

# RACIONALIZAÇÃO, INTENSIDADE E CONTROLE DO TRABALHO

## DOCENTE NA REDE BÁSICA DE ENSINO

### *Rationalization, intensity and control of teaching work in the basic education system*

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de<sup>1</sup>

FERNANDES, Bárbara Pereira<sup>2</sup>

FILGUEIRA, Vanessa<sup>3</sup>

#### RESUMO

Este artigo busca problematizar a tese da proletarização da categoria docente por meio da análise de dois elementos fundamentais do processo de trabalho: a intensidade e a racionalização das atividades. Para analisar a intensidade do trabalho dos professores, tomamos os seguintes indicadores: duração da jornada, número de escolas, número de alunos por turma e número total de alunos. Para analisar o processo de racionalização, avaliamos a percepção dos professores sobre o controle externo dos agentes escolares e a autonomia que exercem nas diferentes etapas de seu trabalho. Nossa hipótese central é de que a intensificação do trabalho e o aumento do controle externo acarretariam na perda de autonomia dos professores, levando à proletarização da categoria. Para debater essas questões, analisamos os dados da pesquisa “Condições de trabalho e relações de classe dos docentes da rede básica de ensino no município de Guarulhos-SP”, que contou com a aplicação de uma enquete a 607 professores das escolas municipais e estaduais do município. A análise desses dados nos permitiu afirmar que, embora sujeitos à precarização e à racionalização das tarefas por meio do controle externo, a proletarização da categoria é um processo em curso, repleto de contradições e alvo de tensões e disputas.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Racionalização do trabalho; Precariedade e intensidade do trabalho.

#### ABSTRACT

The purpose of this article is to question the thesis of proletarianization of teaching category by analyzing two key elements of their working process: the intensity and the rationalization of their activities. To analyze the intensity of teaching work, we take the following indicators: duration of the journey, number of schools, number of students per class and total number of students. To analyze the process of rationalization, we evaluated the perception of teachers about external control by school bureaucracy agents and the autonomy that they have at different stages of their work process. Our central hypothesis is that the intensification of work and increasing of external control would cause the loss of autonomy of teachers, resulting in the proletarianization. To discuss these issues, we analyzed the survey data “Working conditions and class relation of teachers from the basic school system in the municipality of Guarulhos, SP”, developed with 607 teachers of public schools of this city. The analysis of these data allowed us to affirm that, although subject to degradation and rationalization of activities with the increasing of external control, the proletarianization of the category is an ongoing process, full of contradictions and subject of tensions and disputes.

**Keywords:** Teaching work; Rationalization of work; Degradation and intensity of work.

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo, com estágios na Universidad de Buenos Aires e Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas. Professor Adjunto do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Classes e Conflitos Sociais (GEPECSO). E-mail: <davisson.souza@unifesp.br>

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Singularidades, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UNIFESP. Pesquisadora do GEPECSO. E-mail: <davissonhistoria@yahoo.com.br>

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Unifesp, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UNIFESP e Licenciada em História pela Universidade do Grande ABC-UNIABC. Pesquisadora do GEPECSO. E-mail: <vanessa.filgueira@gmail.com>

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre a reestruturação do trabalho docente ganharam novo fôlego nas últimas décadas por conta da introdução de políticas de cunho neoliberal em diversos países. Após a experiência pioneira no Chile durante a ditadura de Augusto Pinochet iniciada em 1973 e dos governos de Margareth Thatcher (1979-1990), no Reino Unido, e de Ronald Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos, o neoliberalismo se difundiu por todo o mundo. No Brasil, começa a ser levado a cabo no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), mas atingiu o seu auge durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002).

O neoliberalismo, política hegemônica do imperialismo na nova fase do capitalismo, caracteriza-se, entre outras medidas, pela abertura comercial e financeira, privatizações, redução de gastos públicos e flexibilização de direitos trabalhistas. No campo da educação, essa política é marcada pela expansão da educação privada e pela introdução do discurso empresarial de eficiência e eficácia nos gastos educacionais (SOUZA, 2002). Nesse contexto, exige-se uma “reestruturação” do trabalho dos professores, não só no sentido pedagógico, mas também em seu processo de trabalho.

Tal reestruturação tem como pano de fundo um projeto de “educação para a equidade social”, na qual se tornou imperativo formar indivíduos para a empregabilidade como forma de conter a pobreza (OLIVEIRA, 2004). Atendendo às recomendações da conferência mundial “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, o governo FHC adotou estratégias para ampliar e fiscalizar a rede básica de ensino, dentre elas a criação de fundos de financiamento, sistemas de avaliação docente e um novo arranjo da gestão escolar. Essas medidas acarretaram uma crescente precarização e intensificação do trabalho dos docentes, entre outros motivos, devido ao acúmulo de funções pedagógicas e de planejamento escolar (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004).

Este artigo pretende relacionar a precariedade e racionalização do trabalho docente com a discussão acerca da inserção de classe da categoria. Partimos da noção segundo a qual a mercantilização do trabalho não é o único critério para definir a condição proletária. Se assim o fosse, todos os assalariados seriam proletários, tão somente porque trabalham em troca de um salário. No nível das relações objetivas, outra especificidade da classe proletária é o processo de racionalização do trabalho ao qual está submetida, que pode ser traduzida na expropriação de seu saber e submissão ao controle externo.

Diante da crescente precarização das condições de trabalho dos docentes do Ensino Básico nas últimas décadas, levantamos as seguintes questões: *Estariam os docentes vulneráveis ao mesmo processo de proletarização que acomete os trabalhadores manuais?* Em outras palavras: *A precarização da categoria é suficiente para concluir acerca de sua proletarização?* O conceito que escolhemos para aclarar esta discussão é o da racionalidade. Analisaremos então se o trabalho docente está submetido à racionalização e, para tanto, nos deteremos em dois aspectos do processo de trabalho: a intensidade e o controle sobre o trabalho.

Para sustentar nossos argumentos, expomos alguns resultados da pesquisa “Condições de trabalho e relações de classe dos docentes da rede básica de ensino no município de Guarulhos-SP”,<sup>4</sup> realizada entre 2013 e 2014. O principal objetivo dessa pesquisa foi examinar as relações sociais de classe dos docentes tendo como base, entre outros elementos, a análise das condições de realização de seu trabalho.

O presente artigo está dividido em duas partes. Na primeira, debateremos a inserção de classe dos assalariados não manuais, entre os quais se inserem os professores. Adotamos a perspectiva dos estudos que apontam que o trabalho realizado pelo professor é não manual e não material, mas que está subordinado às regras e tendências do mercado de trabalho em geral, tais como o aprofundamento da racionalização, que acarreta na crescente perda do controle e intensificação do trabalho. No item seguinte, apresentaremos os dados da pesquisa que permitem discutir a intensidade e o controle sobre o trabalho docente. Assim, para discutir a intensidade do trabalho levaremos em conta os seguintes indicadores: jornada de trabalho (em classe e extraclasse), o número de escolas e de alunos e o número de alunos/sala. Para discutir o controle externo sobre o trabalho docente, problematizaremos como os professores avaliam a autonomia e o controle externo sobre seu trabalho. Por fim, a título de considerações finais, problematizaremos a inserção de classe dos docentes relacionando a precarização de suas condições de trabalho ao processo de racionalização de seu trabalho.

## **A INSERÇÃO DE CLASSE DOS DOCENTES E O PROCESSO DE RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO**

A teoria de Karl Marx nos fornece as ferramentas fundamentais para a análise das relações de classe no capitalismo, já que trata estas como um fenômeno contraditório, multicausal e dinâmico. Embora não tenha se dedicado a escrever uma síntese teórica sobre este conceito, é possível verificar, especialmente em seus escritos históricos e políticos (MARX, 1982, 1984), que Marx via as classes sociais como resultado de relações de enfrentamento entre grupos sociais antagônicos que possuem interesses inconciliáveis na estrutura produtiva, o que traz profundas consequências em suas práticas sociais, no nível político e ideológico. Dessa forma, as classes sociais não são vistas como um puro e simples dado objetivo das relações econômicas, mas o resultado da luta (econômica, política e ideológica) de classes. Os interesses mais gerais no capitalismo giram em torno da propriedade privada dos meios de produção. Nesse sentido é que Marx e Engels puderam identificar duas classes fundamentais: a burguesia, que sendo proprietária desses meios pode extorquir mais-valia da classe trabalhadora e acumular capital; e o proletariado, que ao não ser proprietária das condições materiais de sua existência necessita vender sua força de trabalho para sobreviver (MARX; ENGELS, 1998). Entre essas duas classes hegemônicas os autores verificaram uma série de classes intermediárias<sup>5</sup> (classes médias, camponeses, pequena burguesia etc.), que, por sua vez, podem

<sup>4</sup> A pesquisa foi realizada pelo GEPECSO, sob a coordenação do Prof. Dr. Davisson C. C. de Souza, e contou com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa da Unifesp (FAP-UNIFESP).

<sup>5</sup> E, no interior de cada uma delas, uma série de frações de classe.

estar submetidas a um crescente processo de proletarização. É nesse sentido que a polarização de classes é vista então como uma tendência do capitalismo: de um lado, resulta da concentração de capital pela burguesia; do outro, da migração dos setores médios para as fileiras do proletariado.

Seguindo o caminho proposto por Bensaïd (1999) para pensar o conceito de classes sociais em Marx, destacamos a clivagem da luta que se estabelece entre capital e trabalho, vista pelo autor como o primeiro momento da análise das relações de classe, objeto da análise do livro I de *O Capital*:

A polarização de classe aparece no livro I no capítulo da terceira seção sobre a *jornada de trabalho*: “E é assim que, na história da produção capitalista, a regulamentação da jornada de trabalho apresenta-se como a luta pelos limites da jornada de trabalho. Luta que opõe o capitalista global, ou seja, a classe dos capitalistas, e o trabalho global, ou seja, a classe operária’. Essa passagem do tipo abstrato, correspondente ao nível da produção (capital/trabalho), às classes propriamente ditas (ao nível da luta), pressupõe já o conflito permanente pela divisão do tempo de trabalho entre trabalho necessário e trabalho excedente (ao nível da reprodução global)” (BENSAÏD, 1999, p.153).

Ainda seguindo as pistas de Bensaïd e com base nesse último parágrafo, podemos extrair a questão fundamental para a compreensão de nosso objeto. É no capítulo 8 de *O Capital* que Marx demonstra o esforço permanente do capitalista em ultrapassar os limites da jornada de trabalho, por um lado, e dos trabalhadores em fixar mais e mais estes limites do outro, tendo em vista a lei de troca de mercadorias. Seja esta força de trabalho simples ou complexa, trata-se sempre da mercadoria força de trabalho que os assalariados vendem no mercado de trabalho. Ora, como assalariados que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, os professores são proletários. Isso vale também para os professores da rede pública, mesmo levando em conta que seus conflitos de interesses não se deem com o capitalista, mas com o governo do Estado. O que não muda na essência o teor de nossa análise, já que o Estado capitalista é financiado com impostos advindos da distribuição social da mais-valia gerada pelos trabalhadores, e a educação pública é uma atividade fundamental da reprodução da força de trabalho e da ideologia burguesa dominante.

As contradições de classe fundamentais verificadas por Marx permanecem válidas. No entanto, o advento do capitalismo monopolista complexificou de tal maneira este modo de produção que se tornou necessário aprofundar outros elementos para a análise das relações de classe. O evento fundamental que gostaríamos de destacar foi o crescimento dos assalariados não manuais, especialmente dos profissionais dedicados à gerência científica e à administração do processo de trabalho (engenheiros, administradores etc.), à burocracia estatal e privada (trabalhadores de escritório), e aos serviços públicos e privados como educação e saúde (médicos, professores etc.).<sup>6</sup>

Braverman (1980) chamou a atenção para o fato de que, apesar da condição de assalariamento dessas ocupações, trata-se de trabalhadores não manuais com certo conhecimento global do processo de trabalho e certa autonomia e controle do processo produtivo. Insere-os então nas “classes médias”, dada a sua condição de

<sup>6</sup> Para um balanço crítico da bibliografia sobre a inserção de classe dos trabalhadores não manuais, ver Trópia (2004).

aburguesamento no que se refere ao fato de cumprirem uma função de capital no processo global de produção. Ao tratar dos trabalhadores de escritório, no entanto, Braverman verifica nesta categoria um processo de proletarização técnica, ou seja, de perda de autonomia e controle sobre o processo de trabalho por conta da rotinização e simplificação das tarefas, o que segundo o autor os faria se assemelhar, de forma crescente, aos operários de fábrica analisados por Marx. O processo que ora descrevemos está relacionado ao aprofundamento da divisão do trabalho e da especialização das tarefas, que cria uma vasta gama de trabalhadores que são assalariados, mas que não exercem trabalhos tipicamente manuais e que por isso não ocupam o mesmo lugar no processo produtivo. A cisão entre concepção e execução permite fragmentar ao máximo as etapas que constituem uma tarefa produtiva e com isso decompor o trabalho em seus elementos constituintes, acarretando no barateamento da força de trabalho. Contudo, para consolidar essa divisão o capitalista procurará limitar as interferências e controlar o processo de trabalho de tal maneira que este escape crescentemente das mãos do trabalhador.

Conforme Braverman (1980), essa reestruturação do processo produtivo impulsionou o estabelecimento da gerência científica, que por sua vez proporcionou grande crescimento das empresas, o início da organização monopolística da indústria e a intencional e sistemática aplicação da ciência à produção, que mais adiante tem seu auge no sistema de organização do trabalho fordista/taylorista.

Surgido no fim do século XIX, o taylorismo atendia às necessidades do sistema econômico em encontrar meios de controlar a força de trabalho, por meio do desenvolvimento de métodos científicos de organização do trabalho com a finalidade de aumentar sua produtividade e eficácia. A distinção entre execução e concepção no processo produtivo retirou as decisões sobre o modo como o trabalho deveria ser executado pelos trabalhadores, colocando-os sob a supervisão dos gerentes. Com isso, o processo de trabalho passou a estar submetido ao planejamento e ao controle externos ao trabalhador da linha de produção.

Essa reorganização baseava-se em três princípios fundamentais: dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; separação entre concepção e execução; e utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. Esses princípios possibilitaram a sistematização das rotinas do trabalho de modo a torná-las adaptáveis a uma vasta gama de tarefas que, conforme a ciência progredisse, se concentrariam exclusivamente nas mãos da gerência. Esse processo se deu de tal modo que hoje esses princípios tornam os trabalhadores cada vez mais distantes da compreensão da totalidade dos procedimentos relativos ao trabalho que executam. Essa reorganização da produção instituiu uma nova cisão, desta vez entre trabalhadores assalariados que planejam a produção e trabalhadores assalariados que a executam, ocasionando modificações nos diversos processos de trabalho. Também trouxe consequências para a análise dos níveis intermediários que não se assemelham ao proletariado, especialmente quando se tem como modelo o operário fabril, expropriado dos meios de produção, mas também despossuído do controle de seu processo de trabalho.

Cabe ressaltar que o crescimento numérico dos trabalhadores de escritório, a diferença de remuneração, prestígio e *status* em relação ao operário de fábrica foi diminuindo, o

que evidencia o principal argumento de alguns teóricos marxistas no que se refere à tese de proletarização destes trabalhadores e que estaria sendo ampliado a outras ocupações.

Daí surge nossa questão: Essas observações valem para o caso dos professores? Consideramos que o trabalho realizado pelo docente é um caso paradigmático entre as profissões que estariam submetidas a um processo racionalização do trabalho, dado o aprofundamento do controle externo sobre o seu trabalho, o que torna necessária uma problematização mais sistemática da inserção de classe desses trabalhadores.

Como veremos mais adiante, alguns autores, influenciados por Braverman, consideram que o trabalho dos docentes também estaria se proletarizando, dada a crescente racionalização de seu trabalho. Assim, interessa-nos problematizar essa questão à luz dos dados que coletamos.

Quando problematizamos o trabalho docente à luz do conceito de racionalização, características presentes nos demais processos de trabalho, uma das principais aproximações que pode ser feita é a separação que se dá entre concepção e execução da aula, o que pode ser observado na difusão de pacotes didáticos. Entretanto, esse elemento não é suficiente para afirmar que o professor esteja apartado da etapa de concepção do produto de seu trabalho, tal como os operários da indústria mecanizada, mas somente que a escola e o processo de trabalho docente não estão imunes às características e mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento do capitalismo.

Freitag (2005) descreve os diversos momentos da educação escolar brasileira, relacionando-os à realidade concreta das sociedades capitalistas. Desse modo, quanto mais o modo de produção e as relações sociais se complexificam, mais a educação é institucionalizada e as relações de trabalho em seu interior, mercantilizadas. Assim, o *status* dado à educação no Brasil é valorizado como elemento estratégico para a consolidação do projeto político econômico do país. Conseqüentemente, foi preciso concentrar as questões relacionadas à escola e à organização de políticas educacionais nas mãos do Estado que, como mediador das classes capitalistas e interessado no desenvolvimento do capitalismo, organizava o processo de trabalho docente de forma a atender à necessidade de formação para o mercado de trabalho e reprodução da ideologia dominante.

Segundo Oliveira (2004), as mudanças econômicas ocorridas na década de 1990 no Brasil provocaram alterações na organização e funções atribuídas à educação escolar, assim como em seus objetivos. Nesse contexto, a flexibilização e a precarização das relações de trabalho na escola alcançam um novo patamar. Essa autora afirma ainda que essas mudanças acarretaram em expressivas transformações na organização e na gestão da educação pública, reconfigurando as políticas públicas educacionais e impondo conseqüências para o trabalho docente, tais como a crescente perda da autonomia no trabalho.

Entendemos que o processo de trabalho no interior das escolas não está imune à lógica do sistema capitalista. Contudo, é necessário expor de que maneira estes aspectos relacionados à racionalização vêm à tona, seja na elaboração e concepção do trabalho docente, seja em sua execução, impondo formas de controle ao ofício docente.

Para problematizar essas questões, trabalharemos com parte dos resultados da enquete "Condições de trabalho e relações de classe dos docentes da rede



básica de ensino no município de Guarulhos-SP”, a qual contou com a aplicação de 607 entrevistas com professores da rede pública municipal e estadual. Temos como pano de fundo as reformas educacionais gestadas nos anos 1990 no Brasil, e no estado de São Paulo em particular, que recaem sobre a organização escolar e acarretam na reorganização de todo o trabalho pedagógico, intensificando e impondo inúmeras tentativas de controle do trabalho docente. Resta saber se esse processo de racionalização em curso nos permite avançar na tese da proletarização.

## **A RACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA INTENSIDADE E DO CONTROLE NO PROCESSO DE TRABALHO**

Trataremos nesse item de dois elementos que permitem problematizar a tese da proletarização da categoria docente. Em primeiro lugar, a intensidade, já que de acordo com nossa leitura o aumento da duração e do ritmo de trabalho é um sintoma de sua degradação. Ora, a intensificação das tarefas permite uma maior simplificação do trabalho do professor, que se torna mais propício à rotinização e menos afeito à criatividade, inclusive na preparação das aulas. Em segundo lugar, analisaremos a percepção dos docentes acerca da autonomia e do controle externo exercido sobre seu trabalho. Embora nossa pesquisa não tenha contado com procedimentos metodológicos que permitissem observar o processo de trabalho propriamente dito, no caso da análise do controle externo sobre o trabalho, consideramos que a percepção docente sobre o mesmo seja um elemento fundamental para uma primeira aproximação ao tema, pois permite captar as vivências que, embora subjetivas (e, portanto, variáveis segundo os critérios de cada entrevistado), quando tomadas no conjunto, constituem um indicativo de situações concretas de seu cotidiano.

### **A INTENSIDADE DO TRABALHO**

A precarização do trabalho é um termo polissêmico e pode ser compreendida por meio de diversas dimensões (formas de contratação, trajetória laboral, condições de trabalho etc.). Um dos aspectos que nos permite mensurar a precariedade das condições de trabalho é a intensidade em que o mesmo se realiza.

De acordo com Dal Rosso (2008), intensidade do trabalho é o dispêndio de energia física, cognitiva ou emotiva pelos trabalhadores em uma atividade concreta. Nesse sentido, a cada processo de trabalho corresponde um determinado grau de intensidade. Quando pensamos na intensidade do trabalho dos professores, poderíamos pensar que esta se dirige mais ao âmbito mental que físico. Entretanto, os problemas de saúde dos docentes também estão relacionados a problemas físicos, como a Lesão por Esforço Repetitivo (LER) em consequência da soma de tarefas intensificadas, tais como escrita em sala de aula, preenchimento de diários, correção de provas e trabalhos etc. Também são relatados problemas na garganta, causados pelo esforço excessivo da voz e ainda problemas respiratórios relacionados à inalação do pó do giz. Além destes, somam-se aqueles relacionados à parte mental e emocional, advindos do atual quadro de sobrecarga do trabalho dos professores, tais como a pressão social que muitas vezes o responsabiliza pelo fracasso escolar dos alunos.

Antes de iniciar nossa análise, porém, vale fazer alguns esclarecimentos teóricos. Inicialmente, é preciso distinguir produtividade e intensidade, pois, apesar de estarem interligados, trata-se de conceitos distintos. Enquanto intensidade refere-se mais ao esforço despendido pelo trabalhador em determinada atividade, produtividade remete mais ao resultado do trabalho, de modo que não necessariamente um trabalho mais produtivo seja mais intenso.<sup>7</sup> Segundo Sadi Dal Rosso (2008, p.24), “O grau da intensidade resulta de uma disputa, de um conflito social que opõe o interesse dos trabalhadores ao dos empregadores”. Dito de outra forma, a intensidade do trabalho é historicamente determinada e alvo de disputa entre as classes sociais. Partindo dessa observação, instrumentos de mensuração da intensidade do trabalho se tornam de suma importância para que os trabalhadores possam exigir ou negociar a carga e o ritmo de seu trabalho.

Porém, é preciso delimitar critérios quando se quer mensurar a intensidade do trabalho. Nosso procedimento foi tomar como base as leis e recomendações dos órgãos da administração pública no nível federal e estadual, que estabelecem parâmetros para pensar as condições ideais de exercício do trabalho do professor quanto ao número de aulas, de alunos e de turmas, e para, a partir daí, classificar um trabalho como mais ou menos intenso. Para facilitar a exposição, dividiremos a análise de dados sobre a intensidade do trabalho em dois momentos: a duração e o ritmo de trabalho.

## DURAÇÃO DO TRABALHO

Uma dimensão fundamental para a análise da intensidade do trabalho é a sua duração. Atualmente, no Brasil, a jornada de trabalho máxima permitida por lei é de 44 horas semanais. No entanto, essa questão encontra um elemento particular no trabalho docente, já que a sua jornada também é composta pelo tempo de preparação da aula, planejamento escolar e avaliação (correção de provas e trabalhos). Conforme explicita o § 4º do Art. 2º da Lei n.11.738, a “Lei do Piso”, a recomendação oficial é de que a jornada de trabalho docente tenha a duração de 40h/semana, sendo observado “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).<sup>8</sup>

É preciso levar em conta que a mensuração da jornada de trabalho docente pode ser feita em horas relógio (60 minutos) ou em horas-aula (50 minutos). O texto da Lei do Piso não é claro em relação à unidade de medida tomada, e isso acaba levantando polêmicas com diversos sindicatos da categoria. Porém, podemos afirmar que as 40 horas relógio do texto da lei poderia ser entendida como 48 horas-aula, das quais 32 horas-aula (2/3) seriam em sala de aula.

<sup>7</sup> Muitas vezes o aumento ou a diminuição da intensidade do trabalho varia de acordo com a demanda de produtividade. Assim, a intensidade média de um determinado trabalho varia, historicamente, de acordo com as condições tecnológicas por meio do qual o trabalho se realiza e também de acordo com a conjuntura econômica, política e social.

<sup>8</sup> A Resolução n.2/2009 do MEC também é explícita quanto à duração da jornada de trabalho docente, ao recomendar no inciso VII de seu Art. 4º uma “jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2009b, p.2).



Em São Paulo, a Lei complementar n.1094/2009 estabelece a composição da jornada de trabalho dos docentes, segundo quatro modalidades (integral, básica,<sup>9</sup> inicial e reduzida), sendo 2/3 das atividades com alunos e 1/3 das atividades sem alunos. Vejamos o QUADRO 1 abaixo.

### QUADRO 1

#### Jornada de trabalho docente no estado de São Paulo, segundo Lei complementar 1094/2009

Composição da Jornada	Integral	Básica	Inicial	Reduzida
Horas-aula em sala	32	24	19	9
Horas de trabalho pedagógico na escola	3	2	2	2
Horas de trabalho pedagógico livre	13	10	7	3
<b>Total de horas-aula por semana</b>	<b>48</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>14</b>

Fonte: Apeoesp, 2013.

A TABELA 1 traz o número de horas-aula semanais, ou seja, a duração do trabalho dos docentes pesquisados dentro da sala de aula, segundo a rede em que atuam.

### TABELA 1

#### Jornada de trabalho em horas-aula semanais segundo a rede de ensino (%)

	NI <sup>10</sup>	Até 10	De 11 a 20	De 21 a 32	De 33 a 40	Mais de 40
<b>Somente municipal</b>	6,1	6,1	15,0	57,5	3,7	11,7
<b>Somente estadual</b>	8,0	10,1	10,5	50,5	14,6	6,3
<b>Municipal e estadual</b>	7,7	1,9	5,8	19,2	15,4	50,0
<b>Total</b>	8,4	7,6	11,2	47,6	11,2	14,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Como podemos observar, mais de 25% dos professores pesquisados ministram mais de 32 horas-aula, o limite recomendado pela Lei do Piso. Nota-se ainda uma diferença entre as duas redes de ensino, já que enquanto 15,4% dos docentes da rede municipal possuem essa carga horária, na rede estadual este número sobe para 20,9%. A situação mais grave está entre os professores que trabalham nas duas redes, já que 65,4% destes lecionam mais de 32 horas semanais, dos quais 50% superam a jornada de 40 horas-aula.

<sup>9</sup> Porém, no caso dos professores efetivos, abre-se ainda para a possibilidade da jornada de 65 horas-aula semanais, o que nos leva a concluir que a nova lei contraria a recomendação do Ministério da Educação.

<sup>10</sup> NI = Não Informado.

A TABELA 2 indica o número de horas semanais extraclasse, o que inclui, seguindo a nomenclatura da rede estadual, tanto as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), como as Aulas de Trabalho Pedagógico Livre (ATPL), os quais compreendem preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, preenchimento de diários de classes e planejamento pedagógico.

**TABELA 2**

**Jornada de trabalho semanal extraclasse em horas segundo rede de ensino (%)**

	NI	Até 2	De 3 a 4	De 5 a 7	De 8 a 10	De 11 a 14	Mais de 14
<b>Somente municipal</b>	10,3	17,8	28,0	22,4	10,7	7,9	2,8
<b>Somente estadual</b>	14,6	20,6	25,8	20,6	8,4	8,7	1,4
<b>Municipal e estadual</b>	13,5	21,2	9,6	26,9	11,5	17,3	0,0
<b>Total</b>	14,0	19,3	24,5	22,2	9,4	8,7	1,8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Os dados desse quadro indicam que são poucos os professores (2,8% da rede municipal e 1,4% da rede estadual) que trabalham mais de 14 horas semanais extraclasse, que corresponderia a 1/3 da jornada de trabalho de 40 horas recomendada pelo MEC. Nota-se ainda que há uma diferença substantiva na jornada extraclasse quando se compara as duas redes: entre os professores da municipal, 53,8% declaram trabalhar pelo menos 5 horas semanais fora da sala de aula, número que cai para 39,1% entre os professores das escolas estaduais. Devemos chamar a atenção que não incluímos aí o tempo de trajeto de casa para a escola e entre as escolas (que é o caso de parcela significativa dos professores da rede estadual).

A fim de termos uma radiografia mais completa da jornada de trabalho docente, a TABELA 3 ilustra a carga horária total, ou seja, a soma da duração do trabalho em classe e extraclasse.

**TABELA 3**

**Jornada de trabalho semanal total em horas, segundo a rede de ensino (%)**

	NI	Até 10	De 11 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	Mais de 40
<b>Somente municipal</b>	14,0	4,7	4,7	52,8	10,3	13,6
<b>Somente estadual</b>	19,5	4,5	8,7	32,4	26,5	8,4
<b>Municipal e estadual</b>	19,2	0,0	5,8	13,5	13,5	48,1
<b>Total</b>	18,5	4,1	6,6	36,6	18,6	15,7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Como se pode observar, 15,7% dos professores pesquisados possuem uma jornada superior a 40 horas semanais. Entre estes, nota-se certa diferença entre as duas redes, já que 13,6% na rede municipal e 8,4% na rede estadual possuem essa carga horária de trabalho. Entre aqueles que acumulam cargos nas duas redes, chega-se a 48,1% de professores com essa jornada.

Duas observações se impõem até aqui. Primeiramente, que a maior intensidade do trabalho está na sala de aula, já que é maior a porcentagem dos que superam o limite recomendado na parcela dedicada ao trabalho com os alunos do que os que superam este limite extraclasse. Também devemos considerar que, embora na rede estadual seja notória a maior a sobrecarga de trabalho em sala, é visível uma maior sobrecarga no trabalho extraclasse entre os docentes da rede municipal, de tal forma que, surpreendentemente, são estes últimos os que possuem uma jornada de trabalho semanal mais extenuante, muito provavelmente por acumular o vínculo em mais de uma escola.

## RITMO DE TRABALHO

O ritmo das atividades é outro elemento central para a compreensão da intensidade do trabalho. Nesse subitem levaremos em conta três indicadores que consideramos essenciais para a análise de como a questão se expressa na categoria docente: o número de escolas, o número de alunos por sala e o número total de alunos.

Embora não exista legislação que estabeleça qualquer limite para o número de escolas em que os professores podem atuar, o inciso VIII do Art. 4º da Resolução n.2/2009 do MEC expressa que a administração pública da rede básica de ensino deve instituir planos de carreira a partir do princípio do “incentivo à dedicação exclusiva em uma única unidade escolar” (BRASIL, 2009b). A TABELA 4 nos mostra o número de escolas em que os professores pesquisados lecionam.

**TABELA 4**

**Número de escolas em que os docentes trabalham segundo rede de ensino (%)**

	NI	1	2	Mais de 2
<b>Somente municipal</b>	0,5	73,8	20,6	5,1
<b>Somente estadual</b>	1,7	74,6	20,2	3,5
<b>Municipal e estadual</b>	5,8	0,0	80,8	13,5
<b>Total</b>	3,0	61,6	28,2	7,2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Tal como demonstram os dados, a maioria dos docentes (61,6%) trabalha em uma única escola. A maior concentração dos que trabalham em mais de uma escola está entre aqueles que acumulam cargos nas duas redes. Esses dados também

nos permitem concluir que, a despeito do que recomenda a Resolução n.2/2009, ainda encontramos 35,2% dos docentes que não se enquadram neste perfil, o que significa que o vínculo de trabalho estável, com jornada completa em um local de trabalho fixo é uma realidade distante para boa parte do professorado. Observamos que não há grandes diferenças entre as duas redes, já que 73,8% dos professores que atuam somente na rede municipal e 74,6% dos que atuam somente na rede estadual guardam vínculo somente com um estabelecimento.

Para tratar do número de alunos por sala, chamamos a atenção para a “recomendação” da Secretaria da Educação/SP 86/2008, no que diz respeito ao número mínimo de alunos por sala:

Art. 2º na organização do atendimento à demanda escolar nas escolas estaduais, sempre que houver disponibilidade de recursos físicos, deverão ser observados como critérios para organização e composição de classes/turmas os seguintes referenciais quanto à média de alunos por classe: I – 30 alunos para as classes das séries/anos iniciais do ensino fundamental; II – 35 alunos para as classes das séries/anos finais do ensino fundamental; III – 40 alunos para as classes do ensino médio.

A relativa “autonomia” que desfrutam os municípios<sup>11</sup> deixa claro que essas recomendações devem ser cumpridas somente se “houver disponibilidade de recursos físicos”, ou seja, ainda com essa recomendação, as escolas estão autorizadas a não cumprirem essa média se tais recursos não forem suficientes. Junta-se a isso o fato de que ainda está em vigor o Decreto-Lei n.211, de 30 de março de 1970. Segundo o artigo 102 desse decreto, as salas de aulas deverão conter no mínimo 1 aluno/m<sup>2</sup> lotado em carteira dupla de 1,20 m<sup>2</sup>, quando em carteira individual. Esse artigo se refere especialmente a como deve ser a disposição espacial dos alunos e, neste caso, o ideal é que o espaço das salas seja “plenamente aproveitado”.

A consequência direta da prática legitimada pela Resolução SE-86/2008 e pelo artigo 102 do Decreto-Lei 211/70 é: (a) o estabelecimento de um número mínimo de alunos por sala que, por sua vez, faz com que (b) as salas que não atinjam o número médio estabelecido sejam fechadas, podendo ocasionar até no fechamento de turno (geralmente o noturno).<sup>12</sup> Dessa forma, consideramos que essa prática pode intensificar o trabalho docente na medida em que (a) o número de alunos por professor seja sempre elevado e que, (b) no caso de fechamento de turno, alguns professores necessitem lecionar em mais escolas para completar a jornada.

A fim de criar um parâmetro para nossa análise sobre o número de alunos por sala, tomamos como referência o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.8/2010 (BRASIL, 2010), que, embora esteja no aguardo de homologação, trata-se de um documento inédito que procura estabelecer “normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública”. Ao buscar a “definição de uma relação

<sup>11</sup> No Brasil o sistema educacional passou por um processo de descentralização que resultou em uma relativa autonomia de os estados e municípios gestarem as instituições educacionais. Sobre esse tema, ver Novaes (2009, p.14).

<sup>12</sup> No momento em que concluímos este artigo, tem-se em curso um forte movimento de ocupações de mais de 100 escolas pelos alunos da rede estadual paulista contra o processo de “reorganização” levado a cabo pelo governo do estado e que prevê o fechamento de 93 estabelecimentos.

adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade” (BRASIL, 2010, p.19), o documento chega aos seguintes números: 22 alunos por professor por turma na Pré-Escola; 24 alunos no Ensino Fundamental I; e 30 alunos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A TABELA 5 apresenta o número de alunos por sala dos docentes pesquisados, de modo que seja possível uma comparação com os critérios definidos por esse parecer.

**TABELA 5**  
**Número de alunos por sala por nível de ensino (%)**

	NI	Até 22	De 23 a 24	De 25 a 30	De 31 a 35	De 36 a 40	Mais de 40
<b>Infantil</b>	5,1	1,3	2,6	75,6	12,8	1,9	0,6
<b>Fundamental 1</b>	5,8	11,6	5,8	29,7	37,7	5,8	3,6
<b>Fundamental 2</b>	4,2	2,4	0,5	18,9	30,7	37,3	6,1
<b>Médio</b>	4,5	1,0	0,5	15,4	28,4	42,3	8,0
<b>EJA</b>	34,6	0,0	3,8	15,4	38,5	7,7	0,0
<b>Total</b>	5,9	3,4	2,0	31,9	27,8	24,1	4,8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Os dados acima mostram que a situação atual está muito distante dos padrões mínimos de qualidade definidos pelo parecer. No ensino infantil, somente 1,3% dos professores trabalham com turmas de até 22 alunos. No ensino fundamental I, a situação é mais favorável, já que 17,4% trabalham com até 24 alunos. No ensino fundamental II, 74,5% trabalham com mais de 30 alunos por sala. Por fim, no Ensino Médio, 78,7% lecionam para mais de 30 alunos por sala. Observa-se, mais uma vez, que os professores das séries iniciais, alocados nas escolas municipais, são aqueles em que a intensidade do trabalho se verifica de forma mais evidente.

Também não existe nenhuma indicação oficial em relação ao total de alunos que os professores podem chegar a ter. Novamente, o critério que tomamos foi o Parecer n.8/2010 (BRASIL, 2010). Assim, levando em conta a recomendação de dedicação exclusiva em uma única escola, o máximo de alunos por professor por turma e o número de classes por escola, o documento chega a um número máximo de alunos por etapa da educação ideal para cada escola: 240 na Pré-Escola, 480 no Ensino Fundamental I, 600 no Ensino Fundamental II e 900 no Ensino Médio. Interessamos, sobretudo, os dois últimos números, tendo em vista que nesses níveis de ensino os professores são horistas. Levando em conta ainda que a carga horária semanal das disciplinas é de, no mínimo, 2 horas-aula semanais, estabeleceremos como parâmetro o máximo de 480 alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (ou seja, 16 turmas de no máximo 30 alunos). A TABELA 6 mostra o número total de alunos dos professores do Ensino Fundamental II e Médio.

**TABELA 6****Total de alunos por professor no Ensino Fundamental (%)**

	NI	Até 30	De 31 a 50	De 51 a 100	De 101 a 200	De 201 a 480	De 481 a 1000	Mais de 1000
<b>Fund. II</b>	11,6	2,2	2,7	3,6	19,2	43,3	14,7	2,7
<b>Médio</b>	10,6	0,5	1,0	3,4	12,6	48,3	21,7	1,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Os dados mostram um número expressivo de professores que lecionam para um número de alunos maior do que o limite recomendado pelo parecer, já que 17,4% dos professores do Ensino Fundamental II e 27,8% dos professores do Ensino Médio possuem mais de 480 alunos.

Embora nossos dados não permitam concluir acerca da “intensificação”<sup>13</sup> do trabalho docente, os critérios que estabelecemos nos permitem concluir que um percentual significativo dos professores exercem um trabalho intenso. Ora, mais 25% de nossa amostra ministra mais de 32 horas-aula semanais e mais de 15% têm uma jornada de trabalho total superior a 40 horas semanais, o limite recomendado pela Lei do Piso. Da mesma forma, mais de 35% dos professores atuam em mais de uma escola, enquanto a recomendação do próprio MEC é de que seu vínculo seja em um único estabelecimento. Ademais, os dados mostram que mais de 20% dos professores do Ensino Fundamental II e Médio trabalham com um total de alunos superior àquele recomendado pelo parecer do MEC que pretende estabelecer “padrões mínimos de qualidade” para o Ensino Básico brasileiro. Porém, os dados mais surpreendentes em relação à intensidade do trabalho são aqueles que se referem ao número de alunos por turma, dada a alta quantidade de professores que trabalham fora das condições recomendadas pelo mesmo parecer.

## ○ CONTROLE E A AUTONOMIA SOBRE O TRABALHO

Tal como explicitamos anteriormente, com o avanço do capitalismo, as tarefas de coordenação do processo de trabalho foram gradativamente se concentrando nas mãos dos gerentes, privando os trabalhadores das funções de concepção e execução. Braverman (1980) argumenta que esse processo de racionalização, evidente no caso dos operários fabris, ao se estender aos trabalhadores em escritórios, contribuiu para sua proletarização. Inspirados nos trabalhos desse autor, Apple (1989), Apple e Teitelbaum (1991) e Fernández Enguita (1991) sustentam que os professores também estariam sujeitos a um crescente processo de proletarização.

Apple argumenta que, embora a escola tenha sido resistente ao controle técnico e burocrático, sua “autonomia relativa” tem sido anulada. Conforme esse autor,

<sup>13</sup> O que exigiria o confronto dos dados em, pelo menos, dois momentos distintos.



ainda que no espaço escolar existam outras formas de controle, o controle técnico é o principal modo de impor direcionamento ao trabalho, pois se insere em sua estrutura e fundamentos permitindo que demandas estatais se concretizem por meio do uso de pacotes de materiais curriculares. Tais materiais são um dos exemplos do controle técnico, pois “seus objetivos, processos, resultado e critério são precisamente definidos por pessoas externas à situação” (APPLE, 1989, p.161). Sua configuração carrega consigo o pressuposto da separação entre o planejamento e a execução, pois prescrevem modos organizativos da aula, os quais devem ser seguidos pelo professor, visando a um objetivo predeterminado, assim como modelos de avaliação externa e o fortalecimento da hierarquização do trabalho. Esse procedimento abre um precedente para que a separação entre concepção e execução se materialize, pois o fazer pedagógico se submeteria aos princípios da divisão do trabalho. Sua consequência é uma padronização de procedimentos, cujo intuito é que o resultado se dê da maneira como foi racionalmente planejado por especialistas externos à instituição. Ao analisar essa questão, Apple conclui que a perda do controle sobre seu trabalho pode acarretar em sua “desqualificação”. Isso porque, quando as habilidades de planejar e controlar seu trabalho se tornam dispensáveis, os docentes perdem a noção do que é essencial ao seu trabalho e, conseqüentemente, adotam uma compreensão menos crítica de sua autonomia.

Outra compreensão desse fenômeno é a de Jiménez Jáen (1991), a qual sustenta que a racionalização e a degradação das condições de trabalho acarretariam em um controle direcionado das decisões referentes ao trabalho dos professores. A autora distingue a proletarização “técnica” da “ideológica”. A proletarização técnica se relacionaria ao controle dos modos de realizar o trabalho, e a proletarização ideológica seria aquela atrelada ao controle sobre a finalidade do trabalho, associada, portanto, à “perda do controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais se dirige o trabalho” (DERBER *apud* JIMÉNEZ JÁEN, 1991, p.77). Assim, o ajustamento dos professores à perda de controle pode se dar por meio do que chama de “dessensibilização ideológica” ou, ainda, por meio da “cooptação ideológica”, na qual o objetivo do trabalho é redefinido a partir do fim que o empregador tem em vista. Por outro lado, poderíamos explorar a ideia de que a percepção dos docentes de que possuem elevada autonomia pode ser um indício dos limites ao controle técnico do trabalho. Como vimos, ambas as perspectivas abrem possibilidades de análise e podem ajudar a refletir sobre a autonomia do docente em seu processo de trabalho.

É também necessário considerar que o vínculo entre controle externo e autonomia se dá em uma correlação de forças específica entre professores e políticas educacionais. Se as reformas educacionais que trazem consigo as formas de controle do trabalho docente já estão consolidadas em nossos sistemas de ensino, cabe problematizar como os professores entendem, questionam e se relacionam com a questão da autonomia em seu trabalho, pois, se existe por parte do Estado a imposição de controle externo por meio dessas regulamentações, igualmente existe por parte dos docentes uma resistência a essa perda de autonomia.

**TABELA 7****Percepção docente acerca da autonomia, segundo a rede de ensino (%)**

Rede de Ensino	NI		Nenhuma/ Pouca		Razoável		Muita/Total	
	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.
<b>Definir metodologia de ensino</b>	3,46	4,20	15,85	11,76	31,12	25,21	49,28	58,83
<b>Seleção de conteúdos das aulas</b>	4,03	4,62	13,54	10,92	30,26	23,53	51,88	60,93
<b>Escolha do material didático</b>	4,32	4,62	16,42	9,66	32,85	28,15	45,82	57,57
<b>Definir as atividades pedagógicas</b>	4,32	5,88	13,26	10,92	32,56	26,05	68,87	57,15
<b>Avaliar os alunos</b>	4,32	5,46	12,97	9,24	23,92	18,07	58,50	67,23
<b>Planejamento escolar</b>	4,03	5,04	14,99	8,82	38,90	30,67	41,79	55,47

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Assim, procuramos observar, por meio da enquete realizada, aspectos que permitem analisar a racionalização do processo de trabalho docente. No nosso entendimento, uma análise mais minuciosa dessas questões exigiria procedimentos de pesquisa qualitativa. Contudo, um primeiro passo para nos aproximar desse problema foi perguntar aos docentes a sua percepção acerca da autonomia em relação a diversos elementos que caracterizam o seu trabalho. Para tanto, solicitamos que definissem a autonomia no processo de trabalho de acordo com a escala Likert pontuando de 1 a 5 (que correspondia a nenhuma, pouca, razoável, muita e total). Vejamos os dados da TABELA 7, acima.

Cabem duas observações sobre esses dados. Primeiramente, é notória a percepção entre os docentes de que a sua autonomia no processo de trabalho é alta. Entre 45 e 68% na rede municipal e entre 55 e 67% na estadual afirmaram que possuem muita ou total autonomia para definir a metodologia de ensino, selecionar os conteúdos, escolher o material didático, definir as atividades pedagógicas, avaliar os alunos e realizar o planejamento escolar. Em segundo lugar, é possível observar que entre as redes de ensino, em quase todos os quesitos, a percepção de alta autonomia é mais acentuada entre os professores da rede municipal. A exceção é no item “definição das atividades pedagógicas”, o que em parte pode ser explicado pela maior ausência de pacotes didáticos nesse nível de ensino.

Também questionamos os entrevistados sobre sua percepção com relação à interferência que diversos agentes envolvidos no processo escolar exercem sobre seu trabalho: coordenação pedagógica, diretoria e governo (por meio das secretarias municipais e estaduais e do ministério federal), conforme a TABELA 8.

**TABELA 8****Percepção docente acerca da interferência de diferentes agentes em seu processo de trabalho (%)**

	NI		Nenhuma/ Pouca		Razoável		Muita/Total	
	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.
<b>Rede de ensino</b>								
<b>Governo</b>	2,88	5,46	20,74	18,48	24,78	22,27	51,30	53,78
<b>Diretoria</b>	2,31	6,72	29,39	23,95	39,77	37,82	28,24	31,51
<b>Coordenação pedagógica</b>	3,46	5,04	25,94	20,59	38,33	40,34	31,99	34,03

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do GEPECSO, 2014.

Esses dados parecem contrariar a ideia de que existe uma interferência no trabalho dos professores. Como podemos observar, 28% dos entrevistados da rede estadual e 31,5% da rede municipal consideram que a Diretoria tem muita ou total interferência em seu trabalho; percentual que sobe para 32% e 34% quando avaliam da mesma forma o controle exercido pela coordenação pedagógica. Porém, 51,3% na rede estadual e 53,8% na municipal definem que existe muita ou total interferência das secretarias e ministério em seu trabalho, o que nos leva a concluir que o processo de racionalização levado a cabo pelos governos é percebido, tanto em um caso como no outro, como uma forma de controle do trabalho.

Chama-nos a atenção também que não haja grandes discrepâncias na percepção dos professores das duas redes, o que contraria nossa hipótese de que a interferência no trabalho seria maior entre os professores da rede estadual. Em todos os casos, também é possível afirmar que é baixa a frequência (de cerca de 20,5% a 29,5%) dos que afirmam haver “nenhuma ou pouca” interferência de todos os agentes mencionados. Porém, no caso da coordenação e da direção, a maior frequência, tanto entre os professores estaduais como municipais, está entre os que consideram que a interferência seja “razoável”: este percentual oscila de 38% a 40%, acima dos 28% a 35% daqueles que consideram que esta interferência seja muita ou total. Esse dado nos indica que o controle sobre o trabalho docente por parte desses dois agentes, em ambas as redes, é um processo ainda em curso e repleto de contradições, tensões e disputas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva aqui adotada, entendemos o controle externo do trabalho docente como o delineamento de políticas públicas e de práticas administrativas que visam direcionar as atividades em sala de aula. Nesse sentido, a autonomia no trabalho docente seria o domínio das diferentes etapas do saber fazer pedagógico (preparação e execução da aula, bem como a avaliação dos alunos) e a capacidade

de tomada de decisões metodológicas. Nossa hipótese inicial era de que a alta intensidade do trabalho e o controle externo acarretariam na perda da autonomia do professorado, justificando a tese da proletarização da categoria. Entretanto, ao contrapor os dados concluímos que, por um lado, se verifica que o trabalho docente é intenso para boa parte do professorado, especialmente no que se refere ao número de alunos por turma, e embora reconheçam certa interferência externa, principalmente por parte do governo como uma forma de controle sobre seu trabalho, por outro, consideram de maneira predominante que possuem muita ou total autonomia no processo de trabalho. Nesse sentido, por um lado, os dados aqui apresentados permitem verificar evidências de racionalização do trabalho, mas, por outro, colocam a necessidade de problematizar suas consequências sobre a autonomia no trabalho tal como é percebida pelos docentes.

Contudo, apesar do aparente paradoxo, esses dados nos permitem chegar à seguinte conclusão. Ainda que os processos de precarização, intensificação e racionalização do trabalho estejam em curso, existe uma margem considerável para a resistência e a resignificação por parte dos professores, o que nos indica que o processo de rotinização/parcialização e submissão à supervisão nesta categoria é de natureza distinta daquela vivida pelo trabalhador proletário, como o operário fabril, tomando a tese da proletarização técnica utilizada como parâmetro comparativo.

Dito de outra forma, para tratar essa aparente incongruência da relação entre autonomia e controle que os dados nos trouxeram, é importante ter claro que, embora a tentativa de controle seja um fato, os professores ainda não se separaram totalmente dos meios de seu trabalho, e as etapas de seu processo de trabalho ainda não sofreram uma parcialização que o tornariam totalmente alheios à compreensão de sua totalidade e de seus objetivos. Isso porque a docência tem especificidades que logram frear essa fragmentação e permitem certa margem de autonomia, mesmo que de forma restrita. Esta é uma evidência da inserção de classe dos docentes: embora haja um processo de tentativa de controle externo, a natureza do trabalho dos professores ainda é marcada por uma autonomia que, em grau e natureza, são bastante distintos em relação à classe operária, tornando o processo de proletarização da categoria como um fenômeno em curso repleto de contradições e suscetível a tensões e disputas, mas jamais uma simples consequência mecânica de sua racionalização e precarização.

## REFERÊNCIAS

APEOESP. **Manual do Professor 2013**. São Paulo: Apeoesp, 2013. Disponível em <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#jorntrab>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael; TEITELBAUM, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.62-73, 1991.

BENSAÏD, Daniel. As classes ou o sujeito perdido. In: **Marx, o Intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica (séculos XIX e XX). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p.143-174.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.738 (Lei do Piso)**, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 9/2009**, aprovado em 2 de abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB n.3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. 2009a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n.2/2009, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 maio 2009b. Seção 1, p.41-42.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 8/2010**, de 5 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n.9.394/96, que trata dos padrões mínimos de qualidade do ensino para a Educação Básica pública. 2010.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

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

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

FREITAG, Bárbara. "Quadro teórico". In: \_\_\_\_\_. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro, 2005. p.15-43.

GEPECSO. **"Condições de trabalho e relações de classe dos docentes da rede básica de ensino no município de Guarulhos-SP"**. Guarulhos-SP: Universidade Federal de São Paulo, 2014.

JIMÉNEZ JÁEN, Marta. 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, p.74- 90, 1991.

MARX, Karl. **As lutas de classes em França**. Lisboa: Edições Avante, 1982.

\_\_\_\_\_. **Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. Lisboa: Edições Avante, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.5, p.13-26, jan.-jun. 2009.

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

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1203-1225, set.-dez. 2004.

SOUZA, Aparecida Neri de. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v.13, n.1, p.78-91, jan.-abr. 2002.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A inserção de classe dos assalariados não manuais: um debate com a bibliografia marxista sobre a classe média. **Cadernos do Cemarx**, n.1, p.68-74, 2004.

**Data a submissão:** 03/07/2015

**Data da aprovação:** 29/11/2015