

## **DIMENSÕES E SIGNIFICADOS DO TRABALHO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO: MARCOS TEÓRICOS DE ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE**

### *DIMENSIONS AND WORK IN THE MEANING OF CAPITALIST PRODUCTION MODE: THEORETICAL FRAMEWORKS OF ANALYSIS OF TEACHING*

Ana Flávia Gomes Garcia<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo em questão<sup>2</sup> expõe uma revisão da literatura sobre as dimensões e significados do trabalho no modo capitalista de produção, e identifica perspectivas teóricas que localizam dimensões e significados no trabalho docente. Trata-se de uma temática pertinente, uma vez que as análises estão pautadas em pesquisas realizadas por diversos autores. Tratando-se da intensificação do trabalho docente é revelado o impacto negativo e inibidor das demandas externas sobre o trabalho desse profissional, pois à medida que se tornam complexas as necessidades que as escolas precisam suprir, as atividades dos professores seguem a mesma direção. Além disso, os docentes são muito requisitados e, muitas vezes, responsabilizados pelo desempenho de seus alunos. As observações-chave se relacionam com o viés empresarial idealizado para a educação, a exemplo da precarização das relações de emprego/trabalho e dos processos de flexibilização do trabalho. Verifica-se a importância pontuada por meio dos marcos teóricos de análise do trabalho docente a compreensão das dimensões e significados deste trabalho, dado que se trata de um construto orientado pelo modo de produção capitalista, e que resulta na precarização, intensificação da jornada de trabalho e conseqüentemente a desvalorização deste profissional.

**Palavras-chave:** Trabalho. Trabalho Docente. Precarização. Capitalismo.

**Abstract:** The article in question sets out a literature review on the dimensions and job meanings in the capitalist mode of production, and identifies theoretical perspectives that locate dimensions and meanings in teaching. This is a pertinent issue, since the analyzes are guided on research made by many authors. In the case of the intensification of teachers' work is revealed the negative impact and inhibitor of external demands on the work of these professionals, because as they become complex needs that schools must meet, the activities of teachers follow the same direction. In addition, teachers are in great demand and often blamed for the performance of their students. The key observations relate to business bias designed for education, such as the precariousness of employment relationships / work and flexible work processes. There is the importance punctuated by the theoretical frameworks of analysis of teaching understanding of the dimensions and significance of this work, given that it is a construct guided by the capitalist mode of production, which results in insecurity, intensification of the working day and therefore the devaluation of this professional.

**Keywords:** Work, Professor, Insecurity, Capitalism.

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Universidade Estadual de Goiás - Campus Itumbiara-GO e Instituto Federal de Goiás - Campus Itumbiara-GO. E-mail: anaflagarcia@gmail.com.

<sup>2</sup>Trata-se da primeira parte da dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

# 1 INTRODUÇÃO

Fundadas na memória que construí no tempo de exercício profissional na docência, com minhas observações diárias, com minhas práticas profissionais cotidianas e no conhecimento construído com leituras teóricas<sup>3</sup>, essas considerações se abrem à afirmação do tema e do problema de pesquisa, que se delineiam por estas questões: como são tratadas as questões relativas ao trabalho docente e a valorização do profissional da educação na legislação brasileira?

Construir uma problematização que pudesse apontar caminhos úteis para construir respostas a essa indagação pressupôs estabelecer, como objetivo geral de pesquisa, analisar como as questões relativas ao trabalho docente e a valorização do profissional da educação se fazem presentes na legislação educacional brasileira no período 1996–2013 tendo em vista o desenvolvimento e o contexto histórico da sociedade. Para a construção deste artigo apresenta-se como objetivo, analisar os sentidos, significados e contornos que balizam os processos de trabalho no modo capitalista de produção a fim a situar os marcos teóricos e conceituais principais que fundamentam a discussão do trabalho em geral e do trabalho docente em particular; e por isso a opção por uma metodologia fundada na pesquisa bibliográfica — isto é, no levantamento bibliográfico que possibilitasse contextualizar o tema num campo maior, nortear e lastrear nossas reflexões e na leitura de revisão para obter resultados (conceitos e ideias) coerentes com os objetivos de estudo. Essa sequência de estudo permite desenvolver olhares diversos, enriquece as análises afeitas ao foco central da pesquisa, a saber: as questões relativas ao trabalho docente e à valorização do profissional da educação básica presentes no arcabouço normativo educacional abriga o trabalho docente como parte integrante. Sobre estas questões trataremos a seguir.

---

<sup>3</sup>Como leituras teóricas considero, dentre outros, os textos lidos, anotados, comentados e discutidos em cursos de especialização e durante o cumprimento das disciplinas subjacentes ao desenvolvimento da pesquisa aqui descrita.

## 2 ELEMENTOS PARA ANÁLISE DO TRABALHO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

É da natureza do capitalismo desenvolver, criar e atualizar formas próprias e específicas de alienação. De outra maneira, não pode haver capitalismo sem alienação: esse fenômeno estranho e inexorável que torna o ser ativo — o trabalhador na consecução do seu trabalho — em ser passivo; que faz do realizador consciente do seu trabalho um ser inconsciente e brutalizado pelas ações de seu labor; que inutiliza o útil; que desumaniza o humano, tirando-lhe sua essência sensível e fazedora de si mesmo.

Segundo Marx (*apud* ANTUNES, 2004), o trabalho é um processo que ocorre entre homem e natureza: ao modificar esta, o ser humano se modifica porque altera sua natureza. Para sobreviver, o homem, diferentemente dos outros animais, subjugou a natureza de modo adaptá-la a suas necessidades para poder usufruí-la. Como afirma Engels (*apud* ANTUNES 2004, p. 23), os animais podem “[...] utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela [...]”; o homem, por outro lado, “[...] a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, a diferença que mais uma vez, resulta do trabalho”. Se o trabalho é indispensável à sobrevivência humana, e se através dele o homem transforma a natureza e é transformado por ela, então ele produz e reproduz sua existência. Daí que o trabalho é uma atividade humana por excelência; isto é, a produção que forma o homem resulta da atividade do trabalho.

A partir do momento em que ele passou a produzir seus meios de existência, ele transformou a si e a natureza. A esse respeito Frigotto (1995, p. 31) explicita:

O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a fator, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental.

O conceito de alienação em Marx torna-se complexo por envolver várias dimensões: a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, com o trabalho em si, a relação com o ser genérico, com o outro trabalhador e finalmente consigo mesmo. Segundo Marx (1983) é nesse sentido que o

trabalho não pertence a seu ser, é externo; o trabalhador não se afirma se nega não se sente feliz, não desenvolve sua energia física e espiritual, mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso só se sente em si fora do trabalho, e no trabalho fora de si; seu trabalho não é assim, voluntário, é forçado (LEMOS, 2006).

Para Lemos (2006), refletir sobre a alienação do trabalho docente à luz de Marx tem dupla função: buscar uma explicação do fenômeno e sugerir opções a alienação. Desse modo, quando analisamos as categorias trabalho docente e alienação do trabalho, poderemos contribuir com milhares de educadores que se encontram num estado de submissão às razões capitalistas, desenvolvendo uma tarefa estranha a ela própria, um trabalho morto. Entendemos que o trabalho do professor não é material e que o produto não se separa do ato de sua produção, assumindo características específicas em relação ao proletário de um modo geral. Não configura um trabalho material cujo produto é orientado pelo lucro e pelo consumo. Daí que tem de se adequar às orientações do mercado. Ao mesmo tempo em que reconhecemos que o sistema capitalista tem reflexos nos aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais — portanto, no trabalho docente —, percebemos que as características da alienação do trabalho docente estão ficando cada vez mais explícitas.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens. (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Isso porque, segundo Alves (2007), no modo de produção capitalista o processo de trabalho é alterado: volta-se à produção de mercadorias, de valores de troca visando à acumulação de mais-valia, em vez de se voltar à produção de objetos que supram as necessidades do homem — valor de uso.

Ainda segundo esse autor, no capitalismo o processo de trabalho se distingue do processo de trabalho em outras formas societárias pré-capitalistas.

Além de constituir processo de produção de valor de troca, o capitalismo passou a incorporar a máquina, o que alterou a natureza da atividade do trabalho:

Finalmente com a *máquina* e o sistema de máquinas sob a grande indústria, o processo de trabalho propriamente dito tende a negar a si próprio como o processo de trabalho, sob a direção consciente do trabalho vivo, para tornar-se processo de produção do capital conduzido pelo trabalho morto. O que significa que, neste caso, o homem é deslocado do processo de trabalho, deixando de ser elemento ativo e torna-se meramente elemento passivo, mero suporte do sistema de máquinas. (ALVES, 2007, p. 34).

Antunes (2008), ao tratar sobre as mudanças que a classe trabalhadora vem sofrendo a partir da segunda metade do século XX, afirma que praticamente um terço da força de trabalho disponível em escala mundial ou está desempregada, ou vive submetida a trabalhos parciais, precários, temporários. Isso porque a intensificação do uso de máquinas no mundo da produção, aliada às inovações tecnológicas incorporadas nos processos produtivos que se materializaram a partir da década de 1970 e a superexploração no trabalho, promoveu o aumento do desemprego estrutural. Para esse autor, a classe trabalhadora se encontra em um movimento pendular em que, cada vez menos, homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade semelhantes à fase manufatureira do capitalismo, enquanto cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram menos trabalho, espalhando-se pelo mundo em busca de qualquer labor. Dão a tendência crescente de precarização do trabalho em escala mundial.

Torres (2011, p. 121) se refere à análise pendular de Antunes nestes termos. No processo histórico, o trabalho teve expressões variadas, em que se constata que “O trabalho é mediação sociometabólica entre a humanidade e a natureza — reprodução da vida”. Entretanto, como atividade vital que “[...] humaniza o ser social e consente o desenvolvimento das potencialidades positivas humanas”, o trabalho “[...] aprisiona o ser social, coisifica, degrada, desefetiva”.

Depreende-se, assim, que o movimento pendular é processual e que na sua totalidade estão marcadas as contradições. Isso porque no percurso desse movimento estão presentes a intensificação do trabalho, a ausência de

condições adequadas, a desvalorização, as resistências, as insatisfações. Numa palavra, os profissionais da educação verificam, em muitas situações, vantagens na profissão porque exercem um papel social fundamental; ao mesmo tempo, se veem desmerecidos socialmente, desvalorizados, o que os leva a questionar constantemente a permanência e o abandono na profissão.

Na visão de Antunes (2008), essas formas de intensificação e precarização no trabalho estendem-se a diversos tipos de trabalho sejam material ou imaterial.

[...] intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, a noção de tempo e de espaço também são metamorfoseadas e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas. (ANTUNES, 2008, p. 7).

Na sociedade capitalista, os homens constroem historicamente sua existência através do trabalho (MARX, 2002). De acordo com sua história, eles são divididos socialmente entre duas classes que apresentam interesses antagônicos. Uma classe é a dos capitalistas — proprietários dos meios de produção; outra é a dos proletários — titulares de sua força de trabalho. A relação entre as duas classes propaga evidente relação de desigualdade social e econômica.

Como exemplos dessa afirmação, temos dois fenômenos: o primeiro é que o trabalhador proletário trabalha sobre o controle do capitalista e o segundo é que o produto produzido diretamente pelo proletário não é propriedade dele, mas sim dos capitalistas. (ANTUNES, 2009, p. 2).

Por consequência, os trabalhadores não se apossam do resultado final de seu trabalho, uma vez que este não o pertence. O trabalho acaba se caracterizando como algo exterior ao trabalhador. Daí que se torna visível a manifestação de alienação. O trabalho se torna penoso para o proletário, o que nos leva ao sacrifício. Portanto, as condições que regem o trabalho determinam seu processo, provocando o alheamento do trabalhador. “Consequentemente o proletário não consegue se reconhecer enquanto sujeito do produto do seu trabalho, pois ele não decide nem mesmo sobre o que, como, para que e para quem produzir” (ANTUNES, 2009, p. 2).

## Para Antunes

Nas relações de produção a alienação acontece de vários modos e o estranhamento é a forma específica de alienação no sistema capitalista. O trabalhador produz algo estranho, que não é seu, que ele não pode possuir que ele não consegue se ver como produtor direto desse determinado algo e produz para alguém estranho (que geralmente é o detentor dos meios de produção), que na maioria das vezes ele nem conhece(2009, p. 2).

De outra parte, o conceito de condições de trabalho expõe um conjunto de recursos que permitem a realização do trabalho propriamente dito, envolvendo estruturas físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e métodos de realização das atividades que dependiam, em parte, da natureza de produção. Entretanto, essas condições não se reduzem ao planejamento de trabalho ou ao local em que este se realiza. A ação determina a transformação de insumos e matérias-primas em produtos, mas configura relações de emprego. As relações do processo de trabalho incluem condições de emprego envolvendo as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. Em se tratando de tais condições, estas deveriam ser abordadas considerando a complexidade nessas condições e relacionando-a com a inserção social dos trabalhadores como “condição salarial” (CASTELLS, 1999). A importância da discussão sobre o tema se baseia no conhecimento das condições em que trabalhadores exercem suas atividades para cumprir os resultados pretendidos. Com isso, expõem-se a riscos de adoecimento e insegurança nos ambientes ocupacionais, o que influencia diretamente sua vida.

Na visão de Marx, o conceito de condições de trabalho se encontra estritamente vinculados à vida dos trabalhadores. Em sua análise das leis inglesas do século XIX, ele constatou que as leis avançaram, e ao avançarem ressalta-se o incremento da luta de classes para que fossem implementadas e cumpridas, sobretudo na jornada e no salário, os quais se relacionavam com as condições de vida dos trabalhadores, evidenciando a segurança de condições de trabalho como processo contínuo em que trabalhadores não podem ceder às ações do capitalismo sem resistir ininterruptamente.

Novos critérios aparecem. Não por acaso, critérios extrínsecos às ações de trabalho por serem estas balizadas pelo seu trajeto histórico

(GOLLAC; VOLKOFF, 2007). A organização do trabalho no capitalismo é quem determina as diversas formas de condições de trabalho. Não se restringem aos meios necessários as condições de trabalho na realização de uma atividade e contemplando as semelhanças específicas de exploração, tendo em vista que o artifício de labor no capitalismo é o meio pelo qual se obtém a transformação de matérias-primas e insumos em produtos, estabelecendo o processo de produção de valor. É precisamente essa dupla função do processo de trabalho a ser analisada como lócus da exploração capitalista e de sua relação fundamental. Oliveira e Assunção descrevem as condições de trabalho e relatam indutivamente que estas apresentam dois polos:

a) qualidades de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) as condições práticas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os aborrecimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são ampliadas (2010, p. 2).

No capitalismo, a força de trabalho encontra-se disseminada diferentemente quanto às características contratuais do emprego. Os trabalhadores sem contrato de trabalho padrão estão sujeitos a longas jornadas, a menos acesso à informação sobre a exposição aos riscos ambientais e ao repúdio ante os afastamentos por adoecimento, dentre outras situações (GOLLAC; VOLKOFF, 2007). Segundo Oliveira e Assunção (2010), a ausência desse objeto nos debates sobre as circunstâncias dos processos de trabalho continua. Mais: dada a circunstância das condições de trabalho se relaciona e confronta forças sociais que contradizem e norteiam os processos produtivos, inclusive os serviços nas escolas. As condições salariais — de trabalho — são distintas e respondem ao único, dinâmico e contraditório processo ideológico do capitalismo. Essas contradições que regem o processo nem sempre são declaradas e investigadas, uma vez que no campo do trabalho os efeitos agudos originados pela dinâmica das novas maneiras de emprego e de contratação promovem a tendência de contratações que submetem o trabalhador a um trabalho precário e a condições de trabalho péssimas (DAUBAS-LETOURNEUX; THÉBAUD-MONY, 2003). Nessa

representação de precarização estrutural do trabalho, a flexibilização da legislação trabalhista aumenta os mecanismos de intensificação laboral e seus efeitos sobre a saúde (ANTUNES, 2009).

Para Oliveira e Assunção (2010), os trabalhadores buscam sentido nas ações que realizam. Este sentido se dá com a busca pelo reconhecimento da utilidade social deste bem como dos investimentos funcionais, além da garantia de momentos para aprimorar e ampliar as possibilidades de trabalho (MORIN, 2008). Outro elemento que marca a organização do trabalho no modo capitalista de produção refere-se à intensificação da exploração da força de trabalho nos processos de produção. Essa intensificação se estendeu a todas as categorias de trabalhadores no mundo em função da lógica do capital. Lima evidencia quatro faces da estrutura da intensificação do trabalho no contexto mundial do capital:

1) a ampliação de formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis por meio de empregos formais e gerando simultaneamente o surgimento de trabalhadores terceirizados e subcontratados; 2) a pressão exercida em relação aos trabalhadores contratados no sentido de submissão à intensificação da exploração em um contexto de desemprego estrutural; 3) o uso das inovações tecnológicas, substituindo força humana de trabalho e comprimindo o tempo/espaço da produção a favor do capital e, 4) a imposição de uma lógica empresarial/mercantil/produtivista ao trabalho e mesmo à totalidade da vida social (2011, p. 2).

O processo de valorização molda inteiramente o processo de trabalho, como se a intensidade do capital devesse ser condicionada aos trabalhadores e como se estes fossem sempre incansáveis, criativos, sempre alcançassem metas e se superassem, tais quais atletas de alto rendimento (LIMA, 2011, p.2).

A carga de trabalho depende da implicação subjetiva do trabalhador em seu trabalho, em ver sentido no que faz e se reconhecer nos produtos de seu trabalho, como uma obra pessoal. Dessa forma, o trabalho pode ser mais ou menos penoso se é desenvolvido sob coerção ou de forma voluntária, entre os extremos do trabalho escravo e o trabalho criativo do artista e do cientista. Nesse caso, o esforço e a fadiga podem ser obscurecidos pelo sentido do trabalho para quem o realiza. Ao contrário, ter de se dedicar de corpo e alma a um trabalho sem sentido apenas sobrecarrega o corpo e a alma. (LIMA, 2010, p. 2).

Eis por que é necessário entender o significado da intensificação do trabalho docente, ou seja, o resultado da ação destrutiva do capital no contexto da mundialização. Devem ser levadas em consideração as particularidades desse processo em um país capitalista como o Brasil. O próprio avanço europeu das condições dos trabalhadores se deu pelo incremento da luta de classes. O capital por ser mundializado acabou por avançar onde é possível ou nosso recuo de forma estratégica para locais nos quais as lutas de classes não são tão mencionadas. Isso tem sérios impactos na chegada da periferia do capitalismo.

[...] como uma grande ironia da história, a dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma — no seu impulso inexorável para reduzir globalmente “o tempo de trabalho necessário” a um valor mínimo que otimize o lucro — como uma tendência devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora numa “força de trabalho crescentemente supérflua”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 341, grifos do autor).

No desenvolvimento histórico no contexto do modo capitalista de produção se buscaram formas distintas de organizar suas atividades para suprir as demandas impostas pela sobrevivência. Por exemplo, o sistema serializou o trabalho em etapas e o especializou para que cada trabalhador executasse dada ação. No processo de desenvolvimento do que se conhece hoje como atividade profissional — trabalho remunerado e regulamentado —, a atividade laboral teve fins diversos e se submeteu a interesses variados; por exemplo, ao modo de produção capitalista, que impôs mudanças na organização do trabalho. Noutros termos, a relação entre homem e trabalho em razão de transformações sociais.

Com efeito, o capitalismo alienou o trabalhador, ou seja, separou-o dos meios de produção, que foram convertidos em propriedade privada dos capitalistas; enquanto a força de trabalho — o trabalho vivo — tornava-se mercadoria a ser vendida ao capitalista. E a possibilidade de vender essa força foi

[...] condição básica para o desenvolvimento deste sistema [o capitalismo], através da separação do trabalhador dos meios de produção, do fim do trabalho compulsório e o estabelecimento de condições para esta venda. A organização do sistema capitalista, ainda que pressuponha a satisfação de necessidades para a sobrevivência, o faz com critério de classe, onde o interesse maior, que subordina todos os outros, é a acumulação do capital pelo burguês. (PINTO, 2004, p. 4).

Nessa relação é importante trazer novamente à reflexão as implicações do desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas consequências mais diretas e imediatas sobre a vida do trabalhador. É preciso considerar que o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo está relacionado e revolvido com novas tipologias de alienação. De tal modo, a subjetividade do trabalhador é mais uma vez redefinida, refeita e reconfigurada para, sobretudo, fazer um ajuste e estabelecer uma submissão maiores desse mesmo trabalhador às atividades produtivas; isto é, visando à maior produção e à mais-valia.

De fato, o aprofundamento das formas produtivas centradas na lógica orgânica e esquemática do capital tende a intensificar níveis e formas de alienação do trabalhador; e em dado momento desse trágico processo ele já não se identifica com o mundo do trabalho e com o mundo social daí advindo, com as lutas sociais relativas à sua categoria profissional, com as reais demandas do seu mundo de suor e labor; enfim, mesmo que não se aperceba, esse “estranho homem” é tragado e subsumido pelo consumo alienado e pela inatividade política da classe da qual fora parte um dia e neste exato movimento a lógica da alienação saída das dinâmicas socioprodutivas do capital se realiza em toda a sua plenitude.

Esse processo se aprofunda no contexto da reestruturação produtiva. Nesse contexto, afirma Harvey (1992, p. 141),

[...] o trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas.

O processo de acumulação flexível passou a exigir um trabalhador, também, flexível e multifacetado, que se dedicasse integralmente à execução das tarefas e fosse capaz de realizar várias operações simultâneas. Mais que isso, houve um controle mais intenso da força de trabalho pelos patrões, o que resultou não só no enfraquecimento dos trabalhadores e do poder sindical; mas também em aumento dos índices de desemprego. Além disso, a inserção das tecnologias deu outra configuração ao capitalismo, na qual a “pequena firma” expulsa pelo capital monopolista voltou a vigorar por causa da “[...] imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973” (HARVEY,

1992, p. 177). Nas relações de trabalho e nos sistemas de produção, o impacto do desenvolvimento tecnológico (informacional, digital e científico) impôs a mão de obra mecanizada, que trouxe o desemprego; com isso o trabalho informal aumentou, e tal aumento tanto estilhaçou ainda mais os trabalhadores quando dificultou a organização sindical.

No dizer de Mészáros (2006a, p. 341)

[...] como uma grande ironia da história, a dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma — no seu impulso inexorável para reduzir globalmente *o tempo de trabalho necessário* a um valor mínimo que otimize o lucro — como uma tendência devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora numa *força de trabalho crescentemente supérflua*. (Grifos do autor).

No processo que tornou supérflua a força de trabalho, teve papel central a precarização. Tal conceito se refere ao surgimento de formas de trabalho com as mudanças estruturais do capitalismo de que vieram suprir a demanda de competitividade das empresas através da flexibilização das relações trabalhistas (FERNANDES, 2010). Novos alicerces institucionais para o desenvolvimento do capitalismo apareceram; e o sistema econômico, anteriormente situado no capital industrial, passou a se basear em padrões flexíveis de produção, com ênfase ao capital financeiro.

No dizer de Antunes (1995), o trabalho sempre foi precário no sistema capitalista. O que houve é que a precariedade, num processo de “metamorfose”, passou a ter espaço estratégico na lógica de dominação capitalista: deixou de ser algo residual ou periférico para se efetivar em todo o mundo. Nesse sentido, precarização tem de ser entendida como algo inserido num contexto liberalizante e que busca, dentre outras coisas, transferir ao trabalhador responsabilidades que antes eram do empregador. Noutros termos, consideremos as palavras desse autor quanto às

[...] conexões existentes entre o *trabalho* e as novas exigências da *lei do valor*. Ao conceber a forma contemporânea do trabalho como expressão do *trabalho social*, que é mais *complexificado*, *socialmente combinado* e ainda mais *intensificado* nos seus ritmos e processos, não posso concordar com as teses que minimizam ou mesmo desconsideram o processo de criação de valores de troca. Ao contrário, defendo a tese de que a sociedade do capital e sua *lei do valor* necessitam cada vez menos do trabalho *estável* e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part time*,

terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista. (ANTUNES, 2009, p. 119; grifos do autor).

Ainda segundo Antunes (1995), a crise dos sindicatos reflete o processo de fragmentação, heterogeneização e complexidade da força de trabalho que põe em xeque a continuação da organização sindical habitual, edificada com base na fatia estável dos trabalhadores. Mais que indicar o desenvolvimento do emprego, as quedas nos percentuais de sindicalização indicam a dificuldade de os sindicatos representarem um conjunto dos trabalhadores unidos pela necessidade de viver do trabalho. Hoje se impõe aos sindicatos os desafios como fazer frente ao toyotismo, adotar uma estrutura horizontal e, especialmente, “[...] avançar para além de uma ação acentuadamente defensiva e com isso auxiliar na busca de um projeto mais ambicioso, que caminhe na direção da emancipação dos trabalhadores” (ANTUNES, 1995, p. 59).

Um ponto a discutir das ideias de Antunes é sua compreensão da possibilidade de os trabalhadores precários, parciais, temporários — que ele chama de subproletariados — constituírem um “[...] sujeito social capaz de assumir ações mais ousadas, uma vez que estes segmentos sociais não têm mais nada a perder”. Com efeito, segundo Dal Rosso (2008), o toyotismo utiliza a polivalência e o uso de novas tecnologias como principais instrumentos para a intensificação do trabalho, desse modo, o trabalhador executa várias atividades ao mesmo tempo utilizando-se de máquinas que fazem diversas tarefas o que contribui para diminuir a quantidade de indivíduos na realização do trabalho. Léda (2006) amplia esse argumento ao dizer que no âmbito do modelo toyotista a educação é vista como investimento capaz de solucionar os problemas do desemprego, pois nesse modelo de sociedade de acumulação flexível a educação funciona como quaisquer outras mercadorias. Dessa forma, os docentes passam a exercer papel importante nesse processo.

Essas análises sobre os processos de trabalho no contexto do modo capitalista de produção orientada pela concepção marxiana do trabalho nos leva a tentar compreender elementos e dimensões que estruturam os processos e as condições dos trabalhadores em outros campos da vida social,

a exemplo do campo da educação. Nessa perspectiva, temos aqui as bases para a análise e compreensão do trabalho docente no contexto da sociedade capitalista e da escola que se insere nessa sociedade.

### **3 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO**

Florestan Fernandes (1989, p, 157) ressalta que

Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 44, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Isso é curioso, porque se ele não trabalha com as mãos, ele é um intelectual.

Comparar o trabalho docente com o trabalho proletariado à luz do pensamento desse sociólogo suscita uma questão fundamental: antes de qualquer apreciação sobre a precarização do trabalho docente, é imprescindível entender em que categoria incluiríamos os trabalhadores que se submetem a um processo denso de mudanças históricas — de perdas históricas — no prestígio, no status social e no controle do professor sobre seu trabalho. Como esses trabalhadores têm como fim último o processo de ensino e aprendizagem, por si carregam uma diversidade de atributos que, de certa forma baliza, ainda uma autonomia sobre sua atividade, mesmo que seja cada vez mais difícil. Nesse sentido, Vieira e Fonseca (2010, [s.d.]) afirma um conceito para trabalho docente que o designa em seu sentido geral — à luz de Marx — com os atributos *dispêndio de energia física e mental*. Em suas palavras,

[...] na educação, também ocorre um esforço físico e mental, mas, ao contrário de muitas outras formas de ação humana, seu objeto é de difícil determinação. Em seu sentido lato, o trabalho docente envolve a relação entre saberes e condutas; relação esta que está na base da ação educativa, haja vista que a socialização e/ou produção de saberes implica a formação de determinadas condutas humanas. Entretanto, se a natureza do trabalho docente pode ser pensada a partir da relação saber-conduta, não é possível ignorar tanto o contexto socio-político-cultural onde ele ocorre quanto a atividade desenvolvida pelo professorado em seu cotidiano e como ela é representada (VIEIRA; FONSECA, 2010, [ s. d.]).

De fato, alguns atributos projetam a atividade docente como trabalho, como profissão. Por exemplo, ela é idealizável — isto é, aperfeiçoável; é passível de ter finalidades bem definidas e requer vivências reais fundadas em relações interpessoais para ser concretizada. Como categoria profissional, a docência se refere a uma atividade muito específica na reprodução social: o trabalho elaborado, construído e executado pelo docente se diferencia do trabalho exercido pelos demais profissionais não só pelo produto final de sua ação, mas também pelo alto grau de envolvimento afetivo, emocional e psicológico, pela atividade intelectual intensa e pela jornada de trabalho extraclasse e extramuros.

Se esses atributos permitem afirmar tal atividade como trabalho, há outro que permite afirmar o professor como trabalhador, pois a atividade docente pode ser qualificada de força de trabalho vendável (PINTO, 2004). Como tal, o professor se submete à lógica geral de funcionamento do mercado porque é obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver; e os efeitos dessa obrigação no cotidiano da atividade docente têm sido comumente denominados de precarização: ritmo de trabalho marcado por muitas exigências, atribuições e metas.

Contudo, o trabalho docente deve ser pensado relativamente aos processos de precarização das condições em que se desenvolve. Alguns aspectos para refletir sobre o trabalho docente e a valorização do profissional da educação de maneira que desencadeia a precarização das relações e das condições de trabalho impostas aos professores da educação básica.

Percebe-se que o trabalho nesse segmento educacional se apresenta como fator de negação da potencialidade humana e do professor. O docente da educação básica que depende de seu trabalho e se dedica a ele é transformado pelas relações sociais e pelas relações de sua prática profissional em mera mercadoria; daí ser cada vez mais explorado e ter cada vez menos vínculo com o fruto de seu fazer profissional quando produz para outrem. Os trabalhadores da educação pública estão submetidos a um ritmo laboral envolvendo uma série interminável de atividades que consome todo o seu processo intelectual e de análise crítica porque a gestão educacional exhibe um compromisso único com os resultados que esses professores devem

apresentar em relação a dados estatísticos relacionados com os índices de aprendizagem dos alunos, e nunca em relação à produção científica e a publicações, dentre outras possibilidades inerentes à sua atuação profissional.

Hypólito (1997) mostra que o trabalho docente se posicionava, até o século XVII, restrito a saberes e posturas unidas a conceitos religiosos e alterando quando a prática docente começou a ser destituída da Igreja e operacionalizada por leigos levantando assim inquietações influenciadas pelo ideário liberal que apontavam a relevância de mostrar um perfil mais técnico-profissional a tal atividade. Vieira e Fonseca (2010) afirma que incide uma alteração na compreensão do trabalho docente, atualmente realizado com particularidades mais técnicas e profissionais do que vocacionais e sacerdotais, conforme a tradição datada no século XVI, quando se priorizava a leitura de textos religiosos (HYPOLITO, 1997; KREUTZ, 1986; NÓVOA, 1991). Ainda no dizer Hypólito (1997, p. 19), a concepção técnica do trabalho docente veio no bojo das mudanças sociais que “[...] atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e liberal, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora”.

Porém, historicamente a concepção técnica profissional não eliminou o perfil vocacional/sacerdotal do trabalho docente, uma vez que o próprio Estado, ainda que com acentuado viés liberal, incentivasse a qualidade do trabalho docente reforçando o ideário religioso da profissão docente. Nos escritos de Vieira (2010), conhecemos que o liberalismo corrobora a alternância da natureza da prática docente criando critérios para racionalizar e burocratizar que, na visão de pesquisadores, apontavam a proximidade dos modelos de ação fabris, ou seja, aproximando o exercício do docente daquele desempenhado pelo operário. Eis por que o delineamento do trabalho docente se torna mais técnico e eficaz, assim como os conteúdos, as formas e os materiais de instrução especificamente imposta pelo Estado capitalista e pelo mercado. Em consequência, as diferenças inter-relacionais entre professores e concomitantemente entre alunos se tornam submissas a aspectos tecnológicos materiais, diferenciando o modelo de instituição confessional vigente até o século XVII na Europa do processo de aprendizagem desenvolvido no fim do

medieval, quando a relação com a educação era individualizada e o saber apontava objetivos educacionais específicos, em geral de interesse dos educandos. “Conseqüentemente, os diferentes tipos de inter-relacionamento entre os professores ou entre professores e alunos assumem uma forma específica de submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais.” (SANTOS, 1989, p. 27). Vieira e Fonseca (2010) nos mostra que as formas de ação educativa se tornam consideráveis em um sentido de compreender a complexidade do trabalho docente mostrando que os professores detinham certo poder decisório sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Assim como nos contextos mais amplos, também nos processos de trabalho docente há problematização das condições de trabalho na educação e na escola. Ao tratarmos das condições do fazer docente, verificamos que é uma das questões mais discutidas quando se trata da valorização do magistério. Muitos são os problemas nas condições de trabalho: o estado físico deteriorado das escolas — temperatura e ruído —, superlotação, cansaço, dupla jornada das professoras (na escola e no lar), baixos salários, complexidade das tarefas desenvolvidas e falta de recursos materiais; além disso, problemas sociofamiliares dos alunos, ritmo de trabalho, número de tarefas diferenciadas (atividades extraclasse, planejamento, projetos didáticos) e outras.

Oliveira e Assunção (2010) nos apresenta o conceito de condições de trabalho docente segundo as condições do trabalho geral de que fala Marx ao tratar do procedimento de trabalho; enquanto França (2007, p. 126) apresenta

O conceito de trabalho produtivo, como sendo o fator criador de riqueza, [e que] se encontra intimamente direcionado à condição específica da produtividade, que é determinada pelo modo de produção no qual ela se enquadra: o modo de produção capitalista, que se define, por um sistema de relações de produção constituído pelo trabalho e pelo capital, sob o domínio deste último, e cuja lógica de funcionamento é determinada pela produção da mais-valia.

Oliveira e Assunção (2010) afirma ainda como relevante entender que as condições de trabalho devem se estabelecer no tempo e no espaço, inseridas na conjuntura histórico-social e econômica que as planeja. Assim, a discussão sobre os dois gêneros - condições de trabalho em geral e as condições de

trabalho docente — sugere que são decorrências de um processo social com estruturas de um arranjo social definido em seus alicerces econômicos pelo modo de produção capitalista. Nesse raciocínio, Marx (1982, p. 25) tem a seguinte percepção:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso.

Com base em Marx (2004), Santos (2012, p. 232) discute o trabalho como atividade que, além de prover as condições materiais de existência, produz a condição humana. O processo de trabalho (transformar a natureza) é privilegiado nas relações homem–mundo, que instituem/são instituídas para/na vida social, histórica, política, econômica e cultural.

Enfim,

O conceito de trabalho, no sentido proposto por Marx (1985), pode ser distinguido como trabalho produtivo e trabalho improdutivo ao capital, embora os limites entre eles estejam, atualmente, cada vez mais frágeis. Todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é trabalhador produtivo. Quando o trabalho não produz mais-valia para o capital, não é trabalho produtivo. Essa distinção mostra que um mesmo trabalho pode ser produtivo e improdutivo, dependendo de sua subordinação ao capital. (SANTOS, 2012, p. 239).

O trabalho docente é uma atividade desempenhada por meio das relações humanas e, por consequência, repleta de sentidos. A insatisfação docente é gerada quando os trabalhadores não encontram o real sentido ou a promoção da satisfação na realização de suas atividades, considerando que seria coerente toda atividade laboral promover satisfação a quem o realiza. Esteve (1999a) alerta para a variedade de tarefas que o professor realiza, o que lhe dificulta ou impossibilita de dominar os papéis considerando a realidade atual: além de dar aulas, o professor planeja, avalia e supre as necessidades dos alunos, assim como lida com pais e participa de reuniões e eventos extraclasse etc. A ampliação de suas funções exercidas, somada a aspectos como as realidades escolares em que ele trabalha, o deslocamento de uma escola a outra em busca de complementar o salário, tudo contribui para um

desgaste físico e mental que gera o chamado mal-estar docente. “A expressão mal-estar docente aparece como um conceito da literatura educacional que resume o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.” (ESTEVE, 1999b, p. 97)

Para Oliveira (2005), as formas de gestão e financiamento da educação surgidas nos anos 90 — contexto de reforma do Estado, aqui e noutros países da América Latina — constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas educacionais. Valorizam a escola como unidade do sistema, tornando-a núcleo da gestão e do planejamento e focalizando a educação básica, sobretudo o ensino fundamental, em detrimento da educação de uma forma global e sistêmica, com prejuízos para a educação infantil e o ensino superior. Esse quadro leva a uma carga maior sobre o professor. Além disso, outra dimensão marca o trabalho docente: são os processos de intensificação desse trabalho. Como sinalizava Antunes (2008), a intensificação tem se estendido aos diversos tipos de trabalho, corroborando os estudos de Dal Rosso (2008), para quem a intensificação abrange os aspectos não apenas físicos do trabalhador, mas também cognitivos e emocionais, no exercício de sua atividade.

Todavia, é no campo da atividade que a metodologia de intensificação se proclama, pois aí incumbem o trabalhador de controlar as decorrências da realização de um trabalho em um mesmo tempo de atividade por uma mesma equipe ou pessoa (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). As autoras veem as mensurações como insuficientes para abranger o processo de intensificação do trabalho. A atenção sobre as mudanças qualitativas devem ser privilegiadas em vista de apreciações só quantitativas, pois a intensificação não se relaciona apenas com o aumento e acúmulo de constrangimentos no período de tempo em que se realiza um trabalho; mas inclusive nas modificações embutidas na qualidade do serviço realizado, do produto e, de maneira completa, do trabalho.

Esse olhar fundamenta a apreciação da intensificação qualitativa — apontada pelas transformações da atividade pressionada pelo controle do tempo — e quantitativa — relacionada com a ampliação do volume de trabalhos. O aumento do tempo de trabalho excedente é possível de verificar pela ampliação da jornada de trabalho. Mészáros (2006b, p. 38) observa que

“[...] temos aqui de enfrentar uma tendência extremamente significativa e de longo alcance: o retorno da mais-valia absoluta, em uma extensão crescente nas últimas décadas, nas sociedades de ‘capitalismo avançado’”. Além disso, o tempo de trabalho necessário é reduzido, pois aparece nesse momento o trabalho da mulher como complemento ao orçamento familiar. Dito de outro modo, a família consegue se reproduzir mesmo com um “salário” menor da mãe trabalhadora — ainda que com o agravante da diminuição do valor da força de trabalho das mulheres.

Nesse sentido Nuñez e Ramalho (2012, p. 41) afirmam que

A escola, como organização composta por diversos seres humanos que compartilham tempos semelhantes e diferenciados, aprende e constrói sua identidade, que é de natureza coletiva. O tempo do professor não é sempre um assunto de opção pessoal. Os laços sociais, as condições econômicas, a saúde e os limites diversos impõem restrições à liberdade de fazer do tempo uma variável individual alheia aos demais. Os professores, no contexto da atividade profissional, experimentam e constroem os significados do tempo docente de forma diferente. Dessa maneira, os modos como eles o usam é um dos indicadores da qualidade do trabalho profissional. As organizações complexas possuem um tipo de dinamismo que as fez qualitativamente diferentes dos objetos estáticos, e a variedade temporal, que vai além das razões teórico-racionais do tempo, é uma parte inerente da vida diária. O tempo é uma abstração produzida no contexto das relações sociais. Para Elias (1988), o tempo é um símbolo das relações que um grupo humano estabelece entre dois ou mais processos, tomando-se como uma das referências ou uma medida dos demais.

No trabalho docente nas instituições públicas e nas particulares, a organização da intensificação do trabalho se encontra na diversidade das condições de trabalho nas redes que as abrigam. Maneiras apropriadas como avaliação, controle e regulação para designar competências são elementos de modificações do emprego e do trabalho industrial; e essas formulações chegam às instituições educacionais desconsiderando os princípios de educação e as distinções entre os níveis educacionais (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Alves (2007) diz que a síndrome objetiva da insegurança de classe dos profissionais da educação resulta de sua experiência na precarização do trabalho no Brasil; ou seja, na insegurança de emprego, na insegurança com as maneiras de contratação e representação de classe; e tal insegurança surge numa trama histórica particular: a temporalidade do neoliberalismo, elemento compositivo da dimensão social derivada da constituição do Estado neoliberal.

Sua base objetiva tanto intensificar e ampliar a exploração e espoliação da força de trabalho quanto desmontar coletivos de trabalho e resistência sindical-corporativa. Além disso, a fragmentação social se impõe nas cidades em virtude do aumento do desemprego total e da deriva pessoal quanto a perspectivas de carreira e trabalho em razão da ampliação de um problemático mercado de trabalho.

Em estudo sobre a intensificação do trabalho docente, Apple (1995) evidencia que a intensificação é acompanhada de dois processos historicamente em desenvolvimento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução no trabalho. O autor apresenta características da intensificação: destrói a sociabilidade, aumenta o isolamento e dificulta o lazer.

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 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).

Contudo, a intensificação seguida da promoção da precarização do trabalho docente não reside apenas nos “novos” empregos e nas “novas” formas de contratações criadas. Muitas mudanças na rotina das atividades docentes foram introduzidas pela gestão administrativa da educação após a LDBEN (lei 9.394/96), sob influência do capital. Busca-se alargar o trabalho docente, sua intensidade e qualidade.

Frigotto (2007) afirma que as instituições, ao se modificarem, são ressignificadas pelo ideário neoliberal para dificultar a compreensão da realidade econômica pelas comunidades que as empregam. Se assim o for, então se compreende que a comunidade escolar, ao usar essas modificações de cunho gerencial difundidas nos documentos, na legislação e nos textos que subsidiam as reformas educacionais desencadeia atribuições compartilhadas em sentidos ambíguos que desembocam na diferenciação ante a intensificação de cada realidade específica.

O ideário neoliberal, sob categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização está impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar. (FRIGOTTO, 2007, p. 79).

Inicialmente, a categoria professor — o trabalho docente — não foi tão vinculada ao termo precarização do trabalho. Mas o trabalho docente apresentou readequações políticas nas instâncias das secretarias municipais e estaduais de Educação que começaram a empurrá-lo para o terreno da precarização; isto é, do supérfluo. São “remendos” e “maquiagens” que reestruturam pouco as reais necessidades educacionais de um país que pleiteia ser de primeiro mundo na produção de riquezas e na incorporação do conhecimento no processo técnico-científico da terceira revolução industrial. Fernandes (2010) afirma que, na profissão e condição docentes, o conceito de precarização assume a conotação de um círculo vicioso: enquanto o professor tem sua condição de trabalho precarizada em razão de uma reestruturação segundo o novo modelo de organização econômica — sobretudo nas últimas décadas do século passado (PAIVA *et al.*, 1998); a situação de trabalhador escolar precarizado compromete a organização educacional.

Para Sampaio e Marin (2004), a precarização do trabalhador escolar ocasiona consequências à estruturação e às práticas curriculares. Nesse caso, uma análise da precarização da docência quanto às condições de trabalho precisa ser percebida conforme os traços distintos que a caracterizam como profissão, em especial a necessidade de escolaridade e professores; o salário; as condições de trabalho — carga horária de trabalho/ensino; o tamanho das turmas; a razão professor–alunos e a rotatividade/itinerância. Não são mudanças ocorridas só no Brasil desde meados dos anos 80. Mas aqui se tornaram medidas plásticas e pouco eficazes, como avalia Vesentini (2002, p. 238):

Todos nós conhecemos as reviravoltas das políticas dos últimos 15 anos tanto no âmbito federal quanto no estado. Tudo muda constantemente a cada novo governo (novos guias ou “propostas curriculares”, novas diretrizes pedagógicas, novas atividades burocráticas, novas denominações etc.) e, no final das contas, tudo continua praticamente igual ao que era.

As condições de trabalho do professor chegaram a um estágio em que reverter a situação pressupõe modificar as condições legítimas e reais de trabalho dos profissionais da educação; a começar dos salários: bandeira-chave dos movimentos e das iniciativas para anular tais condições. O salário do professor se impõe como questão-chave do desenvolvimento e da valorização de uma categoria de trabalhadores tão importante para a sociedade do conhecimento. Mas cabe frisar que estamos longe disso ainda.

Tendo em vista o desenvolvimento econômico e social à luz de Celso Furtado (1984, p. 19) que vê desenvolvimento como avanço do homem na perspectiva da cultura social e material/imaterial e como ampliação crescente da “[...] escala e realização das potencialidades” dos indivíduos e da coletividade. Nesse sentido, desenvolvimento econômico e social ainda é desejo social ante a propositura de *construção de nação*. Nesse desenvolvimento, a educação não está fora da equação em tempos de equidade social coletiva e a de distribuição igualitária de recursos da sociedade brasileira.

Para isso, a educação escolar tende, necessariamente, a seguir novos rumos:

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades sociais, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 1996, p. 126).

A educação básica sente o impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho — de sua reestruturação produtiva. A maneira de pensar e atuar na escola sinaliza essas modificações. A necessidade evidenciada pelo sistema mercantil exige um sujeito não só inserido no mercado, mas ainda detentor, em sua base, de flexibilidade, competitividade e adaptabilidade às mudanças contextuais das organizações produtivas. Isso promove uma mudança nos papéis exercidos pela instituição escolar, que passa a ser subordinada ao mercado conforme as orientações das políticas educacionais.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre a intensificação do trabalho docente têm revelado o impacto negativo e inibidor das demandas externas sobre o trabalho desse profissional, pois à medida que se tornam complexas as necessidades que as escolas precisam suprir, as atividades dos professores seguem a mesma direção. Além disso, os docentes são muito requisitados e, muitas vezes, responsabilizados pelo desempenho de seus alunos. As observações-chave se relacionam com o viés empresarial idealizado para a educação, a exemplo da precarização das relações de emprego/trabalho e dos processos de flexibilização do trabalho. Isso, sem dúvida, remete à desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como à promoção de desprofissionalização e a proletarização do magistério (OLIVEIRA, 2006). Oliveira demonstra ser óbvio que, “no papel” — nos documentos e projetos exigidos —, todas proclamem um único interesse: responder positivamente à ideologia de mercado. Mas o que se percebe na prática, no dia a dia, é que muitas funcionam da mesma maneira que uma empresa privada: convencionalmente, são instituições de natureza pública que atuam para um bem público (a educação como direito de todos...), mas que respondem à lógica do capital, visando ao lucro, acima de tudo. Eis a ambivalência da instituição.

Essas considerações sobre precarização e trabalho levam a entender que a intensificação do trabalho docente na rede pública ocorre por motivos distintos daqueles associáveis com o trabalho na indústria. Isso porque a docência acontece na esfera da superestrutura; ou seja, é um trabalho imaterial — não produz a mais-valia. A figura do trabalhador imaterial — afirma Cocco (2012, p. 150) — pode ser compreendida como expressão madura e avançada do novo modo de produzir, baseado na produção de informações e linguagens; também prevê formas de reorganizar a produção das grandes fábricas. Mas percebe-se que o próprio trabalho imaterial gera condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho material. Assim, em razão de ideologias propagadas pelas novas formas de gerenciamento e controle do trabalho, a docência tem sido submetida a maneiras visíveis e invisíveis de intensificar as

ações pedagógicas na escola para implementar planos, programas e projetos sugeridos pelo governo federal. Eis por que é fundamental compreender o trabalho específico do professor da rede pública para desassociá-lo do setor de serviços, diga-se, das relações gerais de trabalho puramente econômicas e de competitividade, patentes na sociedade capitalista de produção. Tal compreensão pode ajudar a anular os feitos de estranhamento e alienação que fragilizam o status da profissão docente, sobretudo se considerar a história particular dessa modalidade de trabalho, sua trajetória e o processo de constituição da identidade profissional do professor.

Se quisermos, de fato, construir uma nação que tenha protagonismo mundial, essencialmente o conhecimento científico-técnico tem de embasar as políticas públicas educacionais. Também tem de haver junção cada vez mais próxima do conhecimento produzido nas academias com práticas educacionais escolares na educação básica. Um passo importante talvez seja ampliar os investimentos em educação; ao menos duas vezes mais que a média nacional atual: 10% do Produto Interno Bruto. Sem que medidas dessa natureza sejam tomadas, é provável que fiquemos fora da produção no contexto da terceira revolução tecnológica; que nos tornemos meros maquiladores da produção científica do mundo mais industrializado; que nossa capacidade de influir nas decisões mundiais seja um delírio distante, cujas implicações afetam diretamente o trabalho docente nas escolas públicas brasileiras.

A partir dos marcos teóricos sobre o trabalho no contexto do modo capitalista de produção e sobre o trabalho docente nesse mesmo contexto, caberá agora avançar na análise sobre como o trabalho docente é campo da legislação educacional brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina: Práxis, 2007.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 160p.
- \_\_\_\_\_. **Século XXI**: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO, São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classes e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349–72, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (a era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). São Paulo: Paz e Terra, 1999, 620 p.
- COCCO, G. **Trabalho e cidadania**: produção e direitos na crise do capitalismo. São Paulo: Cortez, 2012.
- DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DAUBAS-LETOURNEUX, V.; THÉBAUD-MONY, A. **Work organization and health at work in the European Union**: European Foundation for the improvement of living and working conditions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003. 98 p.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, LDA, 1999a.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. São Paulo: USP, 1999b.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, D. C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=330>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

FRANÇA, P. I. S. O trabalho na concepção de marx e a precarização do trabalhador docente no ensino superior. **Ensino em Re-Vista**, v.14, n.1, p.123-132, jul.06/jul.07.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, ano 28, n. 100, 1.129–52, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

FURTADO, C. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GOLLAC, M.; VOLKOFF, S. **Les conditions de travail**. Paris: La Découverte, Repères, 2007, 128p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

KREUTZ, L. Magistério: Vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

LÉDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. “Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade”, 29., Caxambu, 2006.

LE MOS, D. **Trabalho docente: alienação ou emancipação?** SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., Universidade Federal da Bahia. Regulação Educacional e Trabalho Docente 6 e 7 de novembro de 2006, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LIMA, F. P. A. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=330>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

LIMA, K. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: **ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO** — Marxismo, educação e emancipação humana, 5., Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MARX, K. **Para crítica da economia política**; Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, Tomo I.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

\_\_\_\_\_. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. Desempregados e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006a.

\_\_\_\_\_. Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização. In: **COLETIVO Socialismo e Liberdade**. PSOL. 2006b, p. 1–11.

MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.. O tempo como dimensão do profissionalismo docente: o caso de professores de Química, Física, Biologia e Matemática do ensino médio. **Ensino em Re-vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <file:///F:/Diss%20-%20arqui%20-%20enviados/NU%C3%91ES%20E%20RAMALHO%202012.pdf > Acesso em: 13 jul. 2015

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar e trabalho docente**. Relatório de pesquisa CNPq-FAPEMIG. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=330>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

PAIVA, V. *et al.* Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 44–99, 1998.

PINTO, M. O. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Outubro**, n. 4, p. 17–24, 2004. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, 2004.

SANTOS, O. J. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, 1989.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

SANTOS, S. D. M. A precarização do trabalho docente no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229–44, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a16.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2015.

TORRES, M. M. **O social em questão** — ano XIV, n. 25/26, 2011, p. 121. Disponível em: <[http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/7\\_OSQ\\_25\\_26\\_Torres.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/7_OSQ_25_26_Torres.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2015.

VESENTINI, J. W. Realidades e Perspectivas do ensino de geografia no século Brasil. Apud VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 219–48.

VIEIRA, J. S.; FONSECA, M. S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=330>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

VIEIRA, J. D. A valorização profissional no contexto da construção do Sistema Nacional de Educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Documentos CONAE**, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/jucara\\_vieira.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/jucara_vieira.pdf)>. Acesso: 12 fev. 15.

Enviado em: 21 nov. 2015

Aceito em: 19 fev. 2016

Editor Responsável: André Cremonezi