

**A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA:
AMBIGUIDADES DA/NA PARTICIPAÇÃO**

**THE INTENSIFICATION OF TEACHING ACTIVITY IN PUBLIC SCHOOLS:
AMBIGUITIES OF / IN THE PARTICIPATION.**

BARBOSA, Sandra Jacqueline¹

RESUMO

O texto teve como objetivo compreender como as exigências que permeiam as atribuições docentes indicam intensificação desse tipo de trabalho. A abordagem metodológica situa-se na perspectiva qualitativa e crítico-dialética. Analisou-se as transformações na estrutura produtiva, no campo econômico, político, tecnológico e cultural. O estudo aponta que a intensificação deriva de demandas como participação na gestão, entre outras, sem as devidas condições objetivas para que essa se realize.

Palavras-chave: Intensificação do trabalho; Trabalho docente; Políticas para Educação Básica; Participação.

ABSTRACT

This paper has sought to comprehend how requirements go through teaching activities and how they demand intensification over this kind of work. The methodological approach is situated in the qualitative and dialectic perspective. It was analysed the transformations in the productive structure inside the economical, political, technological and cultural fields. This study points out that the intensification derives from several demands, as participation in the management, without objective conditions for its realization.

Keywords: intensification of work, teaching activity, basic education policies, participation.

¹ Mestre em Educação pela UNB. E-mail: barbosajac@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo deriva de parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica na Área de Concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação no programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e tem como objeto de estudo a intensificação do trabalho docente realizado na rede pública do Distrito Federal nas séries iniciais do Ensino Fundamental entre 1999 e 2003.

Os profissionais docentes têm apresentado problemas de saúde e sofrimentos psíquicos relacionados à sua atividade profissional, um fenômeno brasileiro (CODO, 1999), mas também verificado na Europa, nos EUA, entre outros países (ESTEVE, 1999). A falta de estudos que analisam as relações de trabalho na escola em consonância com as alterações advindas da economia, da política e das relações de trabalho em outros setores, foi apontada por Oliveira (2004) como espaço a ser preenchido na pesquisa em educação.

Considerando as transformações sociais no mundo do trabalho em geral, e do trabalho docente em particular, pretendeu-se, então, compreender de que maneira o docente se relaciona com as condições de seu trabalho. Como ele percebe a trajetória da organização do trabalho pedagógico? Como as exigências e atribuições demandadas dos docentes indicam práticas intensificadoras e alongamento de trabalho? Como ocorre a intensificação de esforços, energias e tarefas desumanas, desgastantes dos docentes sem a ampliação das horas trabalhadas?

Para tanto, elegeu-se como objetivo geral: identificar e analisar as mudanças políticas no processo de intensificação do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal, sobretudo nas exigências de participação do professor na escola. E para refletir sobre as questões mais particularizadas, tem-se como objetivos específicos: apreender em que medida a categoria trabalho, em seu sentido ontológico, contribuiu para a compreensão da especificidade do trabalho do professor da rede pública; analisar como as atribuições dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estabelecidas nas legislações e documentos nacionais e locais são traduzidas em trabalho pedagógico intensificado; identificar e analisar como os procedimentos de gestão escolar e as atividades pedagógicas complementares à sala de aula e exigidos dos docentes contribuem para a intensificação do trabalho docente; examinar, por meio das percepções dos professores e da equipe pedagógica, como se traduz a intensificação no processo do trabalho pedagógico ao longo de sua experiência profissional em Educação.

A escolha filosófica metodológica incorporou toda a reflexão sobre a metodologia da investigação (VIEIRA PINTO, 1979). Diante da escolha em se trabalhar com categorias, fez-se necessário entender que algumas categorias são anteriores e originárias de outras, entre elas, “[...] contradição, totalidade, reprodução e hegemonia” (CURY, 1995, p. 27). A fim de se conhecer a

totalidade do processo de intensificação do trabalho docente foi necessário entrar em contato com o fenômeno através de seus sujeitos e suas percepções e os significados construídos por eles em relação às transformações ocorridas em seu trabalho em determinado tempo e contexto histórico (KOSIK, 2002). Por sua vez, a compreensão da relação sujeito-objeto pode ser analisada sob diferentes olhares, mas a perspectiva do materialismo histórico dialético é a que compreende os conflitos de maneira histórica e contraditória. Assim:

Compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87).

A análise dos dados deu-se sob a ótica da atuação e constituição das características e funções do profissional educador na escola pública, do olhar voltado para as transformações de suas atribuições profissionais ao longo do período analisado e também das modificações exigidas pela legislação.

O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública que atende alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental no Distrito Federal; elegeram-se para estudo o trabalho dos professores que atuam na rede pública há mais de dez anos. A obtenção de dados foi feita inicialmente por meio de observação de campo não estruturada² do trabalho de professores, coordenadores, orientadores, diretor e vice-diretor da escola. Foram realizadas observações de diferentes momentos de trabalho na escola, num total de mais de 60 horas de observação, entre maio e dezembro de 2008. O quadro de observação, as notas de campo e transcrições das gravações tornaram-se instrumentos complementares e eficientes para a compreensão das diversas práticas pedagógicas e de trabalho docente que contribuíram para a formulação das categorias analíticas, surgidas na revisão da literatura sobre o tema e em entrevistas preliminares com professores/diretores do Sindicato dos Professores, no ano de 2007.

As observações, iniciadas em maio de 2008, e a entrevista reflexiva serviram para captar as diferentes percepções sobre o objeto desse estudo. Foram realizadas entrevistas³ com sete professoras da escola com mais de dez anos de experiência na função. Neste estudo, elegeram-se a nomenclatura *trabalho docente* para o trabalho realizado pelo professor em sala de aula ou fora dela e *trabalho pedagógico* como aquele trabalho realizado pelo coordenador,

² “[...] consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando sua própria visão, na medida em que isso é possível [...] (VIANNA, 2007, p. 26, grifo do autor).

³ Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que envolve também questões de ordem subjetiva foi selecionada a entrevista reflexiva como instrumento de captação desses elementos (SZYMANSKI, 2008). Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, seus nomes foram substituídos por códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

orientador, supervisor, diretor e vice-diretor escolar, que dá subsídios ao trabalho docente, além do próprio trabalho do professor.

TRABALHO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E DESUMANIZAÇÃO

Segundo Engels⁴, na elaboração da história do trabalho nos primórdios da humanidade, os nossos antepassados tiveram na diferenciação da função das mãos, em relação aos pés, a liberação dessas para que operassem outras funções. Algumas espécies se utilizam de instrumentos rudimentares para conseguir alimentos e também constroem abrigos de proteção; no entanto, não são humanizadas. O que, de fato, diferencia a espécie humana entre as outras? Segundo Engels, a progressiva destreza, habilidade e flexibilidade das mãos. Entretanto, enfatiza: “[...] a mão não era algo com existência própria e independente. Era unicamente um membro de um organismo íntegro e sumamente complexo” (ENGELS, *in*: ANTUNES (org.), 2004, p. 16). A esse desenvolvimento complexo do homem acompanhou outro, o desenvolvimento da linguagem, por meio do trabalho realizado coletivamente. Assim, o trabalho constitui-se em atividade humana, coletiva, que visa um fim, meio pelo qual o homem transforma a natureza para suprir suas necessidades de alimentação e abrigo. Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, *in*: ANTUNES (org.), 2004, p. 28). Categoria fundadora do ser social, o próprio trabalho define o homem.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. [...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983; *in*: ANTUNES (org.), 2004, p. 36 e 46)⁵.

Através do trabalho o homem produz e reproduz sua existência. No entanto, nas relações sociais o trabalho pode apresentar características diversas de acordo com sua construção histórica. Nas palavras de Marx:

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica

⁴ ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES (org.), 2004, p. 13-34.

⁵ Processo de Trabalho e processo de Valorização. In: O Capital – Crítica da Economia Política, vol. 1, livro primeiro, p. 149-163, Editora Abril, 1983. In: ANTUNES (org.), 2004.

e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, Prefácio para a *Crítica da Economia Política*. s/d.).

O trabalho e as relações sociais advindas dele em concomitante relação com a natureza vão determinar outras práticas sociais como a relação social, política, cultural, jurídica de uma sociedade. O trabalho na acepção marxista não é uma entidade independente, ao contrário, o trabalho só tem esse sentido criador e transformador do homem, quando o próprio homem é considerado sujeito e não objeto nesse processo, quando se considera “[...] a força humana de trabalho”; processo esse que necessita de instrumentos, de condições materiais para realizar-se. Segundo Marx⁶, tornou-se conveniente para a classe dominante entender o trabalho como “uma força criadora sobrenatural”, o que justifica a exploração daqueles que não possuem outra propriedade além da força de trabalho por aqueles que possuem os instrumentos de trabalho e as condições materiais para realizá-lo.

O trabalho do nômade era móvel, assim como era sua casa; seus momentos de trabalho e de inatividade confundiam-se, assim como o tempo dedicado aos rituais sociais em todas as sociedades pré-industriais. Por sua vez, o trabalho na sociedade industrial caracteriza-se pela divisão entre trabalho e não trabalho, no que se refere ao tempo e ao espaço físico, de produção e de consumo, do privado e do público. Na cooperação simples, o trabalhador, os instrumentos de trabalho e o produto integravam-se mutuamente (ENGUITA, 1989).

No desenvolvimento do modo de produção capitalista, ao se dividir o trabalho entre aqueles que pensam e aqueles que o executam, essa atividade perde sua dimensão de totalidade: “[...] a própria ação do homem se torna para este um poder *alheio* e *oposto* que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la” (MARX; ENGELS, 1984, p. 39, grifo nosso). O homem passa a ser objeto e não sujeito nessa relação entre seu trabalho e o produto de seu trabalho. No século XVIII, introduziu-se no mundo do trabalho o rompimento do tempo e espaço entre trabalho e ócio. Segundo Enguita (1989), a industrialização apresenta-se como marco desse fenômeno ao longo da história da humanidade.

[...] nas economias pré-industriais os homens dispõem a seu critério de seu tempo de trabalho – e de seu tempo em geral –, ou seja, decidem sua duração, sua intensidade, suas interrupções [...]. Podem prolongar sua jornada, acelerar seu ritmo ou eliminar as interrupções quando urge a consecução de um objetivo [...]. Isto significa ser dono do próprio tempo, como assinalou Marx, é o espaço em que se desenvolve o ser humano (ENGUITA, 1989, p. 9, *grifo nosso*).

Com o advento do capitalismo industrial, o trabalho passa a ser assalariado. Um grupo de indivíduos que possui apenas sua força de trabalho a vende a um capitalista que, por sua vez, possui os meios de produção, ou seja, matérias primas, ferramentas, máquinas, tudo o que seja necessário para se criar um produto. Esse produto também muda seu aspecto, passa a ser

⁶ MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. s/d., p. 7.

mercadoria e ter um valor a depender da quantidade de trabalho empregada em sua produção. A transformação do trabalho em elemento subordinado à troca e à propriedade privada, segundo Antunes (2004), leva à alienação e ao estranhamento⁷ do trabalho. A base do estranhamento é a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Segundo Antunes (2004) e Ranieri (2006), o trabalho estranhado proporciona novas formas de exploração do trabalho, a partir da reestruturação produtiva ocorrida no final do século XX, principalmente na Europa e no Japão. Entre essas novas formas, apresenta-se a intensificação do trabalho como elemento de concentração e centralização do capital (RANIERI, 2006).

INTENSIDADE E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Inicialmente, faz-se necessário compreender o significado do termo intensidade para se chegar à definição de intensificação. O conceito de intensidade utilizado

[...] o emprego das energias vitais do sujeito, em toda a dimensão desta expressão, compreendendo as potencialidades físicas, emocionais e intelectuais, conforme exigido para a realização de uma atividade, tarefa ou trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p. 23):

Ou, ainda:

É o esforço físico, intelectual ou emocional empregado para executar uma quantidade de trabalho em uma unidade de tempo [...] Refere-se ao grau de envolvimento humano investido e consequente gasto de energias do sujeito trabalhador na execução de uma atividade qualquer (DAL ROSSO *in*: CATTANI (org.), 2002, p. 327).

A intensidade é condição inerente do trabalho, independente de seu tipo e do modo de produção a que esteja submetido. Apesar de a quantidade de intensidade empregada no trabalho ter sido uma preocupação em todos os momentos históricos e modos de produção anteriormente existentes, no capitalismo os resultados do trabalho foram sistematizados, tornando-se a forma mais organizada de trabalho até então. O movimento de variação da exigência social de intensidade no grau de esforço humano para a realização do trabalho, assim como os movimentos sociais de resistência à superexploração por parte dos trabalhadores, dependem de circunstâncias construídas historicamente. Dentro dessa variação de intensidade podem-se encontrar movimentos de intensificação do trabalho em maior ou menor grau. Dal Rosso (2006) aponta uma das dificuldades metodológicas colocadas para se mensurar a intensificação em qualquer tipo de trabalho:

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem

⁷ A forma última (mais complexa) do estranhamento aparece como sendo a posição do trabalho no interior da relação entre trabalho assalariado e capital. (RANIERI, 2006, p. 02, grifos do autor).

as quais o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societárias, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

A tecnologia empregada com o intento de aumentar a produção altera, concomitantemente, o próprio trabalho, que passa a ser reorganizado, reestruturado, readaptado, geralmente exigindo do trabalhador maior esforço e envolvimento.

Dal Rosso (2006) demonstra que há historicamente movimentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho do ponto de vista social, alternadamente, a depender da correlação de forças na luta entre capital e trabalhadores, classe burguesa e classe trabalhadora, num processo histórico em que ocorreram diferentes graus de intensificação do trabalho coletivo. O autor apresenta marcos em que se podem identificar distintos movimentos de intensificação.

A primeira onda de intensificação ocorreu durante a Revolução Industrial na Europa, mais especificamente na Inglaterra, no século XVII e XVIII, quando foram exigidos maior esforço, maiores resultados e maior envolvimento dos trabalhadores na produção. O trabalho, naquele período, caracterizou-se por três fatores principais: exigência objetiva de mais horas de trabalho, solicitando muito esforço por parte do trabalhador para realizá-lo e, ao mesmo tempo, o incremento de modernas tecnologias que necessitavam de novas habilidades e novo ritmo de trabalho. Além disso, outro diferenciador no processo de trabalho foi a nova divisão social que se configurou nos países centrais do capitalismo.

A organização do trabalho empregada na Revolução Industrial entrou em declínio e esgotou-se, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento tecnológico estagnou-se, em razão da perda gradual de sua eficiência. Criaram-se, então, novas técnicas de organização do trabalho e apropriação do seu produto. Surgido no início do século XX, o *fordismo/taylorismo*⁸ tinha a finalidade de aumentar a produtividade sem, no entanto, empregar mudanças significativas na tecnologia. Seria, então, a segunda onda de intensificação baseada na extrema separação entre planejamento e execução do trabalho. O *taylorismo* emprega veementemente o estudo científico do trabalho como meio para reorganizá-lo, resultando em aumento da produtividade. Esse tipo de rearranjo baseou-se na separação entre concepção e execução, prescindindo de inovação tecnológica. Na década de 1930, Gramsci (1968) analisou como o proibicionismo, nos EUA, contribuiu para a formação desse novo tipo de trabalhador por meio da coerção moral. Dentro da lógica do domínio moral e físico encontra-se, no *fordismo*, o controle do uso de álcool consumido pelos trabalhadores, assim como a regulação e racionalização da sexualidade da

⁸ Expressão fundida entre as duas formas hegemônicas de organização do trabalho no século XX. (CATTANI, 2002, p. 123, 124 e 309).

população trabalhadora. Esses ajustamentos são, para Gramsci, procedimentos do novo método de trabalho, ainda que travestidos de “puritanismo” (GRAMSCI, 1968, p. 392).

Em meados do século XX, percebe-se um movimento de resistência por parte dos trabalhadores em relação a essa intensificação; concomitante ao abalo nas relações de trabalho, começam surgir críticas a este modelo de organização. Foi no Japão que surgiu a mais dura crítica a esse modelo de organização, com Taichi Ohno, o criador do sistema de produção chamado **toyotismo** (DAL ROSSO, 2008), também conhecido como modelo japonês, um conjunto de técnicas e organização da produção e do trabalho industrial, caracteriza-se principalmente por produção vinculada à demanda, ao consumo; produção variada e heterogênea; trabalho em equipe, multivariada de funções; *just in time*, melhor aproveitamento do tempo (na produção, no transporte, no controle de qualidade e no estoque); polivalência (um trabalhador opera com várias máquinas); horizontalização (produção terceirizada de elementos básicos) (ANTUNES, 2007, p. 34). Assim, a década de 1980 foi considerada como inauguradora da terceira onda de intensificação do trabalho. Os dois principais elementos utilizados para a intensificação do trabalho são a polivalência e o uso de novas tecnologias. O trabalhador executa várias tarefas ao mesmo tempo, utilizando-se de instrumentos e máquinas portadoras de novas tecnologias, que também efetuam tarefas múltiplas, diminuindo consideravelmente a quantidade de pessoas para a realização do trabalho (DAL ROSSO, 2008).

Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 70).

No capitalismo, as relações sociais e trabalhistas são cada vez mais complexas, e nelas, as contradições sociais revelam os diversos conflitos políticos de classes, em razão dessas relações, transformarem-se gradualmente em relações de mercado.

Para Apple (1995) a intensificação do trabalho do professor está dentro de um processo mais recente de racionalização e controle praticados na escola ao longo de sua história como instituição. Esse esforço de controle dos fazeres da escola pelo Estado e pelos interesses industriais não se interrompeu, ao contrário, sofisticou-se.

Outrossim, a falta de profissionais constitui parte dessa reestruturação das relações sociais que se torna mais visível na racionalização de recursos e diminuição das vagas de trabalho que auxiliam o fazer docente. A intensificação, segundo Apple (1995), tende a desarticular os trabalhadores enquanto categoria profissional, assim como na organização do trabalho de forma coletiva e cooperativa.

Na escola pública, desde a década de 1980, processos de descentralização e centralização permeiam as políticas. Esses processos formatam os eixos de ação para a mercantilização da educação, com medidas para a homogeneização das ações com a finalidade de ajustar-se às características típicas do neoliberalismo⁹. De fato, se as instituições escolares situadas na sociedade capitalista modificam e são modificadas constantemente, torna-se necessário, então, compreender as relações sociais estabelecidas em seu interior, suas contradições e suas transformações em relações de mercado. A intensificação do ensino assim

[...] 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).

O autor acima citado trata o trabalho docente sob a perspectiva da proletarianização, levando-se em conta a análise de classe social e gênero como intrínseca nesse ponto de vista. Para ele, o processo de proletarianização se apresenta principalmente pelo artifício da gradual perda de controle do trabalho do professor amparada pelas estruturas gerenciais a serviço do Estado, principalmente em fases de crises econômicas, a fim de se obter uma maior racionalização dos recursos administrativos. Esse processo implica na desqualificação dos professores, sobretudo com a implantação de procedimentos de controles técnicos externos e internos. O artifício da multivariabilidade de funções imposto ao professor provoca uma relação contraditória, ao mesmo tempo em que se exige do professor que trabalhe com diferentes temas, métodos e perspectivas, ou seja, uma diversificação de habilidades, impinge-lhe uma desqualificação intelectual por meio da dependência cada vez maior do planejamento de *experts*.

O trabalho docente inserido na lógica capitalista pode se tornar trabalho estranhado, alheio e oposto ao professor. Bruno (2005), ao tratar dessas relações de trabalho reorganizadas pelo capital na contemporaneidade, sobretudo as novas estruturas de poder e a reestruturação produtiva, faz uma relação dessa reestruturação com as novas formas de trabalho desenvolvidas na escola. Desde os anos de 1960, inicia-se uma reformulação no modo de produção, na organização do trabalho e nas formas de se exercer o poder sobre os trabalhadores. A internacionalização foi uma característica da natureza do sistema capitalista, desde a Segunda Guerra Mundial – 1939 a 1945 – em um movimento impulsionado pelas multinacionais em expansão. A criação dos organismos internacionais aconteceu naquele cenário, tendo os Estados nacionais poder de regulação das relações econômicas. Esse sistema de relação entre os Estados-nações e o capital vigora até a década de 1970. A

⁹ Diferencia-se da teoria do liberalismo clássico e constitui-se em uma “[...] reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Teoria contrária a qualquer intervenção do Estado nas limitações da liberdade do mercado.” (ANDERSON, 1995, p. 9-10).

partir de então, o capital em determinados aspectos prescinde dos Estados-nações, pois a concentração de capital chegou ao ponto de as próprias empresas relacionarem-se entre si, diminuindo a intermediação dos Estados, situação propiciada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação que permitem comunicação instantânea e ininterrupta. Diante disso, o poder econômico concentra-se em graus cada vez mais altos:

Como os mecanismos de poder desta nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a *aparência* por ela assumida é de uma democracia participativa. A *ideia de participação* perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho (BRUNO, 2005, p. 27, grifo nosso).

As formas de manipulação e coerção são diferentes do anterior modelo de organização do trabalho, tem-se a gestão chamada por Bruno (2005) de dirigismo, por meio de técnicas motivacionais, de cooperação, integração e prática que Antunes (2007) denomina envolvimento cooptado. O controle continua sendo exercido, mas mudam suas feições. Uma nova cultura organizacional vem sendo produzida em substituição ao que antes era a disciplina rígida exigida do trabalhador no modelo *fordista/taylorista*. Essas mudanças na escola pública se dão, então, no sentido de se adequar as tendências gerais do capitalismo contemporâneo à organização do trabalho pedagógico com ênfase no trabalho do professor.

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 [...] Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores [...] *de intensificar suas atividades*, sem investir efetivamente em capacitação de professores. (BRUNO, 2005, p. 41-42, grifos nossos).

A reestruturação no setor produtivo¹⁰ passou a valorizar um modelo de profissional multifuncional, contrapondo-se ao profissional especializado do modelo *fordista/taylorista*. Esse modo de reorganização do capitalismo contribuiu para que as relações e as práticas pedagógicas reproduzissem nas escolas a forma de organização do trabalho das empresas.

Sob a perspectiva da proletarização docente, o trabalho docente se configura em um tipo de trabalho que, ao longo de sua trajetória histórica, desenvolveu-se como trabalho tipicamente capitalista. A divisão no processo de trabalho tornou-se determinante de sua caracterização, ou seja, sua intensificação e proletarização deram-se através do controle dos objetivos, dos meios e do processo do fazer pedagógico. Para os adeptos dessa teoria, reduziu-se a autonomia do trabalho docente e o professorado procura construir a sua

¹⁰ “Processo que compatibiliza mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, bem como redefinições de papéis dos estados nacionais e das instituições financeiras, visando atender às necessidades de garantia de lucratividade”. (BAUMGARTEN, M. in CATTANI (org.), 2002, p. 268).

identidade em meio a esse contexto de desqualificação de sua categoria (HYPOLITO, 1997).

Numa outra tendência teórica, localizam-se os autores que preconizam a profissionalização docente. O processo de construção da identidade do trabalhador docente com ênfase na profissionalização encontra-se explicitado nos estudos de Jáen (1991), que defende o trabalho do professor como profissão autônoma, diferenciada do operário do setor produtivo. A autora afirma que a proletarização ideológica se refere ao controle sobre os objetivos do trabalho, cujo processo afeta os docentes; e há a proletarização técnica referente ao controle dos modos de execução do trabalho. Neste último caso, a autora acredita que há formas de resistências ou artifícios, às vezes inconscientes, por parte dos docentes. A autora afirma que também vê de forma atípica o incremento das novas tecnologias e o procedimento de especialização no meio educacional. Para ela, há muito mais ganhos que perdas nesse processo do ponto de vista da qualificação dos professores, ao se introduzir o uso de computadores nas escolas e ao se exigir novos conhecimentos para que os educadores exerçam funções especializadas. A autonomia do planejamento do trabalho, o principal elemento diferenciador do trabalho do professor em relação ao trabalho fabril, segundo a mesma autora, ainda está presente na prática docente.

Oliveira (2004), assim como Apple (1995), rejeita a ideologia da profissionalização docente como alternativa para a valorização dos trabalhadores da educação. Oliveira (2004) entende que o modelo funcionalista dominou essa análise, compreendendo que a profissionalização caracteriza-se por um sistema de mandarinato e que, por isso, o magistério nunca se localizou nesse campo. Para Apple (1995), a ideologia da profissionalização é elemento fundamental na intensificação do trabalho docente. Parte constituinte do processo de racionalização e controle imposto pelo Estado e aceito/resistido pelos professores, a ideologia da profissionalização apresenta-se como uma forma mais sofisticada para aumentar o trabalho dos professores ao mesmo tempo em que restringe sua autonomia na concepção do mesmo. Há uma contradição na exigência de que o trabalho docente opere por meio de várias habilidades, ao mesmo tempo em que se transfere aos “*experts*” a concepção de programas de ensino 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.

O TRABALHO DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS DO DISTRITO FEDERAL

A história da educação no Distrito Federal tem suas particularidades, contudo, em se tratando das questões relacionadas ao trabalhador em educação, em muitos casos, se assemelha à história da trajetória desse profissional nas demais localidades do país. Os professores em todo o país, e no Distrito Federal em particular, se organizaram para manter e ampliar sua autonomia e seu reconhecimento profissional através de reivindicações como a descentralização administrativa; contra a dicotomia entre o planejamento e a execução de seu trabalho; pela democratização das tomadas de decisão;

rejeição à precariedade material e às difíceis condições de trabalho e baixos salários; e a defesa da educação como direito universal, entre outras lutas e conquistas. A partir dessa análise, procurou-se relacionar as mudanças políticas no trabalho docente no ambiente escolar no Distrito Federal e compreender como essas desencadearam a intensificação no trabalho do professor na escola pública inseridas no contexto nacional de políticas de redução de direitos sociais, num movimento de afastamento do Estado no financiamento da Educação Pública. A história de construção da cidade e suas propostas iniciais em educação foram inovadoras comparativamente à realidade do restante do país e da respectiva educação praticada em todas as suas regiões; no entanto, os condicionantes materiais fizeram-se presentes na cidade de Brasília. O crescimento, as transformações e outras demandas pelas quais passou o Distrito Federal acompanharam o movimento de ampliação de vagas e queda da qualidade da escola pública, ocorridas ao longo do processo de industrialização nas regiões mais desenvolvidas do país, seguindo um movimento típico na história da educação moderna (HYPOLITO, 1997).

AMBIGUIDADES DA/NA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação pode apresentar múltiplos sentidos, como o conceito formulado por Silva, L. (2005) de *participação-execução*:

:[...] a participação associada à execução passa a ser entendida como critério de eficiência na realização das ações e, também, uma espécie de parâmetro de avaliação e de demarcação dos limites para a ação dos agentes escolares, o que transforma a participação em uma espécie de técnica de gestão. (SILVA, L., 2005, p. 275-276)

A partir dessa formulação, estabelecemos outros conceitos que chamamos de *participação-movimento* e *participação-decisão*. A *participação-decisão* adquire um sentido democrático de decisão sobre os princípios educativos a serem praticados na escola até as decisões sobre os aspectos operacionais do cotidiano escolar.

Concordamos com o entendimento de participação elucidado abaixo definida como:

[...] um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados. (LIMA, 2001, p. 71)

O conceito de *participação-movimento* parte do princípio de que a escola de qualidade é aquela que desenvolve maior número de projetos possíveis. Para isso prescinde que todos os sujeitos da escola sejam responsáveis por várias atividades que envolvam a comunidade, por necessidade de alternativas de financiamento, ou por participação em eventos impostos pela Secretaria de Educação. A prática da *participação-movimento* mostrou levar as professoras a sentirem-se assoberbadas de trabalho.

Na escola pesquisada, cabe aos professores incentivar os alunos a pedirem aos pais que participem, pagando a taxa de contribuição voluntária à Associação de Pais e Mestres (APM), que funciona como alternativa de financiamento dos recursos necessários para a manutenção da escola. Essa necessidade de angariar fundos para a escola faz parte de um processo resultante da política de cortes de gastos do Estado; segundo Torres Santomé (2003), uma das primeiras atitudes de um governo comprometido com o neoliberalismo.

Nos exemplos encontrados no campo, percebe-se a contradição das atribuições dos profissionais docentes a que se referiu Torres Santomé (2003): as professoras têm a preocupação de inserir a comunidade na escola, fazer relação entre os conteúdos e a realidade significativa dos alunos a fim de lhes parecerem mais atraentes e, por isso, mais eficientes no processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, as necessidades materiais da escola as obrigam a pensar na contabilidade da APM e elas sentem-se no dever de solucionar o problema, cuja natureza e origem extrapolam os muros da escola.

Você não pode adoecer, você não pode falhar. Porque uma falha dentro da escola, o prejuízo é enorme. (1). Entendeu? [...] Olha, que loucura! Olha que loucura! (3). Eu vejo que as meninas [da equipe pedagógica] estão extremamente cansadas, e eu não tenho nem como estender a mão pra ajudar em alguma coisa. Porque eu estou tentando sobreviver. (P2).

Esse ano eu estou em outubro, eu estou cansada, desgastada. Tem dias que parece que nem pensamento não tem mais o que pensar, sabe? Quando a gente se sente assim, abatida, sugada, é assim que eu ando me sentindo. [...] Porque eu trabalho dentro da sala de aula, no horário de aula, ele é intenso, [...], e no horário inverso, quando você vai pegar para atender tu tem que pegar aquelas crianças para atender de novo. Então tem dias que a gente acaba o dia, [...], exaurida, a palavra é essa. (P5).

É um trabalho que requer muita dedicação, muito esforço e muita... tem que ter tranquilidade também, ter os pés firmes, a pessoa que não for equilibrada, ela não dá conta... Porque tem os prazos para entrega, como você viu, tem relatório, tem reuniões, tem... E isso é cansativo demais. Então se você não tiver sempre em dia, sempre correndo atrás, sempre agilizando... E você não pode deixar o tempo passar não. Você tem que ser ágil. (P7).

A imagem de escola dinâmica, ativa, participativa, que permeia o ideário propagado em horário nobre pelos telejornais e pela imprensa em geral como sinônimo de escola de qualidade, implica, necessariamente, em esforço sobre-humano de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores e da equipe pedagógica. A isso tudo, soma-se outras atribuições inerentes ao trabalho docente, como a preparação e avaliação do trabalho didático e aperfeiçoamento profissional.

Para Silva, L. (2005), o conceito de participação foi ressignificado pelos organismos internacionais a fim de se viabilizar as reformas no campo da educação, tomando como base o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (2005), que cumpre o papel de orientador das diretrizes da gestão do trabalho docente, fundamentados na eficiência e eficácia dos resultados. Esse direcionamento dos objetivos, missão e organização do trabalho da escola deveu-se ao diagnóstico feito pelos organismos internacionais, que apontavam

como causa dos problemas educacionais o modelo de gestão ultrapassado, centralizado, burocratizado, sem controle da comunidade. De acordo com o autor, há um contexto de disputa acirrada entre as concepções antagônicas sobre a finalidade da educação e de sociedade que se pretende construir: de um lado os movimentos sociais, e de outro, os organismos multilaterais. Houve, mais precisamente, uma resignificação do conceito de participação como estratégia para reformar o modelo de gestão escolar.

A fala da professora P2 aponta a participação no sentido que Silva, L. (2005) identifica como conceito construído pela sociedade civil, pelos movimentos populares, a *participação-decisão*. No entanto, a professora revela o quanto é difícil conciliar a participação na gestão da escola com todas as suas outras atribuições:

Então, eu faço parte do conselho de classe. Gente, é um sacrifício enorme! Você vir para reunião, ainda à noite. Eu moro em Sobradinho. Eu saio da minha casa dez para as sete [da manhã]. Entro na minha casa no horário de almoço, sento na mesa, engulo a comida, desço, para chegar duas horas aqui. Então cinco horas da tarde acaba aqui o horário [...] dia nenhum cinco horas eu saio, é muito raro. Sempre, no mínimo, meia hora a mais de trabalho você acaba fazendo. Aí no dia que você tem reunião, para mim isso significa ficar aqui direto porque eu não tenho como ainda ir em casa de novo, para voltar [...]. E ao mesmo tempo eu não tenho coragem de ir, porque são coisas importantes. Eu não quero o melhor para minha escola? Eu preciso dar minha opinião. Eu acho que a pior coisa que existe é depois que a coisa foi decidida e eu não estava lá. Então agora eu vou ter que engolir e eu detesto engolir o que eu não concordo. Então para isso eu tenho que participar. (P2).

Para a professora, a participação tornou-se imprescindível, mas, ao mesmo tempo, elemento de mais trabalho. Ela demonstra ter consciência política de que é necessário participar; as razões apontadas são no sentido de partilhar o poder de decidir os rumos da escola, assim como apoiar a equipe pedagógica e compartilhar com os pais o trabalho desenvolvido por todos. No entanto, revela sua ansiedade, aflição e tensão caso possa, por algum motivo, se ausentar da reunião do Conselho. Esse cargo passou a fazer parte de sua atribuição como membro da comunidade escolar para contribuir na decisão e resolução das dificuldades.

Para Silva, L. (2005), a principal diferença no sentido dado à participação é a “perda da perspectiva de classe” que há nessa nova compreensão dos organismos multilaterais sobre o conceito de participação da comunidade escolar. Para esse autor, há um esvaziamento da compreensão do processo de participação e perde-se a perspectiva histórica de socialização do poder, construída pelos movimentos sociais.

Para a professora P3, a maior mudança em relação ao seu trabalho foi a extensão da autonomia do professor, proporcionada por uma gestão que compreende a necessidade de sua participação. Para ela, o fato de poder escolher as atividades pedagógicas que desenvolverá com seus alunos, sem a interferência de supervisores quanto aos objetivos e métodos de seu trabalho constitui-se espaço de participação.

É, essa é a maior mudança. Mas, vai depender muito da atuação da própria direção, da concepção que a direção tem de participação. Se você tiver diante de uma direção que não tenha, mesmo sendo uma gestão participativa, que ela não tenha uma visão de participação, que a participação seja de acordo com o que ela entende, ou ela não ouça a própria coletividade, acho que não vai ter garantia de participação. Na verdade a garantia de participação como a gente deseja não vai ocorrer. (P3 24°01').

Percebe-se que há ainda um embaraço entre as concepções de participação; por um lado, as professoras possuem um histórico de luta em favor da educação pública e de garantia de seus direitos trabalhistas e, por outro lado, o objetivo dos organismos internacionais foi de desestruturar essa percepção de participação nas decisões, desarticular a capacidade de decisão na comunidade escolar, além de estabelecer um mecanismo de “[...] coerção e controle realizado pelos próprios membros da escola” (SILVA, L. 2005, p. 278). Isso pode ter resultado, na prática, num amálgama de entendimentos nem sempre correlatos entre os sujeitos envolvidos na comunidade escolar. As orientações imprimidas à escola almejam a subordinação a novas regras de funcionamento e novas configurações no trabalho docente; por outro lado, as professoras construíram, ao longo de sua experiência docente, um conceito e uma prática de participação que se efetiva em suas escolhas em relação à finalidade das atividades desenvolvidas na escola.

Na opinião da professora P2, para que haja a participação efetiva de toda a comunidade, é preciso que se tenha uma concepção de gestão que se abra à participação na tomada de decisões importantes e não apenas na execução de tarefas decididas pelos professores em razão de seu saber técnico. Para ela, a participação real da comunidade exige mais trabalho e energia dos professores e do grupo gestor.

Essa é uma escola diferente, e isso já exige muita coisa da gente, porque pra você ter participação da família, a participação aqui é uma participação verdadeira, eu costumo dizer isso. Porque eu conheci muitos lugares que [...] quer a participação dos pais na festa, pagando a APM, nas reuniões. É a participação que é do pai. Você não quer o pai entretido diretamente na vida da escola, tomando decisão [...] Então a escola teve que desmontar e desmanchar isso tudo. Agora, para isso, você tem que ter uma equipe de direção que seja capaz de atuar e coordenar isso tudo. E não é qualquer pessoa, qualquer equipe que dá conta disso. (P2).

A participação que as professoras e a equipe pedagógica defendem, incentivam, estimulam e praticam na comunidade tem o pressuposto da *participação-decisão*, entra em conflito com o conceito de participação difundido pelas agências internacionais e requerido pela Secretaria de Educação com fundamentos na *participação-execução*.

De toda forma, a gestão que opta por compartilhar o poder, por meio da participação, convive com mais trabalho para administrar as demandas oficiais, as necessidades da comunidade e os conflitos inerentes a essa escolha. Eis uma nova atribuição exigida pela gestão democrática e pela própria comunidade escolar ao trabalhador docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação apareceu como elemento de intensificação nas observações realizadas na escola e também nas entrevistas com as professoras; no entanto, foi verificado que seus sentidos podem se apresentar de diferentes formas. A intenção foi compreender como essas formas se relacionam entre si ou se, ao contrário, foram tão ressignificadas que não apresentam significados correspondentes. De qualquer forma, a conclusão a que se chegou foi que a participação se consagrou como termo hegemônico e heterogêneo no meio educacional. Seja na forma de *participação-movimento*, *participação-execução* ou *participação-decisão*, pode ser considerada como nova atribuição do trabalhador docente, por isso, mais um elemento de intensificação de seu trabalho, pois as condições materiais para que a participação-decisão ocorra não estão dadas, é preciso que sejam ainda conquistadas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: ANDERSON, Perry (org.). *Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luis Fernando; PARO, Vítor Henrique (Orgs.). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 13-27.
- ANTUNES, Ricardo.. *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo.. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 12. ed. Campinas: Cortez; UNICAMP, 2007.
- APPLE, Michael W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARROSO, Edna Rodrigues. *Rotas, Planos, Pilotos: a educação pública do Distrito Federal nos anos 1990*. (dissertação de mestrado) — Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e legislação correlata. 2. Ed. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25/09/2007.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Um novo Estado para a América Latina. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, n. 50, mar./1998, p. 91-98. [Trabalho apresentado ao I Congresso do CLAD. Rio de Janeiro, dez./1996. Acesso em 15/09/2008. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/91.NovoEstadoParaALatina.pdf>>.]
- BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CARVALHO, Olgamir F. de. *A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar*. São Paulo: Iglu, 1989.
- CATTANI, Antonio David (Org.). *Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução nº 03*, de 8 de outubro de 1997. Fixam Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de 163. Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Publicada no D.O.U. de 13/10/97.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DAL ROSSO, Sadi ; FORTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em 15/10/2008.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano F.. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

ESTEVE, José Manoel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

FEDF. Departamento de Pedagogia. *Coordenação Pedagógica*. (Cadernos da Escola Candanga: diretrizes operacionais). Brasília, 1996.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. In: Americanismo e Fordismo. . *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. (Parte 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 3-21.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 74-89.

KOSIK, Karel. *Dialética da totalidade concreta*. In: Dialética do concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Licínio C. Participação e não-participação na escola. In: Participação e não-participação na escola. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica do programa de Gotha. s/d*. Rio de Janeiro: Ciência e Paz. (Clássicos do Marxismo).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, n. 1, p. 83-93, 1997.

GDF. Portaria Nº 119, de 12 de março de 2002. *Estatuto padrão para Associações de Pais e Mestres dos estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Diário Oficial do Distrito Federal. ANO XXV, nº 65. Brasília, 8 de abril de 2002.

RANIERI, Jesus J. *A Câmara escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2001.

RANIERI, Jesus J.. *Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital*. III Conferencia Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI, La Habana, 2006. Disponível em: <http://nodo50.org/cubasigloXXI/congreso06/conf3_ranieri.pdf>. Acesso em 15/09/2007.

RIBEIRO, Gustavo Lins. *O capital da esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília*. Brasília: UnB, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/FUNDAÇÃO EDUCACIONAL. *Regimento do I Congresso de Educação do Distrito Federal. Governo Democrático e Popular*. fazendo a revolução na educação. 1996.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília: um sonho uma esperança, uma realidade*. 2. ed. Brasília/DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1985.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre. As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma. *Linhas Críticas*, Brasília, vol.11, n. 21. p. 265-282, jul./dez. 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. A necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica. In.: A necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.