Todos os 12 entrevistados fizeram algum tipo de queixa de estarem com mais trabalho:

Sim, hoje estamos trabalhando muito mais. E é mais na questão das condições de trabalho, eu acho que isso contribui muito pra essa dificuldade que vamos enfrentando no dia a dia, mas também a questão da sobrecarga e da burocracia. Precisamos fazer um trabalho burocrático, que é projeto em cima de projeto, e no meu caso a minha maior frustração é que eu não consigo ver, no meu trabalho, a finalidade que deveria ter: ensinar conceitos científicos, letramento. E eu me frustro porque nas condições que eu tenho, eu não consigo trabalhar isso. A escola tem vários outros papéis: atendimento de alunos, festas, funções sociais, etc. A escola virou mais um local de acolhida e menos o de cumprir sua função de ensinar os conteúdos que são relevantes. (Professora Ângela)

E ultimamente o que tem mais me angustiando, é que tem aumentado muito a questão burocrática. É relatório que a gente tem que fazer, projetos e mais projetos. E de coisas que, no geral, eu não vejo funcionar na prática (por exemplo, no atendimento individualizados que fazemos; a gente precisa preencher um monte de relatório de um aluno que eu vou atender). Às vezes esse aluno não foi nem alfabetizado, e eu tenho que tirar esse aluno de uma aula que ele está participando, e alfabetizá-lo em uma hora?! Aí diariamente eu tenho que relatar essas atividades, então eu tenho o tempo de atendimento desse aluno e mais o tempo que eu fico relatando isso para a coordenação. (Professora Cristina)

“Eu acredito estamos com mais trabalho. A gente está fazendo muito mais coisas. Já teve outros momentos tanto na rede estadual como na rede municipal que a gente tinha mais flexibilidade, as cobranças não eram tantas, as mudanças pedagógicas administrativas não eram muitas. Hoje o que há, é um cerco ao trabalho docente, que faz com que a gente tenha desgaste demais. Todos os dias aparece, todo ano que a gente chega tem novidades para ser feito (...) hoje você é um psicólogo, você é um educador social, você é uma assistente social, hoje você faz de tudo na

escola porque essas funções acabaram na estrutura escolar e acaba sobrando para o professor lidar com essa situação: do despreparo da sociedade com os problemas que têm fora dos muros da escola, que acaba respingando na escola e que a gente tem que dar conta de tudo. Além de um monte de atividades fora da sala de aula: é festa, é reunião de pais, é saída dos alunos para visitas, é reforço, é trabalho individualizado e muitas outras coisas...”. (Professor Frederico).

Temos o depoimento de três professores da rede municipal que destacam em primeiro lugar o aumento de tarefas para além da sala de aula, por conta do papel ampliado que escola precisa cumprir na sociedade contemporânea. Uma das professoras destaca, até com certa frustração que o ensino acaba secundarizado. De um lado porque aumentou exigências burocráticas, que caminha junto com eliminação de profissionais na escola, e por outro por conta das funções sociais que a educação tomou para si, coagida pela sociedade. Vejamos o quadro na educação estadual:

Estou trabalhando mais, são mais tarefas que tem que fazer por causa muitas exigências burocráticas para além da sala de aula. Foi colocado em prática o SIAP, onde não basta fazer o planejamento, tem que colocar o planejamento, colocar faltas, colocar as avaliações e tem que estar sempre em dia porque ele é todo amarrado numa rede de gratificação que o professor recebe, que deixar de cumprir perde o bônus (...) Eu tento fazer todas as atividades aqui na escola, mas não dá, muitas vezes deixo para fazer no final de semana, porque pelo fato da escola ser integral, passamos o dia inteiro com muita atividade, aí chega em casa muito cansada. Todo final de semana tem alguma atividade da escola para fazer. Na verdade, o que mais cansa são as atividades burocráticas, e ainda existem alguns sábados que temos atividades na escola. Isso prejudica muito nosso descanso e lazer, porque o ensino não é uma atividade puramente mecânica, os estudantes hoje principalmente de tempo integral apresentam muitas demandas. Muitas delas ficariam mais fácil para o professor se fossem resolvidas na família, mas violência doméstica, negligência familiar, muitos veem sujos, com fome, e aí isso suga muito trabalho do professor e muitas vezes não temos formação para lidar com todos esses problemas. Isso me afeta, principalmente porque eu não consigo ajudar como gostaria. (Professora Anita).

Sim, sinto que estou trabalhando muito mais, porque antes existia um diário que preenchíamos em casa, e agora fazemos tudo via online. Antes o que realizávamos em casa (digitar notas, por exemplo) era feito pelos funcionários na secretária. Hoje como eu tenho três disciplinas em uma turma e várias turmas, além de fazer todo o planejamento (e outra coisa, e só agora depois do carnaval, é que esse sistema online foi aberto, então eu tive que fazer todo o planejamento até o carnaval, e agora hoje eu começo a refazer tudo do começo do ano até agora online também) (...) Então são vários planejamentos, a mesma coisa várias vezes. Além disso, antes os adolescentes tinham um perfil. O perfil dos adolescentes de hoje é de baixa estima, depressão, problemas emocionais, famílias

desestruturadas. E hoje eu me sinto mais do que professora, eu me sinto “um faz tudo”, uma pessoa que faz tudo dentro da escola. Não é só sala de aula. Além disso, têm poucas coordenações, e como existem os problemas com drogas, violência, gravidez na escola, pichações na escola, acaba que cada um precisa fazer o papel de coordenação na escola. (Professora Morgana)

É possível notar muitas semelhanças entre a situação da rede estadual e municipal, apesar de governos diferentes. As mesmas reclamações se repetem. O número de exigências para o professor cumprir aumentou. Seja o trabalho burocrático, com o novo sistema digital implantado (SIAP - Sistema administrativo e pedagógico), seja as outras atividades ligadas ao cuidado com as gerações de adolescentes que carregam muitos problemas que a família não consegue atender. É bom salientar que faltam profissionais para ajudar nestas tarefas, e o professor acaba, em muitas ocasiões, se redobrando no trabalho para dar conta de tudo, com muitas frustrações.

Verifica-se então que o problema da intensificação é recorrente entre os docentes das duas redes, e está umbilicalmente ligado com o controle mencionado anteriormente e com a precarização que falaremos adiante. Mencionamos estes dois aspectos, porque duas questões importantes apareceram nas entrevistas: uma vinculada ao estabelecimento do bônus na rede estadual e outro ligado a degradação das condições de trabalho no ciclo na rede municipal. As duas ordens de problema levam inevitavelmente a mais intensificação e logo a mais trabalho.

O Bônus, já mencionado, (MAGALHÃES e CRUZ, 2018) aparece em muitas falas:

O bônus é uma forma de pressão. E prejudica muito o movimento. Está muito mais difícil fazer movimento. Porque o professor que vai receber 2 mil reais, ele vai para praia, ele vai esquecer tudo isso aqui, ele quer esquecer tudo isso aqui, ai eu vou falar para ele não receber este 2 mil reais fica muito difícil, este é o pacto pela educação. (Professora Clara)

O Bônus no Estado veio no sentido de corrigir um pouco as faltas dos professores. Quando o Thiago Peixoto criou o bônus, foi bem na época que implementou o piso salarial aqui em Goiás, mas que pegou a nossa carreira e desfigurou nossa carreira. Nós perdemos a nossa titularidade e em troca da titularidade, hipoteticamente o governo criou o tal do abono. É duas vezes por ano no meio do ano e outra no final do ano, e hoje é 2 mil reais. Para muitos colegas isso faz a diferença na vida deles. Por outro lado, também a luta política nossa ficou comprometida, porque em função do bônus ninguém sai mais da escola, é só sair e perde. (Professor Frederico).

Trata-se de uma forma de intensificar o trabalho, porque se deixar de cumprir qualquer das exigências (preencher diários, planos em dia, faltar aula etc.) perde o tal “prêmio”. É também uma das formas de controlar o trabalho docente para cumprir as responsabilizações do professor pelo andar do ensino nas avaliações nacionais.

Com relação à educação municipal, percebemos na fala corrente dos professores a intensificação do trabalho através, também, da redução do número de professores modulados nas escolas e da não garantia, na prática, de professores substitutos em caso de falta, ou de algum professor necessitar de licença ou atestado médico. Nestes casos os demais professores têm sido pressionados a ministrarem as aulas do professor que não se encontra na escola, sem receber nada a mais por isso, o que acarreta uma grande sobrecarga de trabalho para os professores e problemas no ambiente de trabalho, muitas vezes desgastando as relações do coletivo.

Por exemplo tem a intensificação do trabalho por ter menos professores, se minha escola tem dez turmas você poderia garantir dois professores pra cada área, hoje não tem mais isso. Hoje tem determinadas áreas que o profissional tem que atender a escola toda, igual a educação física. E tem as licenças também, as vezes a professora sai pra dar à luz ou então tem a licença médica, então eu mesmo já fiquei como professora de português em determinado ano atendendo todas as turmas porque não tinha professora... então assim ... não tinha professora... embora houvesse garantia, porque tem algumas áreas que você garante dois professores e algumas áreas que não tem, não tem. (...) Se reduz você tem que trabalhar mais. Então assim eu ano passado... o ano passado não... em 2017 meu pai faleceu e ele ficou com câncer muito mal e o últimos dias ele passou internado no Hugol e eu... eu por causa da minha situação familiar, minhas irmãs não podiam estar lá durante o dia e eu que tinha que ta todo dia. Esse período que ele ficou internado entrava a sete e ficava até as dezenove eu pegava atestado todo dia. Ele tinha mais de 80 anos não podia ficar só e isso criou uma situação horrível na minha escola.... assim uma situação... teve colegas que não entendeu. Assim... foi muito doloroso pra mim quando meu pai estava morrendo na minha frente e eu estava recebendo whatsapp de colega me cobrando presença em reunião. Porquê... porquê... porque minha ausência tinha criado um buraco e precisava ser suprido por quem estava ali no seu horário de estudo. Né então assim, eu... eu assim... como é um lugar que eu trabalhei... onde eu trabalho a quase vinte e cinco anos é... e são pessoas com quem eu convivo a muito tempo e foi muito chocante pra mim isso, porque eu... a gente... você vai acompanhando ali quando você convive com as pessoas ao longo de décadas, duas décadas você acompanha a vida delas, você sabe, elas perdem pessoas também é um ciclo natural da vida. Então isso é bem complicado... isso é uma armadilha que assim... que assim é uma armadilha... assim pega as pessoas, as pessoas não veem que elas estão caindo numa vala que não tem condição sabe? Porque elas não tem condição de levar isso num nível institucional né? Não, vamos reagir,

vamos tentar mudar esta estrutura e essa configuração e aí elas acabam atacando umas às outras, e isso torna o ambiente de trabalho muito complicado, as relações do ambiente de trabalho. (Professora Irene).

É igual eu te falei, existe essa ideia messiânica do professor, então muitas das coisas que acontecem na escola ou que deixam de acontecer, a responsabilidade recai sempre no professor, até a questão de adoecer. Quando eu fui tirar a minha licença, eu fiquei protelando, e sei que muitos colegas fazem isso também, porque já temos a ideia que: se eu faltar, eu sobrecarrego o meu colega. E isso é um problema da rede. E também a pessoa pode se culpabilizar por estar doente. Quando nós adoecemos, por exemplo, nós precisamos ir ao médico e ao hospital com a consciência pesada de que eu estou sobrecarregando o meu colega, e isso é reforçado dentro da escola pelo grupo diretivo; chegando ao ponto da gente ter que faltar e ter um atestado médico, e a coordenação vir cobrar reposição de atestado médico (que é um dos poucos direitos que nós ainda temos). Então ainda existe essa ideia de que o professor tem que repor, e isso já aconteceu comigo, e eu questionei. E eu vejo que o professor é muito culpabilizado por tudo o que acontece até mesmo o fato dele estar doente, e eles não olham quais foram às condições que levaram aquele profissional a adoecer. E isso, muitas vezes, a escola não quer assumir, mas também a secretária... (Professora Ângela).

Sobre estas questões, além das falas dos professores, tivemos acesso às Diretrizes para as organizações dos anos letivos da rede municipal de Goiânia desde a implantação dos Ciclos e conseguimos visualizar, em alguns momentos, estas modificações. Antes do início da implantação dos ciclos, a jornada diária era de 4 horas e 15 minutos. O professor recebia por horas/aulas dadas, que não coincidia com as horas relógio. Com a implantação dos Ciclos foi acrescido mais 5 minutos no turno, passando este a ser de 4 horas e 20 minutos. Neste período, se um professor do grupo substituísse outro devido a atestado médico ou algum outro motivo, o diretor deveria encaminhar um ofício à Secretaria da Educação especificando o número de aulas dadas a mais pelo referido professor e este recebia a mais em seu próximo salário, para pagar essas aulas, desde que no total não ultrapassasse 60 horas no contracheque. O que não é mais feito atualmente, contribuindo assim para o desgaste maior do professor, que se vê forçado a dar aulas no lugar de outros e não receber por elas. O professor que trabalhasse todo o turno, recebia por 36 horas e no caso do Ciclo III até 2003, por 40 horas semanais. E, em 2003 todos passaram a receber por apenas 30 horas e terem que permanecer todo o turno na escola. A partir da diretriz de 2003, não se fala mais em horas/aula apenas em horas. Ainda, como exemplo desse processo, podemos citar que nos anos 1999 e 2000, para cada escola com 6 turmas no ciclo II eram lotados 09 profissionais da educação e em 2006 em diante, esse número é de apenas

8. Escolas com 7 turmas, que tinham 11 profissionais passam a ter apenas 10 e assim sucessivamente. Este quadro também é visível no ciclo III, onde o professor viu sua carga horária reduzida, o número de professores por turma diminuído e, em escolas com 5 turmas ou menos foram criados coletivos únicos, agregando mais de um ciclo e o professor de área teve que passar a preparar e ministrar aulas para mais turmas e em mais de um ciclo, causando mais trabalho e descontentamento. (GOIÂNIA, 1999, 2000, 2002, 2003, 2006, 2008, 2009, 2012).

#### **4.4. A precarização das condições de trabalho docente**

Os dois vetores que se destacam para podermos caracterizar o trabalho docente na contemporaneidade, o controle e a intensificação, tem como moldura a precarização das condições de trabalho desta categoria. Portanto, temos que interligar estes aspectos dentro dos fatores que explicam as condições de trabalho ou carga de trabalho deste profissional. Então quando dissemos que as condições de trabalho são compostas de fatores materiais e ambientais, de fatores sociais, fatores ligados ao "objeto de trabalho", de fatores ligados a organização do trabalho, de fatores burocráticas, e de fatores vinculados a estratégias do professor para enfrentar os desafios da educação, podemos afirmar que a precarização diz respeito a degradação desses fatores que incidem sobre a profissão do professor nestes últimos anos e dificultam o cumprimento de suas funções. Como resultado de todo este quadro teremos entre esses efeitos a intensificação do trabalho e o aumento de estratégias de controle por parte do estado para cobrar mais do professorado.

É importante também frisar que a degradação está ligada a um processo de precarização das condições de trabalho que atingem o professorado, e neste sentido afeta: as condições materiais de trabalho (aspectos físicos, de ensino, de pessoal), as condições subjetivas de trabalho (tempo, pressão etc.), a formação e carreira (contratos, ingresso, progressão, formas de avaliação do desempenho etc.), a remuneração (piso, reajustes etc.), o processo de trabalho (aumento das funções e atividades, jornada de trabalho, número de alunos por turma etc.), satisfação e reconhecimento no trabalho (vocação, prestígio social, reconhecimento etc.) (HIPOLYTO, 2012, p. 215-216). Desta maneira podemos verificar que as questões que estamos analisando e que afetam a vida do professorado, todas são vinculadas, como, por exemplo, podemos observar a partir da pesquisa nacional com os professores da educação básica, na afirmação abaixo:

As mudanças associadas às novas regulamentações e demandas sobre o trabalho docente fazem parte da sobrecarga que os sujeitos docentes estão sentindo, 67% acham que foram incorporadas novas funções e responsabilidades ao seu trabalho; 61% acreditam que têm mais exigências de trabalho relacionadas ao desempenho de seus alunos; 56% consideram que há mais supervisão; e 50% se sentem cobrados por eles mesmos em relação ao seu próprio trabalho, em uma expressão de autoexigência que, por um lado, reflete a própria responsabilidade e o compromisso dos trabalhadores da educação com suas tarefas, mas, pelo outro, fazem parte da intensificação e autointensificação do trabalho docente, trazendo consequências no seu desempenho e situação de saúde e vida. Essas novas situações estão acrescentando novas exigências e responsabilidade às escolas e aos docentes (...) para as quais, em certas ocasiões, eles não têm preparação, nem contam com suporte institucional para responder de forma adequada (ROBALINO, 2012, p. 385-386).

Como as mudanças na educação são muitas, o professorado está sendo afetado, especialmente pelo crescimento de sua atuação com uma diversificação de tarefas e sobre eles já recai uma série de exigências<sup>59</sup>. O problema concreto, e mais sério, é que as condições de trabalho não seguem *pari passu* as mudanças, os possíveis suportes institucionais as vezes não chegam, e a própria estrutura da escola não fornece os elementos importantes para o desempenho de um trabalho com qualidade, e logo, as consequências são as mais diversas, intensificação, insatisfação e doenças.

O trabalhador do ensino mudou muito nos últimos tempos, não é mais aquele professor isolado na sua sala de aula com a sua disciplina. Agora o “novo mundo” exige dele participação permanente nos assuntos da escola: gestão, conselhos de classe, construção do projeto político pedagógico, reuniões de pais, projetos da comunidade e das turmas etc. Como muitas destas atividades nem previstas são na sua remuneração, elas acabam representando um trabalho a mais naquela ideia que trabalhamos antes, do trabalho docente ser elástico e invisível. Mas o que importa neste momento é considerar que todas essas atribuições são feitas sem as devidas melhorias nas condições de trabalho, por isso:

As mudanças nos papéis atribuídos ao professor e nas orientações para suas práticas não correspondem às mudanças nas condições objetivas de trabalho. Ao observar as condições de trabalho nas escolas, percebe-se uma grande contradição: por um lado, exige-se dos docentes, atualização, disposição e adaptação para enfrentarem e se adequarem às mudanças implementadas; por outro lado, não lhes são proporcionadas condições para que isso se efetive, sob a forma de ambiente adequado,

---

<sup>59</sup> Como dissemos antes, a tendência é piorar e muito as condições de trabalho do professorado por conta das últimas reformas educativas com a mudança do ensino médio e da aprovação da Base nacional Comum Curricular (FREITAS, 2018)

condições materiais de trabalho e disponibilidade de materiais pedagógicos, por exemplo. Estas questões fazem considerar a existência de um distanciamento entre as exigências expressas nas prescrições e as reais condições de trabalho oferecidas. (OLIVEIRA, 2008, p. 57-58).

Importante recorrer a pesquisa do GESTRADO (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente) porque a percepção dos docentes sobre seu trabalho indica então que 64% acreditam que a cobrança sobre o desempenho dos alunos no ensino fundamental é grande. Mais de 60% veem claramente acentuada a tendência de mais atividades a cumprir, e por fim um dado muito importante é que 86% dos professores concordam que seu trabalho poderia ser muito mais efetivo e com muito mais qualidade se as condições de trabalho fossem condizentes com este importante trabalho social, o que infelizmente não acontece. (OLIVEIRA e VIEIRA, 2012).

Com exceção de uma entrevista, de uma professora de escola de tempo integral estadual, que relata boas condições para exercer seu ofício docente, todas e todos os professores relatam dificuldades no seu trabalho, por causa de algum tipo de precariedade na escola, que não consegue oferecer todas as condições para uma boa educação. Vejamos, dois professores da rede municipal:

A minha insatisfação de não estar desempenhando a minha função aqui por falta de condições de trabalho, mas também pela própria organização da escola (por exemplo, hoje eu acredito que a quantidade de aulas é insuficiente; e eu tenho duas horas com os alunos por semana). Então acaba que eu me frustro muito por não conseguir fazer o meu papel e pelas condições de trabalho e falta de recursos também. São precarizadas, nenhum material. O que eu tenho é um torso humano, que é da gestão de 2002, e é o único que eu tenho. Como eu vou ensinar células para os meninos?! (Professora Ângela)

Eu não tenho dúvida que as condições da escola são precarizadas. Acho que as demandas que a escola pública tem hoje dificulta muito o trabalho docente e pedagógico. Tudo é atropelado na escola, a escola é um atropelamento atrás do outro, isso é muito presente tanto na escola estadual como na escola municipal. Hoje mesmo eu fui comunicado que amanhã tem uma prova institucional da rede, que não está programado, não está organizado, amanhã não interessa, amanhã é dia da rede, e assim atropela e todo dia tem uma ação da secretaria. Por isso que eu acho que as condições do trabalho docente são cada dia mais precarizadas. (Professor João)

Agora observemos a situação na rede estadual:

As condições de trabalho são péssimas. Este ano é um ano em que as carteiras estão faltando, então você tem alunos o tempo todo transitando

em busca de carteiras. O pincel utilizado é de péssima qualidade, me dá dor no braço, porque se dou seis aulas pela manhã e mais cinco aulas à noite; então são 11 aulas no dia. Então eu escrevo muito. E outra coisa é que não tem apagador, então eu levo pano de casa para apagar o quadro, e essa situação toda é muito cansativa. (Professora Rita).

Na área de educação física eu tenho duas quadras cobertas, sala para educação física, sala para luta, mas o que está cansando mesmo nosso trabalho é a situação que a secretaria de educação coloca como silenciamento dos professores, não pode dar opinião sobre nada, já chaga tudo pronto, é só cumpra-se, cumpra-se! Tem que chegar no índice do ideb, no índice de aprovação, é isso a educação hoje, trabalhar sobre pressão. E como participo muito do movimento dos professores, sabemos que a pressão nas outras escolas é a mesma e a situação das condições é muito precária em escolas que não são de tempo integral. (Professora Anita).

Observa-se então que a precariedade em muitas unidades de ensino é persistente. E isso afeta sobremaneira as condições de trabalho do professor, especialmente em tempos de políticas pouco favoráveis a educação pública.

#### **4.5. A reestruturação produtiva, o neoliberalismo e o trabalho docente**

O trabalho docente tem passado nas últimas décadas por uma série de mudanças impulsionadas por reformas educacionais que são reflexos de mutações mais profundas do capitalismo contemporâneo, notadamente as reformas políticas neoliberais e a reestruturação produtiva. A educação e a escola, como tivemos oportunidade de mostrar, não ficaram imunizadas aos efeitos destas transformações. Observa-se alterações na organização e gestão do espaço escolar, com descentralização administrativa e pedagógica, flexibilização, responsabilização acompanhada de avaliações etc. O trabalho docente logicamente passa igualmente por reconfigurações.

As reformas educacionais que tomaram impulso na década de 1990, ao mesmo tempo que descentralizaram aspectos do funcionamento escolar, o financeiro por exemplo, ativaram mecanismos profundamente centralizadores no que tange ao controle curricular e a avaliação de larga escala. Nesta orientação, em que as ligações da economia capitalista estreitam relações com a educação, o professor é uma peça central na implementação destas políticas, recai então sobre ele mais responsabilização e maiores cobranças, sem a devida contrapartida em termos de condições de trabalho. As reconfigurações do professor “foram decretadas de modo a estabelecer precisamente o que os professores devem fazer, bem como de que forma eles devem ser avaliados” (MAGUIRE, 2013, p. 79) na

constituição do que a autora denomina de professor global, afinal as reformas neoliberais e produtivas têm agora um alcance global.

A gestão e organização do espaço escolar passa a ser vista como importante na cobrança do trabalho do professor, alicerçada nos parâmetros do mundo empresarial que se torna o alfa ômega da administração da escola, com suas ideias-chave: produtividade, eficácia, eficiência, cobrança, responsabilização etc.

Há com essas reformas educativas, um redimensionamento do trabalho docente, acrescido de mais atividades e responsabilizações, e igualmente maiores cobranças. Não estamos mais diante agora do professor que fechava sua porta e ministrava suas aulas quase que em um isolamento completo. O escopo de suas tarefas se amplia de maneira gigante, inclusive sendo um participante ativo da gestão da escola. Parece ser uma unanimidade entre os estudiosos da temática sobre a condição do trabalho docente na atualidade. Passam a considerar que houve uma reconfiguração deste, que implicou na vida dos professores uma ampliação desmesurada de suas atividades, deixando num passado distante aquele “mestre” ou “tia” que cumpria na escola sua “missão” ou “sacerdócio”, vinculado apenas a tarefa de ensinar em sala de aula. Assim,

Os professores veem-se constrangidos ante as várias funções que a escola pública assume, tendo de responder a exigências que estão além da sua formação. Muitas vezes o professor se vê obrigado a desempenhar funções de inspetor de alunos, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras [...]. O trabalho docente não é, assim definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2008, p. 54-55).

Mais trabalho, mais controle, mais degradação, mais intensificação, este é o quadro no qual podemos compreender o trabalho docente da educação básica brasileira no século XXI. Por isto, desdobramos nossa análise para o entendimento do porquê se configurou este novo cenário, apontando um processo de mais controle e mais intensificação do professorado, em condições de precarização de suas condições de trabalho. Para compreensão integral deste intrincado fenômeno, é determinante vincular este não somente as reformas de cunho neoliberal, mas também a reestruturação produtiva que atinge todos os espaços de trabalho.

Esta situação não é muito distante da propugnada por alguns autores:

A flexibilidade organizativa promovida para organizações e programas escolares pode ser uma conseqüência da defendida no mundo empresarial; da flexibilidade exigida para que as empresas possam adaptar-se rapidamente às necessidades detectadas nos mercados.

Da mesma maneira que na filosofia toyotista existe uma notável exaltação da figura do trabalhador, também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente. Assume-se que, sem sua cooperação, nenhuma inovação pode ser bem-sucedida (...) a qualidade dos processos educacionais é impossível sem o compromisso dos professores. Mas, no fundo, talvez pretenda-se apenas circunscrever o âmbito do que pode ser pensado por professores, professoras, e estudantes às dimensões metodológicas e de organização das instituições escolares, mas não à análise crítica dos conteúdos e finalidades dos níveis educacionais e, em geral, do sistema escolar. (SANTOMÉ, 1998, p. 21).

Os modelos empresariais e industriais nunca estiveram distantes da organização escolar. A própria teoria curricular que se desenvolve notadamente nos Estados Unidos no início do século XX, como antes apontamos, tinham como modelo a indústria e o taylorismo. Esta é uma história longa que pode inclusive ser remetida a própria constituição do sistema escolar moderno, que além de servir para disciplinação da nova mão de obra para a indústria, inspira a constituição e organização da escola, já que precisa “formar” o trabalhador, especialmente em termos de obediência e submissão (ENGUIITA, 1989).

Quando se pensa na massificação do sistema moderno de ensino, com sua massificação para atender as diversas necessidades da sociedade em crescimento, mas especialmente da indústria, que já tinha passado pela segunda revolução industrial, a urgência de uniformizar, homogeneizar a educação e a escola se tornam prementes, e a via por onde se realizará tal empreendimento será pelo desenvolvimento do currículo como forma de controlar o professorado (ENGUIITA, 1989, APPLE, 1982).

Um dos primeiros países a pensar a forma de organização do sistema moderno de ensino, foram os Estados Unidos. Este processo ocorreu por meio do currículo, como uma forma de vigiar, controlar e uniformizar o que ocorreria em todas as salas de aula. O currículo seria o mecanismo que possibilitaria organizar a escola em termos dos objetivos a serem alcançados, da seleção dos conteúdos a serem ministrados, das experiências em sala para viabilizar a transmissão dos conhecimentos considerados “úteis” e por fim da garantia do cumprimento destas exigências por meio de avaliações. O modelo que embalou

toda esta estrutura foi o taylorismo-fordismo, como forma de garantir a eficiência e produtividade do sistema escolar (ENGUIITA, 1989, APPLE, 1982).

Se o modelo inicial que estruturou as redes de ensino por meio do currículo é o taylorismo-fordismo, junto com este pacote para a organização do ensino nas escolas, evidentemente veio um elemento chave destes processos de trabalho: o controle do trabalhador. Na educação e na escola este cenário não será diferente. Alguém deve cumprir o currículo sancionado como oficial nas salas de aula, estritamente dentro das especificações, e este só poderá ser o professor. Por isso, que afirmamos antes que não pode ser indiferente a situação do professor em relação aos processos de trabalho modernos que se tornaram senso comum atualmente, e dentre eles se sobressai o toyotismo. Pois,

[...] os tempos difíceis que os/as educadores/as e outras pessoas estão enfrentando hoje não são abstratos. Eles são muito reais. Na educação, estamos observando uma série de tendências que estão ganhando considerável impulso. Elas incluem tentativas para: 1) reestruturar o trabalho dos/as professores/as de modo que ele esteja ligado mais diretamente a resultados de comportamentos específicos e dirigido por técnicas e ideologias gerenciais e 2) especificar e controlar mais estreitamente os objetivos e materiais do currículo para alinhá-los às “necessidades” industriais, militares e ideológicas de um segmento relativamente pequeno, mas poderoso, do público americano (APPLE, 1995, p. 9).

Apesar de se tratar da realidade americana, as ações relatadas pelo educador e professor Michael Apple não são distantes da realidade brasileira. O trabalho docente passa por um processo de reestruturação e as especificações do currículo para seu cumprimento em sala sofrem vários tipos de pressões para se alinharem mais estreitamente aos interesses econômicos e as necessidades do capital e do mercado.

Se tomarmos o Brasil, encontraremos esta mesma situação. Freitas (1995) ao analisar a “súbita” preocupação do empresariado brasileiro com a educação, e especificamente com a educação básica, avança a ideia de que para os novos padrões de acumulação do capital é necessária uma renovada força de trabalho, com novas aptidões: saber se comunicar, resolver problemas, utilizar sua capacidade intelectual dentre outros elementos. O autor citado não avança na caracterização do método de trabalho, mas é de suma importância atentar para o fato do esgotamento do binômio taylorismo-fordismo e o desenvolvimento de outros métodos produtivos, notadamente o toyotismo.

Este movimento na verdade é internacional e seu momento inicial ocorreu em 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, evento que foi promovido pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. No encontro foi ratificado uma série de propostas para a educação que serviu para estabelecer um verdadeiro programa neoliberal para a educação agora com um acento global, guardando como uma de suas propostas mais importantes a prioridade ao ensino fundamental e a vinculação estreita entre a educação básica e o setor produtivo (SHIROMA, 2002). Em outras palavras:

Pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. (BRUNO, 1997, p. 41).

Deste momento em diante as forças neoliberais organizam uma verdadeira agenda global para educação, pressionando os governos nacionais a adotarem seu programa de priorização da educação básica em detrimento do ensino superior e vinculando mais estreitamente a educação com o mercado, e num estágio mais avançado a aplicação de vouchers e privatização da educação com inúmeras formas. E avançam no entendimento de que a escola precisa ser tão eficiente como a empresa, logo eliminar em termos do trabalho o refugo (aluno que sai da escola) e o retrabalho (aluno que repete) além de outros aspectos mencionados (BRUNO, 1997; DALE, 2004; FREITAS, 2018).<sup>60</sup>

Na verdade, este projeto educacional neoliberal, que prioritariamente busca ajudar na concretização das mutações produtivas em curso demandam uma educação (centrada na educação básica, principalmente nos países periféricos) baseada no desenvolvimento de habilidades básicas e competências (atitudes, conhecimentos, valores e gestões de qualidade) voltadas para o mercado, para a produtividade e para a competitividade exigidas no cenário mundial. Estamos diante de uma nova pedagogia do capital, não tão diferente da existente (os próprios processos de trabalho não mudaram tanto), mas com indubitáveis

---

<sup>60</sup> Freitas (2018) nesta obra recente mostra como se desdobra a política neoliberal na área da educação à partir do governo Temer e o recente governo de Jair Bolsonaro. O autor diz que essa política é mundial e visa antes de tudo atender os interesses empresariais. Em outros países sua aplicação já está bem adiantada. Para o professorado as implicações serão gravíssimas em termos salariais e de condições de trabalho. Mas ainda é cedo para sentir os efeitos e captar isso dos professores.

mudanças fundamentadas na flexibilidade, abstração, polivalência, aprendizagem rápida, como determinantes imprescindíveis para o atual mundo do trabalho, que atingem a escola como um todo, pois a figura do professor é peça fundamental para a aplicação destes postulados (FRIGOTTO, 1995; KUENZER, 2016).

Nos métodos de trabalho em voga os elementos de envolvimento e cooptação dos trabalhadores, a utilização de sua subjetividade, sua capacidade intelectual adquiriram uma revalorização, trata-se agora de “ganhar” os coletivos de trabalho para executar, cuidar e resolver os problemas desta natureza segundo a lógica do mercado, especialmente a que transforma os sujeitos do trabalho em clientes, fornecedores e consumidores. E, por conseguinte deve internalizar essas disposições todas. O envolvimento deve ser total: trabalhar no coletivo, otimizar o tempo, atender a todas as necessidades da escola; estar sempre preparado e mobilizado para resolver problemas, enfim, construir uma série de condições para que o indivíduo empenhe sua subjetividade no processo de trabalho como uma extensão de sua família. (DARDOT e LAVAL, 2016). Porque a “principal tendência na reforma escolar é para reestruturar as escolas públicas à imagem dos locais de trabalho reestruturados, de forma que elas se tornem organizações de ‘alto desempenho’, produzindo resultados de aprendizagem mensuráveis e de alta-qualidade” e nesta direção os professores devem ser ver como “líderes de equipes e vendedores de escolarização” que dinamizem o trabalho escolar numa escola toyotizada. (WEXLER, 1995, p. 163-164). Assim, como as reformas educacionais neoliberais, os professores são reconfigurados duplamente: de um lado seu trabalho se aproxima muito do trabalho praticado nas indústrias, com muitas cobranças, exigências e controles; e de outro é instado a produzir força de trabalho compatível com os novos métodos de trabalho (MANCEBO, 2007).

Há como uma articulação, uma sinergia entre neoliberalismo e reestruturação produtiva. Os dois grandes movimentos seguem sua trajetória com avanços e recuos e deixam suas marcas na escola e no trabalho docente com novos protocolos de gestão e organização do trabalho, que assim “ocupam” o espaço escolar, e reconfiguram aspectos da vida laboral docente.

Vejam os então o toyotismo. Uma das grandes preocupações deste método de trabalho é com a eficiência e para tanto a redução dos efetivos é uma solução. Na escola como apontamos antes, também houve uma redução dos efetivos, apesar da demanda por serviços educacionais de toda espécie ter crescido. Menos professores têm que dar conta de mais trabalho. E em muitos casos até suprir ausência do colega por problema de saúde.

Outra inovação toyotista no caminho da eficiência é a ideia de polivalência. O trabalhador deve cuidar de várias máquinas e exercer várias funções. Como na escola o objetivo principal não é lidar com máquinas, a polivalência ou multiatividades aparece, naquilo que denominamos de “diversificação de habilidades”. O professor tem que lidar com a mais variada gama de atividades, assuntos e problemas e solucioná-los. Tem que ser médico, psicóloga, assistente social, policial etc. O contraponto desta situação é a desqualificação. Apple (1995) vai observar que a “diversificação de habilidades” no trabalho do professor, vai se instalar como uma norma e, concomitantemente, a reestruturação capitalista vai exigir a eliminação de funções, de cargos e de postos de trabalho na escola. Isto implica desqualificação intelectual daqueles profissionais que ficam na escola, pois se afastam de suas próprias áreas e, ao mesmo tempo, passam a depender das apreciações, procedimentos e de controles criados por especialistas.

O *just in time*, ou produção no tempo certo refere-se a produzir o que o mercado demanda no tempo certo e sem perdas. O labor docente tem como implicações preparar para o mercado a força de trabalho, sem repetência, sem evasões e com formação razoável. E, na mesma linha, colaborar para que a escola cumpra suas novas atribuições com o mínimo de custos e desperdícios:

Trazendo a discussão dos princípios de organização e gestão do trabalho no toyotismo para a pedagogia, algumas tendências já podem ser identificadas nos discursos e nas práticas, como o combate de toda forma de desperdício através das ferramentas de qualidade total ou a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar (KUENZER, 2016)<sup>61</sup>.

Talvez o fator mais importante a ser colocado sobre as similaridades entre o trabalho toyotista da fábrica e do professor, seja o que podemos denominar de engajamento estimulado (CORIAT, 1994, p. 108). O rearranjo das tarefas com seu enriquecimento busca aumentar a produtividade e qualidade da produção pelo estímulo do engajamento do trabalhador, ou a apropriação crescente da subjetividade daquele que trabalha (ANTUNES, 1999, p. 131). O trabalho em equipe<sup>62</sup>, os círculos de controle, as sugestões de melhoria do

---

<sup>61</sup> Esta importante autora da área da educação, é uma das poucas que faz uma ligação entre a educação e o método de trabalho toyotista.

<sup>62</sup> “El docente no sólo tiene que trabajar en equipo con colegas, sino que también tiene que interactuar con otros agentes profesionales (psicólogos, animadores culturales, mediadores, agentes sanitarios, asistentes

ambiente de ação, são todas iniciativas de incitação a uma maior participação e engajamento na produção para sua melhoria. E mais: a flexibilidade é uma nova exigência. Flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e principalmente da disposição dos trabalhadores em ceder sua subjetividade para todo o tipo de trabalho a ser realizado. Essa é uma realidade inegável para quase todo tipo de trabalho na sociedade atual, e invade a vida do professor nas escolas, que deve dispor de suas capacidades para todo tipo de atividade que a escola desenvolva. O que anteriormente chamávamos de gestão *by stress*, ou a fábrica tensionada, se aplica inteiramente a escola, o trabalhador deve sempre estar de prontidão a atender todos os casos e problemas que possam aparecer.

[...] é a flexibilidade da força de trabalho que expressa a necessidade imperiosa de o capital subsumir – ou ainda submeter e subordinar – o trabalho assalariado à lógica da valorização, pela perpetua sublevação da produção (e reprodução) de mercadorias (e até, e principalmente da força de trabalho). É por isso que a acumulação flexível se apoia sobretudo, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho (e, ainda dos produtos e padrões de consumo). É a flexibilidade do trabalho, compreendida como a plena capacidade de o capital tornar domável, complacente e submissa a força de trabalho, que irá caracterizar, como veremos, ‘o momento predominante’ do complexo da reestruturação produtiva (ALVES, 2000, p. 25).

O que se pretende é que o professor também seja flexível, especialmente quando for para atender o que o sistema educacional necessita: “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007, p. 539).

Este momento predominante indica claramente, na mesma linha que estamos sinalizando neste estudo que é preciso “modelar” os trabalhadores dentro deste “admirável mundo novo” do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, com mais intensificação, mais controle e mais precarização das condições de trabalho.

---

sociales, etc.). Todo indica que es preciso pasar del docente individual al docente colectivo, al igual que lo que sucede en otros campos profesionales” (TENTI FANFANI, 2007, p. 286).

## Considerações Finais

Para terminar este estudo, é interessante partir do que dizem os professores entrevistados sobre seu trabalho, sobre seu ofício. Especialmente porque o percurso que fizemos foi buscar encontrar no entendimento e nas “falas” dos professores que estão nas escolas o que eles observam de mudanças sobre seu trabalho.

Todos e todas percebem claramente que sua atividade laboral sofreu mudanças. Aquela imagem muito comum do professor que fechava a porta da sala e seguia sua aula de forma tranquila e autônoma, com a única preocupação com o ensino, ficou num passado longínquo.

O professor “construído” para a escola e educação modernas é um trabalhador assalariado e na sua grande maioria do sexo feminino. Com problemas muitas vezes semelhantes aos de outros setores da classe trabalhadora. A lógica racionalizadora do trabalho toyotista ou pós-fordista, com seus protocolos que indicam o aproveitamento de todo potencial do trabalhador, seja físico, intelectual ou emocional, avança no mundo inteiro, exigindo mais e mais responsabilidade, eficiência e disposição, a todo momento, dos trabalhadores.

Este quadro toma uma dimensão muito importante na vida do professor, porque este, ao contrário de outros trabalhadores, como aqueles da indústria, por exemplo, atua fundamentalmente sobre seres humanos, logo a dimensão do desgaste emocional é uma dimensão muito presente.

As formas de controle e intensificação também se sofisticam, e, com o tempo, tomam uma cara nova, mas estão cada vez mais presentes. Pois, na atualidade, aumentam as exigências sobre os trabalhadores. O professor tem sido cercado por uma série de exigências, que o tornam muito próximo do malabarista, como disseram os professores canadenses (TARDIF e LESSARD, 2008), e também o professor entrevistado. De um lado, são as mutações produtivas com suas exigências de participação e autonomia regulada no ambiente de trabalho, de outro, são as políticas neoliberais com suas avaliações permanentes e responsabilização do professor, provocando, por conta da precarização das condições de trabalho, uma grande desvalorização do profissional, que, paradoxalmente, caminha junto com os discursos reiterados pela importância da educação.

Compreendemos então, que estes dois grandes processos, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, alteram a configuração do trabalho docente, impondo uma

determinada autonomia, muito limitada, com responsabilização acentuada no processo de ensino e avaliações cada vez mais rigorosas. É fundamental disciplinar o professorado para estas novas formas de capitalismo e de mercado, como diz o professor Frederico em sua entrevista, “a escola tem que entrar na padronização por conta das avaliações e o professor também!”. Isso em alguma medida aconteceu e pode se intensificar ainda mais, diante das novas forças políticas que assumiram o governo federal.

A concepção de eficácia que se impôs progressivamente na educação, como foi visto para o caso americano, considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reproduzíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma "formação", de uma "profissionalização", de uma "avaliação" e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável de uma burocratização da pedagogia. (LAVAL, 2004, p. 107).

A presença do mercado na definição dos objetivos e princípios da escola, na regulação da escola, com presença forte de cobrança por eficiência, eficácia e produtividade, já é percebida na realidade escolar. Ressaltamos que esta presença onipotente do mercado, como grande definidor das políticas sociais e da própria sociedade, já incide fortemente sobre como deve ser o trabalho docente, de uma maneira semelhante a como define o trabalho em outros setores, o que, inevitavelmente, colocará novos desafios para os docentes e as docentes na defesa da escola pública e da própria profissão do professor.

## Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, Emir e Gentili, Pablo (orgs.). **Pós-Neoliberalismo**. As políticas Sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez/Unicamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e subjetividade**. São Paulo: Boitempo: 2011.
- AMORIM, Henrique. Trabalho imaterial, forças produtivas e transição nos Grundrisse de Karl Marx. **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, n. 25, 2007.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ARONOWITZ, Stanley. Contra a escolarização: Educação e Classe Social. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.5-39, Jul./Dez. 2005.
- AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AUGUSTO, Maria Helena. Organização escolar seriada. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana e VIEIRA, Livia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1, 2010.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington - A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo, 1994. Disponível em <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>, acesso em 11/11/2017.

BEAUD, Stéphane e PIALOUX, Michel. **Retorno à condição operária**: investigação em fábricas da Peugeot na França. São Paulo: Boitempo, 2009.

BENSAID, Daniel. **Marx, o intempestivo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os irredutíveis**: teoremas da resistência para o tempo presente. São Paulo: Boitempo, 2008.

BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores**. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

BOLTANSKI, Luc e CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito de capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa** - o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO Jr, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude e Passeron, Jean-Claude. A construção do objeto. O racionalismo aplicado. In: **A profissão de sociólogo**. Preliminares epistemológicas. São Paulo: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Censo Escolar 2017** – notas estatísticas. Brasília: INEP, 2018.

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

BRENNER, Robert. A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão? In: **Revista Outubro**, nº 3. São Paulo: Xamã, 1999.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

BURAWOY, Michael. A transformação dos regimes fabris no capitalismo avançado. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ANPOCS/VÉRTICE, n.º15, junho 1990.

CALDAS, Andrea do Rocio. Estudos sobre o trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/agosto, 2010.

CALLINICOS, Alex. **A vingança da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. **Contra o post-modernismo**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1995.

CANEZIN, Maria Tereza. **Sindicato e magistério: constituição e crise**. Goiânia: Editora UFG, 2009.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTILLO, Juan José. O trabalho do conhecimento na sociedade da informação: a análise dos programadores de software. In: ANTUNES, Ricardo e BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERRONI, Umberto. Liberalismo e Socialismo. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, Editora Novos Rumos, n.º 18/19, 1990.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores, e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François. (Org). **A finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da socialdemocracia? **Revista Lua Nova**, São Paulo, CEDEC, n.º24, setembro 1991.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Globalização e Socialismo**. São Paulo: Xamã, 1997.

\_\_\_\_\_. **O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea**. São Paulo: Pulsar, 2002).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, Thomas (org.). **Formación del profesorado** – tradición, teoría e práctica. Espanha: Universitat de València, 1990.

DIAS, Edmundo. “Reestruturação Produtiva”: Forma Atual da Luta de Classes. In: **Outubro** - Revista do Instituto de Estudos Socialistas. São Paulo: IES, n.º1, 1999.

DONAIRE, Ricardo. **La clase social de los docentes**: condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2009. (Serie Formación y Trabajo Docente, n.2).

DUARTE, Adriana. O processo de trabalho docente na educação básica no Brasil: a análise dos pesquisadores da Rede Estrado. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, Vol. 6, nº 2, 2006.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, 2010.

DUMÉNIL, Gérard e LÉVY, Dominique. **A crise do neoliberalismo**. São Paulo: Boitempo, 2014.

EDWARDS, Richard. De terrenos disputados. In: Putterman, Louis (org.). **La naturaleza económica de la empresa**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria e Educação** “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, José. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, Edusc, 1999.

FERREIRA JR., Amarílio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 33, p. 531-541, 2007.

FERREIRA, Márcia Ondina. Feminização e “natureza” do trabalho docente: Breve reflexão em dois tempos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2015.

FIDALGO, Fernando; Oliveira, Maria; FIDALGO, Nara Luciene (orgs.). **A intensificação do trabalho docente** – tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

- FIORI, José Luís. **Brasil no espaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FLICK, UWE. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à metodologia: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade: minha vida e minha obra**. São Paulo, Livraria Freitas Bastos, 1964.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: LTC, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencia lista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.
- GESTRADO. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Escola para o século XXI**. Goiânia: SME, 1998.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para organização do ano letivo de 1999**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 1999.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para organização do ano letivo de 2000**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2000.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Organização do ano letivo 2002**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2002.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Organização do ano letivo 2003**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2003.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para organização do ano letivo de 2006**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2006.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de organização do ano letivo de 2008**. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2008.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares: para a educação fundamental da infância e da adolescência.** Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de organização do triênio 2012-2014.** Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2012.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia, e relações de trabalho. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, n.º 29, 1997.

GORZ, André (org.). **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1980.

GOUNET, Thomas. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo, Boitempo, 1999.

GOHN. Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Editora Autores Associados.

GORDON, David et al. **Trabajo segmentado, trabajadores divididos:** la transformación histórica del trabajo en Estados Unidos. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

GRESPLAN, Jorge. **O Negativo do Capital.** São Paulo: Expressão Popular. 2012.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Lisboa, McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **O neoliberalismo – história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão.** São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização do capitalismo globalizado.** São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Organização do trabalho e administração:** uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 2011.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos** - O breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOLLOWAY, John e PELÁEZ, Eloina. Aprendendo a curvar-se: pós-fordismo e determinismo tecnológico. **Outubro - Revista do Instituto de Estudos Socialistas**, São Paulo, n.º2, novembro de 1998.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Editorial do Brasil, 1976.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias de análise. In: **Revista Teoria e Educação** “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Gestão do trabalho docente e qualidade da educação.

Disponível em: < [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&ei=EpX0XKShLanD5OUP6\\_WD0AY&q=GEST%C3%83O+DO+TRABALHO+DOCENTE+E+QUALIDADE+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O&oq=GEST%C3%83O+DO+TRABALHO+DOCENTE+E+QUALIDADE+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O&gs\\_l=psyab.3..33i22i29i30.1323651.1325314..1326789...1.0..4.226.1164.0j4j2.....0....1j2..gswiz.....6..0j0i22i30j35i39.ACnofmpX8Ec](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&ei=EpX0XKShLanD5OUP6_WD0AY&q=GEST%C3%83O+DO+TRABALHO+DOCENTE+E+QUALIDADE+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O&oq=GEST%C3%83O+DO+TRABALHO+DOCENTE+E+QUALIDADE+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O&gs_l=psyab.3..33i22i29i30.1323651.1325314..1326789...1.0..4.226.1164.0j4j2.....0....1j2..gswiz.....6..0j0i22i30j35i39.ACnofmpX8Ec) >. Acesso em 12/02/2017.

\_\_\_\_\_. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1, 2010.

HYPOLITO, Álvaro. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila e FRAGA, Livia (orgs.). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

KATZ, Claudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KUENZER, Acácia. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: Frigotto, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia e Caldas, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: FIDALGO, Fernando; Oliveira, Maria; FIDALGO, Nara Luciene (orgs.). **A intensificação do trabalho docente** – tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho: comprometimento e resistência. Disponível em: < [http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf) >. Acesso em 12/02/2016.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: VVAA. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos dos metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LESSARD, CLaude. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 119-128, maio/ago. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: CORTEZ, 1995.

LOSURDO, Domenico. **Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal**. Rio de Janeiro: editora UFRJ; São Paulo: editora UNESP, 2004.

MACIEL, David. Hegemonia neoliberal e trabalhadores no governo Lula. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/D-Maciel-2.pdf> . Acesso em 22/05/2018.

MAGALHÃES, Álcio e CRUZ, Adelson. O “pacto pela educação” e o mistério do “todos”: estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**, nº 34, 2018

MAGUIRE, Meg. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

- MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.
- MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl. **Capítulo VI (Inédito)**. São Paulo: Moraes, s.d.
- \_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: DIFEL, Livro I, vol.1, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- \_\_\_\_\_ e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **Desafiando o leviatã**. Campinas: Alínea, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- MAYER, Arno. **A força da tradição: a persistência do antigo regime (1848-1914)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- MEIKSINS, Peter. Trabalho e capital monopolista para os Anos 90: uma resenha crítica do debate sobre o processo de trabalho. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, 1996.
- MERQUIOR, José Guilherme. **O Liberalismo – Antigo e Moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital – rumo a uma teoria da transição**. São Paulo; Boitempo, 2002.
- \_\_\_\_\_. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. In: **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MISES, Ludwig Von. **Liberalismo: segundo a tradição clássica**. Rio de Janeiro: José Olympio/Instituto Liberal, 1987.
- MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai**. São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES NETO, Benedito de. **Século XX e trabalho industrial**. São Paulo: Xamã, 2003).

MOURIAUX, René e BEROUD, Sophie. Para uma definição do conceito de movimento social. In: LEHER, Roberto e SETÚBAL, Mariana (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005,

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_ e BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991a.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Revista Teoria e Educação** “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991b.

OHNO, Taiichi. **O sistema toyota de produção**. Porto Alegre: Bookman, 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica**. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2008.

\_\_\_\_\_. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p 17-35, 2010.

\_\_\_\_\_, Dalila; Vieira, Lívia. Condições de trabalho docente: uma análise a partir dos dados de sete estados brasileiros. In: Oliveira, Dalila e Vieira, Lívia (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais – terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. In: **Gestão democrática da escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. As funções da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno e Angel PÉREZ GÓMEZ. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PETITAT, André. **Produção da escola – produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

PETRAS, James. **Ensaio Contra a Ordem**. São Paulo: Scritta, 1995.

\_\_\_\_\_. **Armadilha Neoliberal**. São Paulo: Xamã, 1999.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In; **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, Editora Pannonica, 1991.

ROBALINO, Magaly. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. Oliveira, Dalila e Vieira, Livia (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSANVALLON, Pierre. **O liberalismo econômico: história da ideia de mercado**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. In: **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p. 145-162, Jul.-Dez. 2011.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. **Revista Marx e Marxismo**. Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo – v.3, n.4, jan./jul. 2015. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

- SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Paz e Terra: São Paulo, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Globalização e interdisciplinaridade** – o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SHIROMA, Eneida. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes. **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. *et al.* **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.
- SILVER, Beverly. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SCHERER-WARREN, Ilse e LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil. In: **Revista Política e Sociedade**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC, n° 5. Out. 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações** - investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.
- TAUILE, José Ricardo. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo: trabalho, tecnologia e acumulação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- TAYLOR, Ferderick. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente:** análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

THERBORN, Goran. A Análise de classe no mundo atual: o marxismo como ciência social. In: HOBBSAWM, Eric. (org.). **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, volume 11, 1989.

THOMPSON, Edward. Tempo, disciplina e capitalismo industrial. In: **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras; 1998.

TUMOLO, Paulo Sérgio e FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008.

VAKALOULIS, Michel. Antagonismo Social e Ação Coletiva. In: LEHER, Roberto e SETUBAL, Mariana (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais:** diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005,

VAKALOULIS, Michel. Antagonismo Social e Ação Coletiva. In: LEHER, Roberto e SETUBAL, Mariana (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais:** diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005,

VEIGA, Ilma Passos e Cunha, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999.

VIANA, Nildo. O significado histórico do toyotismo. In: **O capitalismo na era da acumulação integral**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

VIEIRA, Jarbas Santos e FONSECA, Márcia Souza. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VILLA, Fernando Gil. **Crise do professorado**. Campinas: Papirus, 1998.

WEXLER, Philip. Escola toyotista e identidades de fin de siècle. In: Silva, Tomaz Tadeu e Moreira Antônio Flavio (orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

**SÍTIOS PESQUISADOS:**

<http://comandodegrevegoiania.blogspot.com.br/>

<http://comandodegrevegoiania.blogspot.com.br/>

<http://simsed.blogspot.com.br/>

<http://sintego.org.br/>

## **Apêndice**

### **Pesquisa com professores**

#### **Informações**

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- Formação Universitária/Curso/Instituição/pós-graduação:
- 4- Disciplina que leciona:
- 5- Anos de experiência como professor:
- 6- Tempo de atuação na escola? Escola é perto da casa (deslocamento)?

#### **Intensificação**

- 7- Carga horária (períodos) / Quantas turmas tem? Dupla ou tripla jornada? Número de alunos por turma?
- 8- A carga horária é a mesma ou mudou do tempo que entrou na rede?
- 9- Mudança de escola? Qual regularidade?
- 10- Quantas licenças médicas por saúde e faltas teve neste período de rede? Como vê esta questão na escola?
- 11- Você sente que está trabalhando mais nos últimos anos? Percebeu aumento em seu horário dedicado ao trabalho? Como avalia o aumento dos dias letivos de 180 para 200 dias e o aumento dos sábados para trabalho? Realiza atividades da escola fora de seu horário de trabalho? Quais?
- 12- Seu trabalho tem exigido que você desenvolva atividades além daquelas em sala de aula (cuidar de aluno, evitar evasão, dar conselhos, visitar família, atender pais, etc)? Quais? Sente um aumento de responsabilidades e de pressão para resultados?? Se sente preparado para essas tarefas? Tem algum sentimento de não conseguir realizar suas atividades? Como?
- 13- Você sente que isso prejudica seu descanso ou lazer?
- 14- Como utiliza o recreio? Dá para descansar?
- 15- Como utiliza seu tempo de estudo? Você consegue estudar na escola no seu horário de estudo? Você tem que substituir professor no seu horário de estudo? Você tem que dar aulas para grupos menores no seu horário de estudo?
- 16- Chega que hora na escola e sai quando?
- 17- O registro das avaliações tem exigido mais tempo seu? Como é?

**Controle**

18- Como é o controle sobre seu trabalho, você sente que controla todo ou parte? Sente um aumento do controle sobre seu trabalho?

19- Como enxerga a sua participação nas decisões da escola ou da rede? Existe?

20- Há trabalho em equipe e interdisciplinar? Ou sente isolamento? As cobranças dos colegas são grandes quando, por exemplo, algum professor falta?

**Condições de Trabalho**

21- Como avalia suas condições de trabalho? Estão precarizadas Escola e Carreira.

22- Quanto ganha em média? Afeta seu trabalho?

**Mudanças**

23- Acredita que aconteceram mudanças no trabalho do professor nos últimos dez anos? Se sim, como acha que as mudanças do trabalho (reestruturação produtiva) e as mudanças das políticas educacionais (neoliberalismo) contribuíram para isso?