

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO

LUCIANA BÁRBARO MOLINA

Jornada de trabalho e tempo livre do docente da educação básica da rede particular de ensino de Ribeirão Preto, SP. e as novas formas de organização do trabalho

RIBEIRÃO PRETO – SP

2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO

LUCIANA BÁRBARO MOLINA

Jornada de trabalho e tempo livre do docente da educação básica da rede particular de ensino de Ribeirão Preto, SP. e as novas formas de organização do trabalho

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Desenvolvimento no Estado Democrático de Direito

Orientadora: Prof^a. Dra. Cynthia Soares Carneiro

RIBEIRÃO PRETO – SP

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
e Seção Técnica de Informática da FDRP/USP, gerada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM722 j Molina, Luciana Bárbaro
Jornada de trabalho e tempo livre do docente da educação básica da rede particular de ensino de Ribeirão Preto, SP. e as novas formas de organização do trabalho / Luciana Bárbaro Molina; orientador Cynthia Soares Carneiro. -- Ribeirão Preto, 2023.
261 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Direito) -- Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2023.

1. TRABALHO DOCENTE. 2. JORNADA DE TRABALHO. 3. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. 4. INTERDISCIPLINARIDADE. 5. PESQUISA EMPÍRICA. I. Carneiro, Cynthia Soares, orient. II. Título

MOLINA, Luciana Bárbaro. A jornada de trabalho e o tempo livre do professor da educação básica da rede privada de ensino de Ribeirão Preto, SP. e as novas formas de organização do trabalho. 2023. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico esse trabalho aos professores que labutam incondicionalmente para educar esse Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se poderia chegar aos resultados aqui consignados sem o inestimável apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Cynthia Soares Carneiro, por ter me aceito como sua orientanda e ter enxergado em meu projeto, logo no processo seletivo e, apesar de toda inexperiência, uma centelha do potencial desse estudo. Agradeço, também, por toda a paciência e empenho que sempre me orientou neste trabalho e em meu percurso como estagiária. Muito obrigada pelo respeito com que me conduziu, sempre permitindo que eu mantivesse a minha identidade e personalidade durante a pesquisa.

Agradeço, também, à banca de qualificação, os professores doutores Vera Lúcia Navarro e João dos Reis Silva Júnior, pela participação, leitura atenta e apontamentos valiosos, os quais me auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do mestrado, principalmente ao Luciano Henrique Caixeta Viana, por sempre estar presente e disponível para tudo o que eu precisasse e por ter me apoiado nos momentos em sala de aula e em seminários.

Agradeço aos funcionários do Serviço de Pós-Graduação da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, sempre solícitos em minhas dúvidas e necessidades.

Agradeço aos professores que responderam ao questionário de pesquisa, sem vocês esse estudo não seria possível.

Ressalto meu agradecimento especial ao meu companheiro, Marcos Acácio Nele, que me estimulou, desde o início, motivando-me e participando intensamente de todos os processos dessa pesquisa, estando sempre ao meu lado em todas as horas, nas mais difíceis e nas mais alegres. Muito obrigada pelos debates e embates, os quais me fizeram amadurecer como pesquisadora. Você foi e é especial em minha trajetória.

Por fim, e não menos importante, quero agradecer à minha família, especialmente minha mãe, Vera Lúcia Bárbaro Molina, pelo apoio incondicional, pela compreensão e pelo alimento fornecido, cotidianamente, com todo o seu carinho. Agradeço à minha filha, Nina Bárbaro Molina de Almeida, porque tanto me viu lendo e escrevendo, mas compreendeu minhas ausências e esquecimentos. À minha irmã, Mariana Bárbaro Molina, pelo companheirismo e apoio.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

MOLINA, Luciana Bárbaro. A jornada de trabalho e o tempo livre do professor da educação básica da rede privada de ensino de Ribeirão Preto, SP. e as novas formas de organização do trabalho. 2023. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Essa dissertação discute a jornada de trabalho e o tempo livre do professor da educação básica da rede privada de ensino de Ribeirão Preto, SP. face às novas formas de organização do trabalho, advindas da racionalidade neoliberal. Pretendeu-se responder se houve/há expropriação do tempo livre desse docente, em razão da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no trabalho, antes, durante e depois da implementação do ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia de Covid-19. A pesquisa foi norteadada pelo materialismo histórico-dialético, tendo, portanto, como referencial a centralidade do trabalho no modo de produção capitalista. Por meio de um estudo bibliográfico e empírico, buscou-se captar o locus do trabalho docente, seus sentidos e especificações, a fim de se compreender o tempo de trabalho do professor da educação básica da escola particular. Como resultado, a pesquisa constatou que o tempo de não-trabalho do professor da educação básica da escola particular de Ribeirão Preto, SP. foi invadido pela utilização das tecnologias-informacionais-digitais nas relações de trabalho, o que foi acentuado após o período do trabalho realizado remotamente. Além disso, observou-se que o trabalho docente sofre com a precarização e o esvaziamento de sua função, decorrentes das novas formas de organização do trabalho – fruto de um capitalismo neoliberalizado, cujas políticas se inserem, no Brasil, desde a década de 1990.

Palavras-chave: trabalho docente; jornada de trabalho; tempo livre; tecnologias de informação e comunicação; interdisciplinaridade; pesquisa empírica.

ABSTRACT

MOLINA, Luciana Bárbaro. The work period and free time of elementary school teachers in the private school system of Ribeirão Preto, SP. and the new forms of work organization. 2023. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

This dissertation discusses the work period and free time of elementary school teachers in the private school system of Ribeirão Preto, SP. in the face of the new forms of work organization resulting from neoliberal rationality. The aim was to answer whether there was/is an expropriation of teachers' free time, due to the insertion of information and communication technologies (ICTs) at work, before, during and after the implementation of emergency remote teaching, due to the Covid-19 pandemic. The research was guided by historical-dialectical materialism, with the centrality of work in the capitalist mode of production as a reference point. Through a bibliographic and empirical study, we sought to capture the locus of teaching work, its meanings and specifications, in order to understand the working time of private school basic education teachers. As a result, the research found that the non-working time of primary school teachers at private schools in Ribeirão Preto, SP. was invaded by the use of information-digital technologies in working relationships, which was accentuated after the period of working remotely. In addition, it was observed that teaching work is suffering from the precariousness and emptying of its function, resulting from the new forms of work organization - the fruit of a neoliberalized capitalism, whose policies have been in place in Brazil since the 1990s.

Keywords: teaching work; work period; free time; information and communication technologies; interdisciplinarity; empirical research.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de docentes por idade da amostra	138
Gráfico 2 – Distribuição de docentes por idade na cidade de Ribeirão Preto, SP., incluindo a totalidade de professores (públicos e privados).....	139
Gráfico 3 – Proporção da renda pessoal mensal em salários-mínimos	141
Gráfico 4 – Recebimento da remuneração nos termos do item 7 da Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores.....	143
Gráfico 5 – Recebimento do descanso semanal remunerado (DSR) de acordo com a Convenção Coletiva.....	144
Gráfico 6 – Evolução em R\$ e em proporção da remuneração do docente da educação básica nas dependências administrativas federal, estadual, municipal, privada e pública (em sua totalidade) relativa aos anos de 2012 a 2018.....	148
Gráfico 7 – Proporção de docentes por faixa de renda pessoal mensal distribuída por jornada de trabalho semanal	150
Gráfico 8 – Proporção de renda pessoal mensal de docentes do sexo feminino	150
Gráfico 9 – Proporção de renda pessoal mensal de docentes do sexo masculino	151
Gráfico 10 – Número absoluto de docentes por faixa de renda pessoal mensal e etapas de ensino em que lecionam.....	152
Gráfico 11 –Número absoluto de docentes por faixa de renda pessoal mensal e idade	152
Gráfico 12 – Área de atuação	154
Gráfico 13 – Áreas de atuação por sexo.....	154
Gráfico 14 – Jornada semanal de trabalho.....	156
Gráfico 15 – Motivo pelo exercício da jornada informada	157
Gráfico 16 – Relação entre a jornada de trabalho e o motivo de exercê-la.....	158
Gráfico 17 – Número de turmas para as quais lecionam.....	162
Gráfico 18 – Distribuição por sexo e área dos docentes que lecionam para 1 a 5 turmas.....	163
Gráfico 19 – Percepção da jornada.....	166
Gráfico 20 – Relação da jornada semanal de trabalho com a percepção.....	167
Gráfico 21 – Hora-atividade.....	170
Gráfico 22 – Relação entre a jornada de trabalho e a preparação de aulas	170
Gráfico 23 – Cumprimento da determinação máxima da duração da hora-aula estabelecido pela Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores	171

Gráfico 24 – Remuneração proporcional do tempo que ultrapassa a duração máxima da hora-aula.....	171
Gráfico 25 – Remuneração das horas-atividade.....	172
Gráfico 26 – Proporção de docentes que trabalham mais tempo em horas-atividade do que aquelas que lhe são pagas	174
Gráfico 27 – Tempo de trabalho em horas-atividade	174
Gráfico 28 – Proporção de docentes e respectivas jornadas de trabalho por horas dedicadas a atividades extraclasse	175
Gráfico 29 – Tecnologias-informacionais-digitais utilizadas durante o trabalho remoto	187
Gráfico 30 – Tempo dedicado ao trabalho durante a pandemia	190
Gráfico 31 – Tecnologias-informacionais-digitais mantidas com o retorno presencial.....	195
Gráfico 32 – Proporção de docentes por quantidade de grupos de WhatsApp	196
Gráfico 33 – Frequência no recebimento de mensagens pelo whatsapp relacionadas ao trabalho, em dias de semana, fora da jornada de trabalho	198
Gráfico 34 – Frequência no recebimento de mensagens pelo whatsapp relacionadas ao trabalho, nos finais de semana.....	198
Gráfico 35 – Proporção de professores e frequência em que respondem as mensagens recebidas nos finais de semana ou fora do horário de trabalho	199
Gráfico 36 – Intensidade de incômodo com o recebimento de mensagens fora da jornada de trabalho, nos finais de semana e/ou feriados	199
Gráfico 37 – Meios de comunicação mais utilizados entre os gestores e/ou administradores da escola e os docentes nos períodos anterior, durante e posterior ao isolamento social.....	208
Gráfico 38 – Meios de comunicação mais utilizados entre os alunos e os docentes antes, durante e depois do isolamento social	209
Gráfico 39 – Meios de comunicação mais utilizados entre os pais de alunos e os docentes antes, durante e depois do isolamento social	210
Gráfico 40 – Proporção na frequência de alimentação de plataformas virtuais antes, durante e depois do isolamento social.....	212
Gráfico 41 – Reuniões de pais, reuniões pedagógicas e conselhos de classe.....	213
Gráfico 42 – Proporção de professores que gravaram aulas para serem utilizadas em caso de ausência de outro professor antes, durante e depois do isolamento social	214
Gráfico 43 – Nível de sobrecarga durante o trabalho remoto.....	218
Gráfico 44 – Nível de exigência mental do trabalho remoto em comparação com o trabalho presencial.....	219

Gráfico 45 – Classificação do trabalho remoto	222
Gráfico 46 – Sentimento sobre o tempo livre.....	229
Gráfico 47 – Frequência de atividades realizadas pelo professor durante o tempo livre	231

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número absoluto e proporção de docentes por rede (privada, estadual e municipal)	134
Tabela 2 – Correspondência em salários-mínimos da renda pessoal mensal do docente.....	140
Tabela 3 - Remuneração média padronizada para 40 horas semanais (carga horária média semanal original entre parênteses) dos docentes da educação básica por rede de ensino - Brasil – 2012 a 2018.	147
Tabela 4 – Hora-atividade remunerada de acordo com a Convenção Coletiva do Trabalho do Professor (5% do salário-base).....	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa com a distância em quilômetros das cidades em que trabalham 12,8% dos docentes em relação à Ribeirão Preto, SP.	159
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 Meus caminhos	18
2 O método.....	22
3 A estrutura.....	27
1 TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO ÉS UM SENHOR TÃO BONITO?	30
1.1 O que é o tempo?.....	33
1.2 Como o tempo se relaciona ao trabalho?.....	37
1.3 Por que o tempo é essencial para uma sociedade capitalista?	46
1.3.1 As transições dos modos de produção.....	47
1.3.2 A mercadoria e seus valores de uso e de troca.....	49
1.3.3 A mercadoria força de trabalho.....	51
1.3.4 Trabalho excedente	53
1.3.5 A jornada de trabalho.....	55
2 COMPORTAMENTO GERAL: ESTADO, DIREITO E NEOLIBERALISMO	59
2.1 O Estado e o direito.....	60
2.2 Sujeito de direito e propriedade privada.....	64
2.3 O contrato e a venda livre da força de trabalho: o trabalho assalariado e a subsunção do trabalho ao capital	71
2.4 O poder do capital sobre o processo de trabalho	78
2.4.1 O impulso das grandes inovações tecnológicas e a administração científica do trabalho no incremento da mais-valia relativa	83
2.5 Comportamento geral e ideologia.....	92
2.6 O sujeito neoliberal.....	97
2.7 A indistinção entre tempo de trabalho e tempo livre ou a expropriação do tempo em todo tempo	99
3 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA	104
3.1 Produtivo ou improdutivo?.....	106
3.2 As políticas neoliberais, a educação e o trabalho docente.....	115
3.3 O trabalho docente e a pandemia de COVID-19	129

4 PESQUISA EMPÍRICA.....	133
4.1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	136
4.2 O tempo de trabalho do docente.....	155
4.2.1 Jornada semanal de trabalho	156
4.3 Pandemia de Covid-19 e o período de isolamento social.....	177
4.3.1 Comunicação e tecnologias-informacionais-digitais	181
4.3.2 Retorno ao trabalho presencial.....	192
4.4 Saúde do docente durante o período de trabalho remoto	216
4.5 Lazer e tempo de não-trabalho.....	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
REFERÊNCIAS.....	240

INTRODUÇÃO

Ora bolas, não me amole
 Com esse papo, de emprego
 Não está vendo, não estou nessa
 O que eu quero?
 Sossego, eu quero sossego
 (Tim Maia, 1978).

Não se poderia iniciar essa dissertação sem que antes se dissesse o que se quer dizer por meio de uma canção. Todos queremos sossego e, de fato, não é isso o que o emprego nos traz, não é isso o que o trabalho nos faz sentir. Muito ao contrário, o trabalho na contemporaneidade tem tomado todo o nosso tempo, inclusive o do sossego, o do descanso, o do lazer e tem feito com que retornássemos ao tempo da escravidão – uma escravidão diferente da de outros tempos ou mesmo das condições a ela análogas – agora, somos aprisionados por nós mesmos e atados a uma cadeira frente a uma mesa e a uma tela de computador ou mesmo amarrados a um sofá empunhando um celular¹.

É certo que as tecnologias-informacionais-digitais nos furtaram o ócio. Não se vê mais adolescentes e crianças esparramados no sofá a reclamar que não têm nada para fazer². Sim, porque os smartphones, com seus TikToks, Instagrams, Twiters, Youtubes não permitem que não se tenha nada para fazer. Simplesmente, passa-se o tempo, de forma instantânea, quando se fixa os olhos e a mente nessas telas.

Contudo, o furto do ócio não é uma novidade. De acordo com Lafargue (2016), que, em 1848, escreveu seu manifesto à preguiça, em 1770, um escrito anônimo já dizia que só haveria cura completa ao operariado inglês quando se resignasse a trabalhar seis dias ganhando o mesmo que recebe trabalhando quatro. E, também, em 1807, em Londres, era anunciado aos quatro cantos que o trabalho afastava o operário do vício e que seria bom ordenar que, após a missa, aos domingos, o comércio abrisse suas portas e os operários retornassem ao trabalho e, ainda, que seria importante encarcerar os trabalhadores todos em casas de trabalho, para que trabalhassem 14 horas por dia. O autor do manifesto à preguiça faz ironia dizendo aos proletários que trabalhem “[...] para aumentar a riqueza social e sua miséria individual; trabalhem, trabalhem, para que, ao se tornarem mais pobres, tenham mais razões para trabalhar

¹ Segundo Han (2017), o sujeito contemporâneo leva consigo o seu trabalho onde quer que esteja. Cantor (2019) também se refere a mãos e cérebros atados ao celular, um aparelho que considera insuportável.

² Segundo Aquino e Martins (2007), o tempo de “nada fazer” significa um tempo, de fato, livre, em que se pode experienciá-lo sem qualquer comprometimento com produção. Um tempo pleno, cujo compromisso se dá apenas com si mesmo.

e ser miseráveis. Tal é a lei inexorável da produção capitalista” (Lafargue, 2016, p. 38).

De fato, as alterações na disciplina do tempo da sociedade europeia, têm início muito antes, quando o tempo começa a se transmutar em dinheiro e não pode mais ser desperdiçado. O trabalho passa, então, a ter horário marcado. Contudo, é com a introdução da maquinaria que a percepção do tempo se altera drasticamente e sua exploração passa a ser mais acentuada e, com ela, vêm a resistência e as lutas por diminuições da jornada de trabalho, por férias, por períodos de descanso, em que se delimitam o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho (Thompson, 1996).

Uma nova definição de ócio desponta. Ao contrário do ócio contemplativo dos gregos, o ócio da era industrial está embebido da moral puritana, e é ele quem alimenta os vícios, e se contrapõe às virtudes advindas do trabalho (Aquino; Martins, 2007).

A invenção do relógio, a difusão da iluminação artificial, a extinção da Santa Segunda-feira³, a introdução da maquinaria e toda uma transição cultural da sociedade pré-industrial para um capitalismo industrial trouxeram a utilização econômica do tempo para o incremento da exploração da mão de obra e a conseqüente valorização do capital (Thompson, 1996). E, assim, o tempo é dominado pelo trabalho, que domina todas as relações humanas (Tonelli, 2008).

E, até a educação, inclusive, retira-nos o direito ao ócio, porque a tendência é educar para o trabalho, já que a escola se insere na sociedade capitalista a fim de preparar a criança para a vida adulta, e, então, não se instrui para uma utilização apropriada do tempo de ócio, cujo valor é essencial para a construção de um sujeito autorrealizado. O indivíduo é educado para se qualificar como trabalhador, executor de tarefas. Mina-se sua habilidade criativa, negando-se suas necessidades reais (Aquino; Martins, 2007).

No entanto, essas modificações sobre o tempo levaram quase 300 anos para serem absorvidas pela sociedade e, agora, parecem estar mudando para um novo tempo: o da instantaneidade (Tonelli, 2008).

O trabalho, na contemporaneidade, aliou-se às tecnologias-informacionais-digitais⁴, e está nos sufocando, porque “a mídia digital é uma mídia de presença. A sua temporalidade é o presente imediato” (Han, 2018, p. 35), e não há mais tempo para a reflexão, não há distância espacial e, portanto, não há mais distância mental, o que leva a uma mescla entre o público e o privado. E se o privado é a parte do espaço em que o indivíduo não é mero objeto, não é mera imagem (Han, 2018), transpondo-se esse pensamento ao mundo do trabalho, poder-se-ia dizer que o privado seria o espaço em que o indivíduo não vende sua força de trabalho, onde o

³ Esse tema será aprofundado no capítulo *Tempo, tempo, tempo é o senhor do destino?*

⁴ Trataremos das tecnologias-informacionais-digitais no decorrer deste estudo.

indivíduo não é mera mercadoria. Mas se, no entanto, o trabalhador recebe mensagens de seu empregador em seu tempo livre, ele não tem mais tempo livre, perde-se a esfera do privado em sua vida. O tempo dele é, então, todo tempo de trabalho tomado por seu empregador.

E, assim, “[...] a comunicação digital destrói o silêncio” (Han, 2018, p. 42) e destrói, portanto, o ócio.

E as perspectivas de um futuro sem trabalho, tomado pelo ócio, que o avanço da tecnologia poderia proporcionar caem por terra. O ser humano que tem suas “mãos murchas” pela utilização dos aparelhos digitais, está paralisado, não age e, portanto, não luta, não resiste, ao contrário, ele se desespera em tentar se superar e alcançar seus objetivos e explora a si mesmo, sem se dar conta de que seu tempo de trabalho totaliza todo o seu tempo (Han, 2018).

[...] os aparatos digitais produzem uma nova coação, uma nova exploração. Eles nos exploram ainda mais eficientemente na medida em que eles, por causa de sua mobilidade, transformam todo lugar em um local de trabalho e todo tempo em tempo de trabalho. A liberdade da mobilidade se inverte na coação fatal de ter de trabalhar em todo lugar. Na era das máquinas, o trabalho, simplesmente por causa da imobilidade das máquinas, era delimitável em relação ao não trabalho. Hoje, essa delimitação é completamente suprimida em algumas profissões. O aparato digital torna o próprio trabalho móvel. Todos carregam o trabalho consigo como um depósito de trabalho. Assim não podemos mais escapar do trabalho (Han, 2018, p. 65).

É desse sentimento de não haver mais tempo para si, de não haver mais presença de fato, sem a interferência dos smartphones, sem a interferência do trabalho nas relações interpessoais, familiares e afetivas, que surge o projeto dessa pesquisa.

As primeiras reflexões sobre a jornada de trabalho do docente, com seu histórico de “levar o trabalho para casa” a fim de cumprir as especificidades de seu ofício, e sobre a naturalidade com que são enviadas e respondidas mensagens em grupos de trabalho pelo WhatsApp, fora da jornada de trabalho, vieram da observação de colegas professores e da vivência dessas experiências, pela própria pesquisadora, como professora da educação básica. Essas reflexões culminaram com o desenvolvimento da pesquisa, em que se pôde constatar que a aparência, verdadeiramente, não se confunde com a essência: a dinâmica de vida sob a racionalidade neoliberal, com a invasão das tecnologias-informacionais-digitais, esconde o prolongamento da jornada e a expropriação do tempo de não-trabalho do professor – trabalho com aparência de não-trabalho⁵, mas trabalho, de fato, e não pago.

⁵ Previtali e Fagiani (2021, p. 158) apontam que “[...] o que a classe trabalhadora vivencia hoje, sob a Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0, é a substituição de operações mentais humanas pelas máquinas e a tentativa de ocultamento da relação de exploração entre capital e trabalho por meio da mediação tecnológica” e, ainda, que

Optou-se por subdividir essa introdução em seções para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos e dos motivos de suas escolhas. Na primeira delas, far-se-á uma incursão pelos caminhos que levaram essa pesquisadora à escolha do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa, em seguida, será descrita uma breve passagem sobre o método, já que será possível percebê-lo permeado na totalidade da pesquisa, e, por fim, será descrita a estrutura da dissertação.

1 Meus caminhos

Por que a escolha pelo materialismo histórico-dialético?

Inspirada na tese de Silva (2018), trarei esta resposta em primeira pessoa, porque é assim que ela exige que eu a comunique – a resposta exige que eu fale me considerando como uma pessoa inserida na pesquisadora. A resposta exige que eu conte minhas descobertas sem me encobrir na impessoalidade. O discurso acadêmico é sempre escrito na terceira pessoa do singular, no máximo, na primeira pessoal do plural, porque deve ser impessoal, porque não devem aparecer as opiniões do indivíduo por detrás do pesquisador, mas, para essa resposta, é preciso que eu me coloque, porque o entendimento dessa escolha perpassa por meus sentimentos, que são únicos, meus, pessoais e que não cabem na impessoalidade da terceira pessoa.

Eu me descobri pesquisadora no “pesquisar”. Muito embora, eu sempre tenha me interessado pelos questionamentos da vida, de forma a não me contentar com a explicação de outras pessoas e, por isso, indo em busca de respostas por maneiras que estavam ao meu alcance, nunca foi uma pesquisa científica, já que não levava em consideração qualquer método, a não ser um elaborado por mim mesma. Nesse ponto, inclusive, cabe uma confissão: quando elaborei meu projeto de pesquisa para o processo seletivo, eu não tinha a menor ideia do que exatamente fosse metodologia de pesquisa, eu tinha um *feeling* me conduzindo e um namorado doutor me dizendo o que ler segundo esse *feeling*. De qualquer forma, me agarrei em pensamentos positivos de que a banca não iria me perguntar nada sobre essa questão e foi o que aconteceu. Aquele era o meu momento de ser mestranda na Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, e eu já o tinha previsto.

Eu nunca li Kant, mas tudo o que aprendi em direito, antes dessa pesquisa, estava

“o trabalho uberizado em expansão se funda numa aparente relação de não-trabalho e, portanto, de não exploração dada a indeterminação entre o tempo do trabalho e o tempo do não-trabalho sob a aparência de mais liberdade e menos controle e imposições”.

atravessado pela racionalidade kantiana e pelas teorias neokantianas, assim como toda a minha vivência foi e ainda é perpassada por isso. Contudo, no que toca ao direito, nunca fui tocada por ele, mas eu não sabia o porquê, apenas imaginava que ele não era concreto, real, que ele não servia a todos, mas não fazia ideia de sua imensa concretude e de sua historicidade. Assim, durante essa pesquisa, pude entender as razões de minha falta de identificação com ele.

Eu já conhecia Marx, já simpatizava com suas ideias, mesmo que fossem apenas ideias propagadas pelo senso comum, pela mídia progressista e por poucos conhecidos simpatizantes da “esquerda”. Eu não estava no círculo acadêmico e ninguém à minha volta. Nenhum familiar chegou ao mestrado e meus colegas de trabalho, grande parte do direito, também não se interessavam pelo mundo da pesquisa. Porém, eu sentia que tudo o que vivemos, muito do que sentimos e quase tudo sobre o que pensamos não poderia ser algo natural, dado. Que a moral impregnada na sociedade não poderia ser *a priori*. Mesmo que eu lutasse internamente para fazer as escolhas “certas”, por “supor” que os valores morais eram valores intrínsecos, nunca fez sentido para mim, uma vez que desconhecia que o processo de produção da moral humana ocorria de maneira dialética na construção e realização da própria vida.

Escolhi, assim, o materialismo histórico-dialético por instinto. E, talvez, nesse caso, de fato, tenha sido algo humano, um instinto de sobrevivência. Por meio dele, eu pude compreender a raiz de nossa sociedade capitalista e, essa descoberta, ocorreu no processo de construção dessa pesquisa, mas as referências que me transformaram em quem eu sou, vieram bastante antes.

Graduei-me em Direito, porque fui “fetichizada” pelos sonhos do meu pai. Hoje, revendo minha trajetória e já madura, consigo enxergar que a escolha do Direito como primeira graduação, na verdade, não foi uma escolha minha, mas, sim, uma projeção dos próprios anseios do meu pai, que me encantava com suas falas sobre a carreira jurídica e suas possibilidades, sobre leis e suas perspectivas de justiça. Todavia, quando entrei na faculdade, no primeiro ano, as disciplinas com as quais mais me identifiquei foram Sociologia e Economia Política, em que fui apresentada, um pouco mais formalmente, à Marx. No segundo ano, no entanto, eu quis deixar a faculdade de Direito, para decepção e desgosto do meu pai, e fazer Letras, porque eu amava a Língua Portuguesa, porque eu gostava de ler e porque eu ainda era nova demais para decidir sobre uma carreira, como todos os outros jovens que entram na faculdade. Aliás, há 25 anos, ainda se escolhia a profissão para o resto da vida, bem diferente de hoje, sob o comando da já sedimentada racionalidade neoliberal, em que tudo é impermanente.

Não larguei. Meu pai me proibiu e eu acatei. Terminei a faculdade e fui parar na Justiça Federal, como analista judiciário. Um cargo de *status*, de excelente remuneração para a

realidade brasileira. Por muito tempo, fui feliz na carreira, muito mais pelas possibilidades financeiras e pelo respeito social – a carteira vermelha com o brasão da República Federativa do Brasil –, que pela carreira, porque eu não via sentido em meu trabalho, porque, na grande maioria das vezes, eu não via a justiça sendo aplicada, ao contrário, eu percebia as contradições da letra da lei, suas lacunas e imperfeições. Também sentia na pele o poder hierárquico da instituição e aquele que se debruçava sobre mim no meu ambiente de trabalho – dominação e sujeição. Além do mais, ter de pensar pelas ideias de um juiz, muitas vezes, contrárias às minhas convicções, tinha um peso enorme em minha frustração. Depois de quase 15 anos de funcionalismo público federal, saí e fui buscar algo fora, mas que, talvez, eu pudesse ter encontrado dentro de mim, se eu soubesse o que sei agora. Mas, enfim, os caminhos, as experiências, as vivências é o que nos trazem onde estamos hoje.

E me descobrir pesquisadora se fez nesse caminhar, quando, depois de me graduar em Letras, tornei-me professora, em uma espécie de redenção. Um resgate de tudo o que eu achava que havia deixado para trás quando mais jovem. No entanto, foi nesse lugar em que vi e senti a precarização de uma classe que eu idealizava: no lugar de professora, na convivência entre professores, junto de meus pares, comecei a compreender o que é o trabalho no modo capitalista de produção, o que é a exploração e de onde ela provém. Surge, então, a pesquisadora, despontando nos primeiros “estudos de campo” – nas observações, nas “entrevistas” informais em conversas nas salas dos professores, no círculo de amigos, nos encontros de finais-de-semana, nos churrascos.

Assim, a presente pesquisa teve origem em minha experiência pessoal em escolas particulares e na rede municipal, além das trocas interpessoais, bem como na observação das circunstâncias de precarização do trabalho docente de professores da educação básica. Muito embora, durante esse tempo, eu tenha visto muito brilho nos olhos dos professores ao relatarem seus projetos educacionais, também vi muito cansaço após longas 10, 12, 14 horas de trabalho diárias e 40, 50 e até 60 horas de jornadas semanais. Um cotidiano sinalizado por corre-corre, itinerância entre escolas, centenas de alunos e muito trabalho a ser feito em casa.

Assim sendo, tendo em conta que essa vivência docente não é apenas pessoal e, tampouco, do meu círculo de amizades, mas uma realidade enfrentada pela quase totalidade da categoria, justifica-se essa pesquisa, principalmente diante das transformações sociais pelas quais tem passado a educação nos últimos 30 anos. A isso, soma-se a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação, as TICs, em todos os setores da vida, inclusive no setor educacional e nas relações do trabalho docente, cujo uso se intensificou com o isolamento social e a implementação do ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19 e que chamou,

especialmente, minha atenção, quando me vi ministrando aulas pelo WhatsApp para uma turma de 6º ano de uma escola pública da periferia de Ribeirão Preto, SP., agravando-se, ainda, o fato de me ver envolvida em mais de 30 grupos de trabalho do aplicativo e muito mais de uma centena de novos contatos entre alunos, pais de alunos, gestores e professores, tudo isso, por meio de meu celular pessoal.

Eu nunca poderia ter pensado em dar uma aula pelo WhatsApp, muito menos para uma turma de mais de 20 alunos, com idades entre 11 e 12 anos, por 50 minutos, ou, às vezes, o dobro desse tempo em aulas duplas, tendo, preferencialmente, que digitar o conteúdo, evitando-se áudios ou vídeos. O início dessa aula se dá pela “chamada” dos alunos “presentes”. Cada um deve digitar seu nome e o professor precisa anotar em uma planilha própria, no Excel. Posteriormente, informa-se o conteúdo que será tratado. No meu caso, poderia ser uma aula sobre a construção de um texto, sobre coesão e coerência, por exemplo. Absolutamente tudo é digitado dentro de um grupo no aplicativo WhatsApp, cujos integrantes são os alunos de uma determinada turma do 6º ano, além de todos os professores que ministram aulas para essa turma (professores de Geografia, História, Matemática, Português, Ciências, Educação Física, Arte, Inglês), mais os gestores e demais funcionários, o que totaliza por volta de 50 integrantes. O professor deve explicar o conteúdo e passar atividades, pedir a participação dos alunos, interagindo de modo a tentar fazer com que a aula seja efetiva e ficar atento se todos estão entendendo e assimilando.

Em muitas ocasiões, as perguntas feitas pelo professor ficam sem respostas e não se sabe se é porque os alunos dormiram, se é porque largaram o celular em cima da mesa e foram brincar, ou se é porque não entenderam a pergunta, o que causa insegurança, angústia e muitas incertezas ao professor.

De fato, não foi uma tarefa fácil, mas foi a realidade em algumas escolas da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, SP., principalmente aquelas localizadas em bairros mais carentes, impossibilitadas de utilizarem os ambientes virtuais, como Google Sala de Aula, aulas síncronas do Google Meet, entre outros recursos tecnológicos, porque os alunos, simplesmente, não possuíam celulares próprios, além de disporem de pacotes de dados limitados. Dessa forma, a escolha pelo WhatsApp não se tratou de uma decisão aleatória do gestor da escola, mas de uma necessidade diante de uma realidade precária, já que muitos alunos utilizavam os celulares dos pais, que trabalhavam o dia inteiro, só retornando à noite, horário em que o aluno entrava no grupo para “assistir” – ler todas as mensagens trocadas – às aulas que haviam sido dadas naquele dia.

Nesse sentido, é de se espantar a quantidade de mensagens trocadas por professores e

alunos, em uma manhã inteira, típica de um dia qualquer de aula. Em uma certa ocasião, quando ainda eram 10h30 e as aulas haviam começado às 8h, registrei a troca de 1.040 mensagens nesse período de 2h30. Agora, quando essa criança é submetida à leitura de mais de duas mil mensagens por dia, simplesmente, não há aprendizado que se sustente nesse contexto.

Além dessa circunstância mais específica, outras se mostraram mais generalizadas no trabalho docente, como a quantidade de grupos de trabalho no WhatsApp, a inclusão de novas tecnologias para o trabalho remoto e suas dificuldades inerentes, a necessidade de introdução de recursos diversos para manter a atenção do aluno, a maior exigência de trabalhos administrativos, com a necessidade de preenchimento de uma enormidade de planilhas e formulários, tudo se traduzindo em um maior tempo de trabalho para a execução das tarefas e uma ininterrupta conexão para responder às dúvidas dos alunos e às demandas da escola.

Esses fatores me estimularam à presente pesquisa e foi preciso apreender o método do materialismo histórico-dialético para conseguir enxergar além do que eu estava vendo, para conseguir me desanuiar da minha própria vivência dentro dessa sociedade. Confesso que não foi uma tarefa fácil, confesso também que muitos dados que foram pesquisados ainda precisam ser desvendados, porque ainda escondem mistérios, os quais não fui capaz de trazer à tona. Por isso, compreendo que essa pesquisa está apenas no início e muito ainda se poderá desenvolver a partir dela.

2 O método

Entende-se que a pesquisa se faz com a investigação e a exploração de variadas fontes, compreende-se, outrossim, que o pesquisador, muito além de conhecer um método e aplicá-lo, precisa se reconhecer no objeto investigado e encontrar identificação na teoria social eleita para embasar a sua busca. Depois, é necessário que se distancie do objeto e que encontre nele a totalidade que o cerca. Portanto, procurou-se contextualizar historicamente o objeto, considerando o trabalho como centralidade do modo capitalista de produção, situando-se o trabalhador docente nesse contexto e dentro da racionalidade neoliberal, que permeia a vida social na contemporaneidade.

O conhecimento do contexto histórico que perpassa as searas política, econômica, social, cultural, jurídica e histórica⁶, auxilia no entendimento da precarização do trabalho de

⁶ “Se o fulcro das análises de Marx apontava para o econômico — entendido sempre como a produção material da existência — este não constituía para ele a variável única. O próprio alcance explicativo do processo produtivo

forma geral e da categoria docente, além dos meandros que fizeram e fazem do professor o que ele é e que passaremos a conhecer nos capítulos dessa dissertação.

Iniciou-se, portanto, com a leitura de obras de Marx e seus estudiosos, a fim de sustentar a pesquisa pelo marco teórico escolhido e pelo método materialista histórico-dialético. O conhecimento da mercadoria, segundo Marx, torna-se essencial para a compreensão da centralidade do trabalho no modo capitalista de produção; assim como a teoria do valor-trabalho explica a fundamentalidade do tempo nessa sociedade, que torna tudo e a todos mercadorias; além de esclarecer os motivos que fazem com que o trabalhador seja explorado, de todas as formas, pela lógica capitalista. Posteriormente, foram lidos artigos relacionados aos objetivos, buscando-se compreender temas de relevância, os quais possibilitaram o delineamento da presente pesquisa.

Quando da construção da parte empírica da pesquisa, acessamos novamente a parte teórica e, assim, sucessivamente, em uma espécie de diálogo, sempre em constante movimento de ir e vir entre teoria e os dados colhidos, os quais se encontram permeados por conhecimentos diversos.

[...] para Marx, o acesso ao empírico se dá sempre mediado tanto pelas noções corriqueiras com as quais nos referimos a ele, o senso comum, quanto pelas modalidades precedentes de conhecimento (artístico, religioso, ideológico ou mesmo de tipo científico) que imprimem sentidos variados aos temas sociais. Assim, o empírico não é dado ou transparente, mas está sobrecarregado de sentidos diversos, em sua maior parte acrílicos. A produção do conhecimento deve, pois, realizar um ir-e-vir entre o imediatamente perceptível, as formas de sua análise (desmembramento de suas partes componentes) e a construção de síntese, para estabelecimento da articulação da totalidade em foco. Como o próprio objeto de conhecimento é histórico, transformando-se no decorrer do tempo, seu conhecimento seria um processo permanente de abordagem empírica, formulação de conceitos, estruturação de sínteses e atuação prática (Fontes, 1997).

Assim, além da pesquisa bibliográfica, procurou-se, por meio da pesquisa de campo, a elucidação das condições de trabalho do professorado da rede particular de ensino de Ribeirão Preto, SP, especificamente quanto à sua jornada e ao fenômeno do uso das tecnologias-informacionais-digitais antes, durante e após o período de isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19, buscando-se verificar, sobretudo, se houve/há extrapolação de jornada, observância ao descanso semanal remunerado, intensificação do trabalho e diminuição de

depende das modalidades de sua articulação com as demais instâncias e de seu peso relativo em cada processo histórico (ou problema) analisado. As esferas política, jurídica, ideológica, cultural, dentre outras, não se reduzem a variáveis ‘ilustrativas’, mas integram a totalidade, com pesos e papéis distintos em função da problematização instaurada” (Fontes, 1997).

tempo de não trabalho.

Para tanto, utilizou-se de um questionário⁷, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), sob número CAAE no 58451022.4.0000.5407, que foi realizado por formulário do Google Forms e disponibilizado em grupos virtuais de docentes e, também, distribuído por meio do WhatsApp para o círculo de colegas desta pesquisadora, solicitando que distribuíssem a outros colegas professores. O critério de inclusão foi o de que o professor trabalhasse na rede particular de ensino da Educação Básica de Ribeirão Preto, SP. Estimava-se atingir uma amostra de 100 professores, no entanto foram obtidas 72 respostas de docentes, de acordo com o critério de inclusão, obtendo-se, portanto, uma amostra não probabilística, pela técnica bola de neve⁸.

Outrossim, o questionário nos forneceu informações sobre quem é esse professor, sobre sua remuneração, sua jornada de trabalho, sobre a quantidade de escolas em que trabalha, a quantidade de turmas para as quais ministra aulas, a quantidade de horas-atividade trabalhadas, sobre a utilização das tecnologias-informacionais-digitais no trabalho, sobre o recebimento de demandas de trabalho em seu período de não-trabalho dentre outros dados, que possibilitaram o conhecimento da amostra, traçando um perfil demográfico, que pôde ser comparado a outras pesquisas relacionadas ao tema. Além disso, o questionário também forneceu informações sobre a intensificação do trabalho, dado que precisa de ser capturado diretamente com o trabalhador, o qual vivencia a realidade diária das condições de seu trabalho (Dal Rosso, 2008).

[...] São os empregados aqueles que podem se expressar com mais propriedade sobre se o trabalho está mais exigente hoje do que anteriormente, quais as formas específicas de intensificação que se aplicam para cada ramo de atividade econômica, quais os efeitos da elevação da intensidade sobre seus corpos e suas mentes e qual sua avaliação sobre as condições do trabalho contemporâneo [...] (Dal Rosso, 2008, p. 93-94).

Inicialmente, foi prevista, também, a realização de entrevistas, a fim de colher as experiências vividas pelos docentes quanto ao uso das tecnologias-informacionais-digitais no trabalho e quais os sentimentos que envolvem esse uso, principalmente quando extrapolam a

⁷ “Sobre a utilização dos questionários para a pesquisa histórica, poderíamos dizer que eles aparentemente supõem a construção de modelos representativos para encaixar vivências num mesmo sistema, uniformizando o universo empírico, sobretudo porque lançam mão de quantificações e seriações. Segundo Virgínia Fontes, de fato, o modelo jamais será representativo da heterogeneidade complexa da realidade. Todavia, os questionários podem captar dinâmicas ou estruturas de articulação entre fenômenos e ou sistemas, dependendo, principalmente, das estratégias de elaboração e aplicação deste modelo [...]” (Oliveira, 2016, p. 20).

⁸ A amostragem bola de neve é uma forma não-probabilística de amostragem, que se apoia em cadeias de referência, isto é, utiliza-se um pequeno grupo de informantes iniciais, os quais indicam novos participantes que satisfaçam aos parâmetros de seleção, e, sucessivamente, os novos participantes indicam outros, formando uma bola de neve, que cresce à medida das indicações e respostas (Vinuto, 2014).

jornada contratada. Intencionava-se colher experiências desse grupo social sobre como viveu seu trabalho no período de isolamento social, como informantes de experiência (Xavier, 2017). No entanto, o tempo exíguo do mestrado e a quantidade de dados que foram colhidos nos questionários impediram o avanço para essa fase do projeto, que exigiria uma análise pormenorizada das entrevistas e, por conseguinte, maiores estudos para tanto⁹, necessitando de maior tempo, o qual não se dispunha, mas entende-se que esse passo pode ser construído em uma próxima etapa, dando-se continuidade à pesquisa, que, de nenhuma forma, foi prejudicada pela ausência de entrevistas.

Ainda no aspecto metodológico, apresenta-se uma pesquisa quanti-qualitativa, já que essa abordagem possibilita uma análise integralizada e um debate agregado dos dados coletados, permitindo uma compreensão de sua totalidade (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013).

Ademais, em um panorama dialético marxista, “[...] simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas (Ferraro, 2012, p. 144).

Ressalta-se, portanto, que a pesquisa foi pautada no materialismo histórico-dialético, e sobre o qual essa pesquisadora se debruçou na tentativa de absorver os conhecimentos que foram possíveis durante o tempo de duração desse mestrado. No entanto, entende-se que muito há que se desbravar nesse caminho e muito há que se apreender sobre seu uso, a considerar que, em nenhum momento, Marx sistematizou o seu método, o qual, contudo, é possível de ser extraído da compreensão de suas obras (Oliveira, 2018).

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é nada mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (...) A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico (Marx, 2013, p. 90-91).

Para Marx, o conhecimento teórico é “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (Netto, 2011, p. 21), ou seja, não há produção, mas uma

⁹ O uso de fontes orais para a pesquisa traz dificuldades diversas, às quais ultrapassam a seara metodológica, que vão além do conhecimento de como fazer a entrevista, a transcrição e os cuidados éticos, sua utilização como fonte necessita de condutas teóricas que excedem a própria fonte (Oliveira, 2018).

reprodução teórico-abstrata (busca de elementos em comum, de regras comuns, de leis comuns a um fenômeno, que é a característica de análises estruturalistas) da realidade do objeto, considerando sua estrutura e dinâmica. Trata-se de tarefa objetiva do sujeito que investiga, do pesquisador que toma o objeto e reproduz o seu movimento efetivo. Assim, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto em sua existência real.

O pesquisador deve partir da aparência imediata do objeto, sendo assim, o ponto de partida do conhecimento teórico é empírico. A aparência é o resultado imediato do que emerge da realidade. Contudo, a aparência, ao mesmo tempo em que revela, vela. É preciso, então, que o pesquisador, por intermédio de um processo reflexivo, extraia do objeto as modalidades de seu movimento, suas categorias constitutivas, suas leis e, desse modo, revele sua essência (Netto, 2016).

Não compreenderíamos nosso objeto caso nos limitássemos ao empírico imediato. O ato de conhecer necessita do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento e que se debruça sobre a realidade a ser conhecida. Para isso, é preciso superar o que é aparente, compreender as estruturas internas, as conexões, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, que não se deixam conhecer no primeiro momento (Silva, 2019, p. 34).

Há, então, uma reformulação crítica do objeto. Para Marx, a crítica assume um duplo significado. Primeiro, deve trazer à consciência o fundamento de algo (fenômeno, processo, ideia), tornar conhecidos seus processos sócio-históricos, explicitando-os. Destaca-se, neste aspecto, que estes processos se referem à análise do objeto em seu espaço/tempo, isto é, no presente. Segundo, deve apropriar-se desse algo (fenômeno, processo, ideia), negá-lo (ultrapassar suas limitações sócio-históricas) e superá-lo, incorporando o que há de válido e ir além.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22).

Partir, assim, da realidade social, possibilita-nos revelar as inúmeras determinações de um fenômeno, que concatena particularidade, singularidade e totalidade, revelando sua dinamicidade, advinda de suas tensões e contradições, enfim, revelando sua essência (Pimentel e Silva, 2019).

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas

forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Nesse sentido, desenvolveu-se a pesquisa com a pretensão de (re)conhecer a jornada de trabalho do professor da educação básica da rede privada de ensino de Ribeirão Preto, SP., naquilo que não está determinado em forma de contrato, assim como nos diz a teoria marxista, pois a realidade está além da concretude dos fatos, ela é dialética e, portanto, é necessário analisar o não dito, o não especificado, o não acordado.

Além disso, procurou-se verificar os efeitos do uso das tecnologias-informacionais-digitais em seu tempo de não-trabalho e se o ensino remoto emergencial, que se deu durante a pandemia de Covid-19, alterou de alguma forma o uso dessas tecnologias no trabalho do docente. Esse entendimento somente seria possível utilizando-se da interdisciplinaridade que, aliás, parece-nos própria do materialismo histórico-dialético.

3 A estrutura

Este relatório de pesquisa foi desenvolvido em quatro capítulos.

No primeiro, procurou-se compreender o trabalho como centralidade do modo capitalista de produção, desvendando-se os mistérios da mercadoria, a fim de se chegar à teoria do valor-trabalho de Marx. Realizou-se uma incursão histórica sobre as alterações nas percepções do tempo e sua correlação ao capitalismo, tendo em consideração a fundamentalidade dessa categoria para a compreensão da jornada de trabalho e do tempo de não-trabalho do recorte docente pesquisado. Durante esse percurso e tendo como premissa o avanço do entendimento sobre o trabalho do docente na contemporaneidade, foi possível apreendermos as categorias do valor, do mais-valor (relativo e absoluto), do trabalho necessário e excedente, do capital constante e variável, do tempo de trabalho, da jornada de trabalho dentre outras, cujo conhecimento foi primordial ao presente estudo. Marx, Netto e Braz, Thompson e Elias foram os principais teóricos que nos orientaram nessa empreitada.

Nesse sentido, por se considerar que a compreensão do trabalho do professor perpassa à da categoria trabalho, todo o debate apresentado nesse primeiro capítulo fez com que fosse possível o desenvolvimento das demais etapas do estudo (Silva, 2018).

Para apreender o trabalho docente no século XXI, precisaríamos antes compreender as transformações na totalidade, buscando uma reflexão acerca das contradições inerentes ao mundo do trabalho, de uma forma geral, aliadas à conjuntura econômica global. Desta maneira, iniciamos nossos estudos entrando em contato com uma vasta literatura a respeito da categoria trabalho, central na tradição marxista por seu papel fundante do ser social [...] (Silva, 2018).

No segundo capítulo, avançamos no estudo sobre como o direito e o Estado são compreendidos dentro da lógica capitalista e quais os papéis desempenhados por ambos para tornarem possível o desenvolvimento do modo capitalista de produção, sendo tomado como teórico dessa construção, Pachukanis¹⁰, por utilizar o materialismo histórico-dialético para elaborar sua teoria do direito e do Estado. Além disso, procurou-se compreender as categorias propriedade privada; sujeito de direito, contrato de trabalho, trabalho assalariado, subsunção do trabalho ao capital, relação capital/trabalho, cooperação capitalista, manufatura, divisão do trabalho, maquinaria, intensificação do trabalho, administração científica do trabalho dentre outras. Posteriormente, tratou-se da reestruturação produtiva, da ideologia dominante, a fim de se chegar à racionalidade neoliberal e ao sujeito neoliberal da contemporaneidade, para, enfim, compreender-se os motivos que fazem com que o trabalhador esteja perdendo as linhas divisórias entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho.

Além do mais, o estudo do direito e do Estado como entes que participam da lógica capitalista, auxiliou no entendimento da forma trabalho, a partir de sua transformação em mercadoria e como ela chegaria aos moldes contemporâneos do capitalismo neoliberal.

Por essa razão, no terceiro capítulo, partiu-se para o conhecimento do trabalho docente no contexto capitalista, fazendo-se uma breve digressão histórica sobre a educação, esclarecendo-se, também, as categorias de trabalho produtivo e improdutivo para o capital e situando-se o trabalho do professor da escola privada no contexto atual das novas relações entre capital/trabalho. Além disso, tratou-se da classe social, expondo-se discussões sobre o professor como proletariado.

O capítulo mostra, ainda, a influência das políticas neoliberais na educação e no trabalho docente, bem como os contornos da privatização da educação pública e a incursão das tecnologias-informacionais-digitais no universo educacional. Por fim, é abordada a questão da pandemia de Covid-19 em um contexto social fragilizado pelo capitalismo neoliberal, que

¹⁰ “Pachukanis foi e continua a ser a grande e irrenunciável referência da crítica do direito. A ele devemos a possibilidade de apreender o fenômeno jurídico em sua íntima ligação com o processo do capital e, assim, de desvelar as camadas ideológicas que revestem o domínio de classe burguês. A ele devemos a compreensão dos limites e impasses do uso do direito nas lutas anticapitalistas, e também a necessidade de seu enfraquecimento na transição socialista e de sua extinção no comunismo” (Kashiura Júnio; Naves, 2019, p. 9).

atinge o trabalhador, já precarizado, de forma nefasta, e do qual não se pode excluir o professor da educação básica, que enfrentou o ensino remoto emergencial, no isolamento de seu lar e de sua família.

O quarto e último capítulo trata da pesquisa empírica, em que primeiro foi traçado um perfil do docente participante do estudo, compilando-se e/ou analisando-se os dados colhidos sobre sexo, idade, estado civil, número de filhos, número de pessoas que coabitam a residência do docente, renda pessoal mensal, área de atuação, tempo de docência, regularização legal do trabalho, experiência anterior à docência e realização de ocupação além da docência.

Posteriormente, a pesquisa se concentrou na verificação e análise sobre as questões relativas ao tempo de trabalho do docente, como a jornada semanal de trabalho, a itinerância docente e número de turmas, que impactam diretamente o tempo de trabalho do docente, hora-atividade e elaboração e aplicação de provas substitutivas, além de serem comentadas as formas de intensidade nesse trabalho. Em uma terceira etapa, os aspectos relacionados às condições de trabalho do docente durante o período do ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia de Covid-19, foram levantados e analisados, levando-se em consideração a legislação promulgada no período de isolamento social e suas consequências para o trabalhador e, especificamente, para o professor, além de todas as transformações que o trabalho remoto exigiu do trabalhador docente. Um enfoque maior foi dado à utilização de tecnologias-informacionais-digitais utilizadas nesse período, comparando-se ao seu uso antes e após o retorno ao trabalho presencial.

Dedicou-se, ainda, uma parte desse último capítulo à saúde do docente durante o período de trabalho remoto, já que foi possível constatar que a saúde mental ou física dos profissionais da educação foi prejudicada para 73,4% deles, por razões de sobrecarga de trabalho relativas ao prolongamento da jornada e a uma maior intensidade de trabalho. Por fim, foram abordados os aspectos de lazer e de tempo de não-trabalho do professor.

1 TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO ÉS UM SENHOR TÃO BONITO?¹¹

Crônica do tempo

Pra mim o mundo é um relógio
E, e o dinheiro é a mola que controla os relógios dessa vida

Se o senhor tivé tempo pra ouvir a minha história
Eu começo lhe contando
Que toda a minha vida foi um grande desencontro
Entre o tempo do relógio e as oportunidades

Deus Nosso Senhor que perdoe
A minha sinceridade como um segredo
Mas inté hoje não entendi pru que é que
Pra tudo na minha vida eu sempre
Cheguei muito tarde ou muito cedo

Pra começá nasci fora do tempo, sou de sete meses
E se foi cedo demais pra dar dores
E tristezas à minha mãe com essa minha pressa de nascê
Foi tarde demais pra dar alegria ao meu pai, coitado
Ele morreu antes de me conhecê
E aí começa o meu rosário com o tempo do relógio

Já na idade de ir pra escola foi um tormento
Minha mãe, coitada, corria pra lá
E pra cá comigo de mão dada
E sempre recebendo o mesmo desengano, coitada
Não pode, dona, só pro ano, é cedo ainda
Ou então tarde demais, dona, as matrículas já tão todas fechadas

Com o tempo eu fui crescendo
Já mocinho eu procurava emprego
Porta de oficina, serviço diferente, coisa de pequena paga
E aquelas palavras do tempo me seguindo
Sempre acontecendo comigo como um relógio do destino
“Olha moço não tem vaga, se você tivesse sido esperto
Agora o quadro de funcionários já tá completo”

Eu me lembro que inté pro amor eu me atrasei
Quando pra aquela cabocla que eu gostava me declarei
Ela falou pra mim, “Você chegou tarde demais
Já dei meu coração pra outro rapaz”

Mesmo assim um dia me casei
E desse casamento nasceu
Um menino bonito que só vendo
Foi a única coisa que me chegou na hora certa
Porque ele foi a porta aberta pro meu riso

¹¹ Referência à canção de Caetano Veloso, Oração ao tempo, do álbum Cinema Transcendental (Philips/PolyGram), lançado em novembro de 1979 (Veloso, 2018).

Riso que eu já nem sabia mais como era o jeito
 Dei a ele o nome de Vitório, ia ser meu grande vingador
 Pra me vingá do tempo, me vinga das hora
 Dos relógio e inté dos segundo e de tudo
 Me vingá dos donos desse relógio que é o mundo
 Vitório o meu grande vingador

Vitório foi crescendo como pode
 Logo já tinha cinco ano e a vida, o tempo
 O tempo como um inimigo traidor sempre me espiando
 Um dia Vitório adoentou-se como acontece
 com quarqué criança e eu trabalhava num faz
 De tudo ao mesmo tempo

Pra nenhum remédio lhe fartá, eu tinha esperança
 Num dia só fui camelô, bilheteiro
 Entregadô de encomenda, jardineiro, tudo
 E chegava em casa moído e fedorento
 De suor pra lhe abraçá e lhe beijá
 E o coitadinho encuído, magrinho, dava dó, tava sofrendo

Então o douto truxe pra vê ele, é home bão
 Atencioso, que logo dispois de examiná falô assim
 Corre, vá depressa compra essa receita
 Seu filho não tá bão quem sabe se com isso ele se ajeita
 E chacoalhando a cabeça foi-se embora
 Quem sabe aconsejando uma promessa

Como eu não tinha dinheiro pro remédio
 Dei de garra num véio despertadô lá de casa
 A única coisa de valor, pensando
 Que podia vendêr ele num brechó
 E saf correndo, bem correndo

Mas inté hoje não entendi pru
 Que ouvi uns grito na rua
 Pega ladrão, pega ladrão
 E gente amuntuando pro meu lado
 Quem sabe imaginando que eu era argum malfeitô
 E foi soco, bordoadada, pontapé
 E quando eu pude percebê já tava
 De pé na frente de um delegado

Doutô, meu filho tá doente, tá morrendo
 Por favô, eu tenho aqui uma receita ó, e supliquei chorando
 O tár delegado então acreditando falô pro guarda
 Pega o carro da rádio patrulha, leva o moço
 E me entregando um toco de dinheiro do seu bolso, arrematô
 Corre, corre, compra o tár remédio pro seu filho na farmácia

Eu fui embora correndo, correndo
 Correndo comprei o remédio
 E vortei feito um raio, feito um raio lá pra casa
 Mas como sempre na vida eu corri contra o tempo, esse covarde
 Quando abracei meu filho é que eu vi

Mais uma vez eu tinha chegado tarde
(BOLDRIN, 2014).

Em sua “Crônica do Tempo”, Rolando Boldrin (2014) emociona o leitor ao declarar o tempo do relógio como seu inimigo mortal, elegendo seu filho, Vitório, como seu vingador do tempo, das horas e dos segundos. Conta, Boldrin (2014), que em toda sua vida, sempre chegou muito tarde ou muito cedo, responsabilizando o tempo pelas mazelas e desgraças de sua trajetória, desde seu nascimento – ocorrido antes do tempo, mas que, mesmo antecipado, deu-se depois da morte de seu pai – passando pelas dificuldades de se matricular na escola, de arrumar emprego, de viver o amor, até a morte de seu filho. Em suma, tudo em sua vida foi uma desordem entre o tempo do relógio e o seu tempo de vida.

O eu-lírico compreende o dinheiro como o propulsor do tempo e dono dos relógios da vida e, por intermédio de uma linguagem poética, associa a falta de dinheiro à incapacidade de domínio do próprio tempo. Descreve trabalhos precários, pelos quais não recebe salário suficiente para suprir as necessidades básicas de sua família, tanto que retrata que, para comprar remédio para o seu filho doente, precisa vender seu único bem de “valor”, o qual, por ironia, é um despertador, uma mercadoria produzida para que o homem-que-trabalha não perca a hora do trabalho.

Boldrin (2014) diz que o capital é o dono do tempo do trabalhador e que há um desacerto entre o tempo e a plenitude de sua vida, pois o trabalhador, apesar de estar sempre correndo, nunca chega a tempo para viver e celebrar a vida. Parece haver um descompasso, portanto, entre o tempo social e o tempo da natureza. Mas, afinal, o que é o tempo? E o quanto o tempo importa a um estudo sobre o trabalho do docente da educação básica, ou, antes ainda, como o tempo se relaciona ao trabalho e por que ele é essencial à sociedade capitalista?

Neste capítulo, buscaremos responder a estas indagações, por entendermos que o tempo, estreitamente ligado ao capital, condiciona e estrutura toda a vida individual e coletiva nas sociedades capitalistas contemporâneas. Somos guiados pelo tempo em nosso cotidiano, somos oprimidos pelo tempo em toda nossa existência. O tempo é nosso senhor, ele nos comanda, mas, primordialmente, o tempo é servo do capital e, de momento em momento, aparece com seu chicote, exigindo-nos mais trabalho. No entanto, essa servidão, que outrora se mostrava explicitamente nas relações de trabalho, graças a um controle rígido do tempo de trabalho pelo empregador, agora, foi “terceirizada”, ironicamente, ao próprio trabalhador. Sendo assim, aparentemente, o próprio operário do trabalho é quem fiscaliza o tempo de trabalho e se comanda ao trabalho, mas engana-se pensar que, por esta razão, o tempo livre, isto é, o tempo de não-trabalho foi ampliado. Muito ao contrário, conforme se demonstrará no decorrer desta

pesquisa, já que aparência e essência não se confundem¹². Assim, a compreensão da relação entre tempo e trabalho, bem como das relações dela decorrentes é essencial a um estudo sobre a jornada de trabalho e o tempo livre do docente da Educação Básica da rede particular de ensino e o efeito das tecnologias-informacionais-digitais nesse trabalho.

1.1 O que é o tempo?

[...] Tempo, tempo, tempo, tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Entro em um acordo contigo [...]
 (Veloso, 2018)

Na canção epigrafada, composta por Caetano Veloso e lançada em 1979, no álbum “Cinema Transcendental”, o eu-lírico compreende o tempo como um suserano, um senhor feudal, o “senhor dos destinos”, ou o deus tempo (Teixeira; Pacheco, 2020), capaz de controlar as sinas e os compassos de suas canções e de sua vida. Há, portanto, um endeusamento do tempo. E, não é de hoje que o tempo é mitificado.

Na Grécia antiga, Cronos¹³, filho de Urano (Céu) e de Gaia (Terra), destrona do poder seu próprio pai, depois de castrá-lo, ganhando a soberania sobre a terra. Contudo, sua mãe profetiza que, assim como havia destronado seu pai, também seria destronado por seu filho. Posteriormente, Cronos se casa com Réia, sua irmã, e, temendo a concretização da profecia, passa a devorar seus filhos ao nascimento. Réia, no entanto, enfurecida com essa atitude, decide esconder seu filho Zeus, a fim de evitar que tivesse o mesmo destino de seus irmãos, dando uma pedra enrolada em cueiros para Cronos engolir. Zeus, então, é criado por uma ninfa. Adulto, Zeus se vinga de Cronos oferecendo-lhe uma poção para tomar, fazendo Cronos

¹² “Toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente” (Marx, 1946-47, p. 948 *apud* Ianni, 1996, p. 11)

¹³ “[...] o deus Cronos é muitas vezes confundido com Chronos, o tempo cronológico do qual tornou-se uma personificação para os antigos intérpretes da mitologia grega. (Chevalier; Gheerbrant, 1997 [1982]: 307). Além disso, embora a etimologia popular vigente, no período helenístico e na Renascença, tenha relacionado Κρόνος, Krónos (Cronos), com Χρόνος, Khrónos (Chronos), o tempo cronológico, tal aproximação não faz qualquer sentido do ponto de vista linguístico segundo os mesmos autores pois, em grego, as duas palavras são foneticamente bastante distintas (Ibidem)”. “[...] apesar de não haver qualquer relação etimológica entre o deus Cronos, da mitologia, e Chronos, ambos ‘têm o mesmo papel do tempo’ (Ibidem): ambos devoram, tanto quanto engendram; destroem suas próprias criações e estancam as fontes de vida.’ (Ibidem). Neste sentido, ambos os conceitos são semelhantes, embora etimologicamente diferentes o que dificulta algumas vezes estabelecer uma distinção entre ambos os termos. (Brandão, 2012)” (Souza, 2015, p. 54-55).

vomitaram todos os filhos engolidos. Após uma guerra com Zeus e seus irmãos, Cronos é destituído do poder (Souza, 2015).

Cronos tem o papel do tempo, pois ao mesmo tempo em que concebe, devora seus filhos. Ademais, é o responsável pela criação da seta do devir, já que separou o Céu (Urano) da Terra (Gaia), representando nascimento e morte, pai e mãe, que vão de um para o outro, em um ciclo que se repete: o tempo personificado (Souza, 2015).

O tempo, assim, parece existir por si, independentemente da existência humana, um ente externo que ganhou sua emancipação de tanto ser nomeado em todos os momentos e em diversos idiomas. É verdade que o tempo guia o indivíduo do nascimento à morte, que decreta seu comando por meio do relógio e do calendário. Contudo, há uma dicotomia no enfrentamento do tempo: o tempo é real ou o tempo não existe? Muitas são as abordagens para o debate sobre o tema – realistas e idealistas; tempo cósmico e tempo da consciência; aristotelismo e agostinismo, mas não há uma única definição precisa para o tempo, apesar de muito haver sido escrito sobre questões a ele relacionadas: eternidade, alma, relatividade, instabilidade, movimento, uniformidade, intuição *a priori*, duração, momento, experiência etc. E, em cada uma dessas questões, há um pensador nela debruçado, buscando compreender os problemas que o cercam, pois os reveses em sua definição se devem à sua própria natureza: sua temporalidade¹⁴ (García, 2007).

O problema do tempo, conseqüentemente, pode ser pensado por diversas áreas, desde as ciências naturais às ciências sociais. E o fato de sua natureza ser peculiar, permeada por uma crença em sua existência tal qual a existência das montanhas, da lua e do sol, isto é, de uma existência em si, que pode ser medida, cronometrada, expressada por meio da linguagem (ter tempo, perder tempo, passar o tempo, correr contra o tempo), traz consigo o esquecimento de que o tempo é uma construção social e que há, portanto, uma fetichização na atribuição de uma existência real, de uma substantivação que não é a do próprio tempo, mas do modo de ser das coisas, de seus processos e fenômenos (García, 2007).

Segundo Elias (1998), o tempo não é somente físico, apartado do ser humano, um dado objetivo, como apontou o físico Newton. Outrossim, o tempo não pode ser apenas uma capacidade inata de encadeamento de acontecimentos, parte do espírito humano, imutável, subjetivo, conforme defenderam os filósofos Descartes e Kant. O tempo social de Elias (1998) é uma construção da humanidade imersa no processo civilizatório, e a experiência humana de

¹⁴ “Estado do que é provisório, passageiro, que passa rapidamente, de curta duração” (Temporalidade, 2022).

percepção do tempo se transmuda ao longo da história em um processo impermanente e dependente das relações sociais.

Nesse sentido, apesar da dicotomia entre homem e natureza e a coexistência desses tempos distinguíveis: cósmico, biológico, psíquico e social, todos eles são constructos humanos¹⁵, de suas histórias e mitologias, de suas narrativas e explicações. Assim, “o tempo, qualquer tempo, é sempre um produto da vida social, do conjunto de relações significativas que a estruturam” (García, 2018, p. 32, tradução nossa).

Schmid (2012), explicando a teoria social de Henri Lefèbvre sobre a produção do espaço, também aponta a compreensão de espaço e tempo como construções sociais, não somente materiais, não somente conceitos *a priori*, mas produtos da sociedade¹⁶. Assim, por serem produções sociais, seus conhecimentos se dão na conjuntura de uma determinada sociedade, além disso são essencialmente históricos. Na mesma linha de raciocínio, Kozenieski (2021) indica que o tempo, por versar sobre uma realidade social, é produzido.

A organização temporal, por conseguinte, difere em um e outro período da história e em um e outro grupo social e, por essa razão, é possível a existência simultânea de tempos diferentes entre os povos, com seus modos de viver, costumes religiosos e determinações políticas, o que demonstra, mais uma vez, que o tempo é socialmente estabelecido (Tonelli, 2008).

E se o tempo é socialmente considerado, estão interligados os tempos cósmico (da natureza), histórico (objetivado) e existencial (subjetivo, interiorizado), não havendo uma uniformidade em sua passagem (Santos, 2006).

O tempo social, assim, não é linear, como o tempo newtoniano, já que depende intrinsecamente das relações sociais ou, mais especificamente, das relações de produção, as quais criam diferentes ritmos temporais, que, portanto, podem coexistir em um mesmo tempo cronológico. E é o capital quem medeia estas relações, tornando complexo o tempo sócio-histórico (Kozenieski, 2021).

¹⁵ Ao descrever a fetichização da mercadoria, Marx procura uma analogia para o fenômeno no universo da religião, lugar em que “os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens” (Marx, 2013, p. 148). Essa também pode ser uma explicação da personificação do tempo, quando o consideramos como construção humana.

¹⁶ “A sociedade não é simplesmente o agregado dos homens e mulheres que a constituem, não é um somatório deles, nem algo que paira acima deles; por outro lado, os membros da sociedade não são átomos, nem mônadas, que reproduziram a sociedade em miniatura. Não se pode separar a sociedade de seus membros: *não há sociedade sem que estejam em interação os seus membros singulares, assim como não há seres sociais singulares (homens e mulheres) isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade*. O que chamamos sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social existe: *a sociedade, e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui*” (Netto; Braz, 2012, p. 49, grifos do autor).

Os conceitos de tempo e espaço do ponto de vista material, são produzidos na prática e nos processos materiais para a reprodução da vida social. Portanto, cada sociedade e cada época promove concepções distintas de tempo e espaço (Harvey, 2001).

Conseqüentemente, as atividades que antes, em sociedades mais simples, pautavam-se muito mais pelas necessidades biológicas do indivíduo (comer quando se está com fome, dormir quando se tem sono, descansar quando se está cansado) passam a ser reguladas, nas sociedades um pouco mais complexas, por uma organização social que lhes impõem um ritmo social e não mais biológico. O ser humano, agora, deve disciplinar o seu ritmo fisiológico ao ritmo social. Quando os homens passam da caça à produção de seu próprio alimento, já não podem mais caçar quando estão com fome, precisam de controlar o tempo de acordo com o que lhes determina a agricultura: há o tempo da sementeira e o da colheita (ELIAS, 1998).

O calendário depende do tempo cósmico, regulador da duração que se impõe a todas as sociedades humanas; mas estas captam-no, medem-no e transformam-no em calendário segundo as suas estruturas sociais e políticas, seus sistemas econômicos e culturais e seus instrumentos científicos e tecnológicos (LE GOFF, 1990, p. 495).

O tempo, assim, passa a desempenhar o papel de ordenação das atividades e, nos primeiros estágios dessa organização, o sacerdote exerce a função de dizer o momento propício de executar as tarefas coletivas. Com o surgimento das sociedades-Estado, os reis disputam a função de determinação do tempo das atividades sociais, até que a função de instituição do calendário passa a ser de competência do Estado. A complexidade das relações sociais exige uma cronologia unitária e ordenada (Elias, 1998).

Nas palavras de Harvey (2001), a vida cotidiana é aprisionada em uma nova artimanha cronológica, que se distancia dos ritmos habituais da vida campestre e das tradições religiosas.

Contudo, não se discorrerá neste estudo sobre a profundidade e historicidade das determinações dos calendários, mas, sim, sobre as relações entre o controle do tempo e o poder, entre o controle do tempo e a produção de riqueza, que é, de perto, o que interessa à pesquisa sobre tempo de trabalho e tempo livre em uma sociedade capitalista, pois “os que controlam o calendário, controlam indiretamente o trabalho, o tempo livre e as festas [...]” (Le Goff, 1990, p. 293).

No mesmo sentido, Harvey (2001, p. 207) elabora seu argumento sobre o tempo e espaço como geradores do poder social, afirmando que “quem define as práticas materiais, as formas, os sentidos do dinheiro, do tempo ou do espaço, fixa certas regras básicas do jogo social”, ou seja, a supremacia ideológica e política sociais está diretamente ligada ao poder da

conjuntura material e das práticas individual e social, dessa forma os sentidos do dinheiro, do tempo e do espaço são fundamentais à perpetuação do poder político.

Além disso, em nosso estudo priorizar-se-á a cultura ocidental, tendo como centro o capitalismo europeu, principalmente inglês, e seu espraiamento no mundo do trabalho capitalista globalizado.

Trata-se, portanto, de um olhar sócio-histórico, tomando-se, como referencial, as sociedades industriais e considerando o tempo como uma instituição social variável que se liga à revolução social, de supremacia econômica e, conforme se demonstrará, atrelado ao trabalho, constituído como um fundamento para a produção de riqueza.

1.2 Como o tempo se relaciona ao trabalho?

Os comportamentos sociais são regulados pelo tempo. O indivíduo, durante o seu crescimento, habitua-se com a percepção temporal da sociedade à qual está inserido e aprende a compreender os símbolos temporais presentes e a utilizá-los para se conduzir, inescapavelmente. No entanto, este senso é mutável e sua evolução não é irreversível, mas dependente de sedimentação cultural imposta ao indivíduo, imerso que está, na coletividade a que pertence (Elias, 1998).

Neste sentido, Thompson (1996) inicia seu capítulo *Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial*, na obra *Costumes em comum*, indagando em que medida a alteração da percepção do tempo impactou a disciplina de trabalho e, ainda, se a transformação da sociedade nascente para uma sociedade capitalista mais avançada reestruturou o cotidiano do trabalho, de que maneira isto influenciou na medição interna do tempo do indivíduo.

Para tanto, o autor recorre a estudos de sociedades menos complexas, cuja referência temporal está ligada a acontecimentos ou atos, como em Madagáscar, em que o tempo era medido usando-se como referencial atividades cotidianas, tal qual o cozer do arroz (por volta de meia-hora) ou o fritar do gafanhoto, que tinha a duração de um momento. Outro exemplo são os Nuer¹⁷, para os quais o tempo é o do gado, relacionando-o diretamente às atividades pastorais. (Thompson, 1996).

O povo nilota, aliás, não possui em seu vocabulário uma expressão relacionada ao “tempo”, de forma que sua concretude não se faz presente e os sentimentos de “economizar tempo”, “perder tempo”, “lutar contra o tempo” não são comuns a este povo, portanto pensam

¹⁷ Nuer é um povo nilota que habita os pântanos e savanas planas nos dois lados do rio Nilo (Evans-Prithard, 2005).

mais facilmente em termos das atividades que realizam, relacionando o tempo mais prontamente com os ritmos naturais que com os do relógio (Silva, 2017).

Contudo, a Thompson (1996), assim como ao nosso estudo, interessa saber sobre a correlação entre o tempo e o capitalismo, destacando, o historiador, que, nas sociedades camponesas, a medição do tempo se orientava conforme a necessidade das tarefas, sendo estes afazeres ligados à agricultura, como a colheita antes da tempestade, ou ligados a atividades pecuárias, como cuidar das ovelhas na época do parto, ou ligados a atividades industriais, como manter o fogo aceso quando se produz o ferro¹⁸.

No entanto, mesmo nestas comunidades, já na metade do século XVII, inicia-se uma importante modificação na disciplina do tempo, pois sua medição passa a ser calculada em dias de trabalho pelos fazendeiros, quando se observa uma divisão de tarefas e relação de empregador-empregado, mesmo entre o agricultor e seus filhos, prevalecendo o trabalho de horário marcado, em que “[...] o tempo está começando a se transformar em dinheiro” (Thompson, 1996, p. 272).

Essa medição incorpora uma relação simples. Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu ‘próprio’ tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado; o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta (Thompson, 1996, p. 272).

Porém, enquanto a manufatura ainda se encontrava administrada a nível doméstico e em pequenas oficinas, sem uma subdivisão pormenorizada de processos, preponderava a organização por tarefas. Os padrões de trabalho, assim, eram irregulares antes da introdução das máquinas nas indústrias, porque o trabalho poderia ser prolongado ou reduzido a depender das tarefas, e os trabalhadores acumulavam outras atividades não ligadas especificamente às suas funções, como no caso dos mineiros de estanho da Cornualha, que também participavam da pesca de sardinhas. Não havia, portanto, regularidade e cronogramas exatos em razão da própria natureza dos trabalhos, havendo, assim, uma alternância entre períodos intensos de trabalho e ociosidade, o que é característico do domínio da própria vida produtiva, conforme se verifica, ainda hoje, quanto aos trabalhadores autônomos (Thompson, 1996).

Um símbolo desta irregularidade e alternância do trabalho era a tradição da Santa Segunda-Feira. Tratava-se de um feriado gozado por todos os tipos de trabalhadores, cuja

¹⁸ Este tipo de orientação pelas tarefas ainda é observado em nossos dias, em regiões rurais, nas atividades domésticas e nos vilarejos, havendo pouca separação entre o trabalho e a vida, já que o tempo de trabalho é reduzido ou ampliado de acordo com o afazer (Thompson, 1996).

origem está ligada justamente ao trabalho por tarefas, às quais concluídas, iniciava-se o descanso. Neste dia, as pessoas se socializavam e se divertiam, além de muitas frequentarem cervejarias e rinhas de briga de galo. Todavia, o costume não agradava aos novos empresários, fato que se intensificou com a compra das máquinas à vapor, que, para sua utilização, exigia mão-de-obra empenhada o maior tempo possível, a fim de cobrir os altos investimentos (Fong, 2021).

Há controvérsia, no entanto, quanto ao período de sua extinção, o que se deve a divergências de fontes utilizadas para os estudos. A ideia ortodoxa é a de que a Santa Segunda-Feira tenha se desenvolvido em meados do século XVIII e declinado na metade do século XIX e mais aceleradamente nas cidades industrializadas (Tiratelli, 2022). Para Thompson (1996), o costume de guardar a Segunda-Feira permaneceu até quase o final do século XIX (relatos de tecelões mexicanos, em 1800; relatos na França, nas décadas de 1850 e 1860; relatos na França, Bélgica, Prússia, Estocolmo etc., em 1870) e, inclusive, no século XX (mineiros de Yorkshire e tanoeiros em Burton-on-Trent).

Dentre os autores que discordam da ideia ortodoxa sobre o período do declínio da Santa Segunda-Feira, está Voth (1998), que, tentando compreender a quantidade de horas trabalhadas e o uso do tempo da época, pesquisou o relato de mais de 2.000 testemunhas de Cortes Criminais para verificar o que estavam fazendo durante os crimes ocorridos na Inglaterra da metade do século XVIII e início do século XIX. Para tanto, o pesquisador analisou os depoimentos de testemunhas de crimes cometidos entre 1749 e 1803, na *Old Bailey*¹⁹ e *Northern Assize Circuit*²⁰. A amostra cobre todos os dias da semana, todas as estações do ano e todas as horas do dia, sendo, portanto, uma amostragem aleatória²¹, estimando-se, por meio dos depoimentos, que a jornada de trabalho para o período estudado é de onze horas diárias (das 7 às 19h).

Desta forma, Voth (1998) aponta a raridade de se encontrar um indivíduo que estivesse trabalhando às segundas-feiras na metade do século XVIII, o que se demonstrou basicamente igual aos domingos, porém, no início do século XIX, o quadro se altera e os estudos sugerem que a Santa Segunda-Feira tenha quase desaparecido neste período. Isso também foi observado quanto aos feriados religiosos, pois na virada século XVIII, eles não mais influenciavam significativamente os ritmos de trabalho como antes, na metade do século.

¹⁹ Tribunal Central Criminal Inglês.

²⁰ Corte de Assize, na cidade de York.

²¹ Recordação de horas aleatórias: participantes de pesquisas fornecem uma descrição completa para uma hora escolhida aleatoriamente de um dia anterior, o que é semelhante ao que ocorre quando uma testemunha é chamada a depor, relatando o que faziam no momento do crime ou quando viram a vítima pela última vez ou, ainda, quando o acusado tentou fugir.

Outro ponto analisado por Voth (1998) foi o tempo de trabalho anual nos anos de 1750, que totalizava 208 dias de trabalho, com 2.288 horas trabalhadas, fazendo-se uma conta aritmética de exclusão de domingos, segundas e dias santos. No entanto, os dias santos poderiam coincidir com domingos e para ser considerada uma totalidade mais global de dias úteis é mais acurado pensar que os domingos, segundas e dias santos marcavam uma probabilidade de redução de cerca de 70% de indivíduos trabalhando, o que fornece uma estimativa de 2.631 horas anuais de trabalho. O cálculo é mais fácil de se fazer quanto aos anos de 1800, já que as pesquisas sugerem a abolição das Santas Segundas-Feiras e os dias santos não alteravam os dias de trabalho, exceto Natal, Páscoa e Pentecoste, totalizando 308 dias de trabalho anual, com 3.366 horas, mas supondo-se que os domingos reduziriam 70% de pessoas trabalhando, o número a ser considerado é de 3.538 horas (Voth, 1998).

Assim, segundo Voth (1998) considerando-se os limites superiores calculados (aqueles considerando a redução de 70% de pessoas trabalhando), a diferença de horas anuais de trabalho da década de 1750 para a década de 1800 é de 907 horas e, considerando-se os dois limites inferiores, esta diferença é de 1.078 horas. O pesquisador faz outras considerações ao pensar nos tipos de ocupações destas amostragens, como os agricultores, que costumavam trabalhar aos domingos, segundas e dias santos. De qualquer forma, mesmo considerando todas as possibilidades, somente a eliminação da Santa Segunda-Feira teria aumentado a duração do ano de trabalho entre 25 e 39%.

A pesquisa de Voth (1998) apresenta outros dados, inclusive comparando o considerável desenvolvimento entre 1750 e 1800, cujo aumento de horas de trabalho foi tão grande quanto o declínio da jornada de trabalho anual entre 1870 e 1938, e sua conclusão é a de que a diminuição do lazer foi fundamental para o crescimento econômico da época.

Contrariando as evidências de Voth, de que a Santa Segunda-Feira praticamente se extinguiu no início do século XIX, Tiratelli (2022), em estudo que pretendeu reconstruir a semana de trabalho na Grã-Bretanha do século XIX, analisou três catálogos de registros de eventos políticos (Navickas, Tiratelli e Tilly), cada um com suas especificidades, vantagens e limitações. Destes catálogos, excluiu greves e comícios, por ocorrerem durante o horário de trabalho e eventos sem datas precisas, totalizando, para a análise pretendida, 1.452 reuniões políticas, 311 motins e 5.495 reuniões contenciosas, que poderiam ter sido realizados em um ou outro dia da semana, no horário de trabalho ou não.

Por esta amostra, Tiratelli (2022) observou alguns padrões gerais contribuindo para o estudo do uso do tempo no século XIX. Em primeiro lugar, constatou que a segunda-feira não era um dia normal de trabalho ainda no início do século XIX e que as possibilidades de uma

reunião acontecer, durante o horário normal de trabalho – das 7 às 19h – neste dia, diminuíram com o passar dos anos. O estudo também conseguiu observar que o declínio da Santa Segunda-Feira se deu mais antecipadamente em localidades onde o trabalho nas fábricas foi mais intensificado, como em Manchester. Neste sentido, a extinção da Santa Segunda-Feira se relacionou com a difusão da industrialização e com as mudanças para o meio-dia de trabalho aos sábados.

Em segundo lugar, a pesquisa de Tiratelli (2022) demonstrou, não com tanta segurança, devido às limitações do estudo (tradições locais na organização política, fontes em sua maioria advindas de jornais, impossibilidade de distinguir homens e mulheres) que a regularidade da semana de trabalho²² ocorreu ao longo do século XIX, ficando mais estruturada a partir da metade do século.

Reforçando a ideia de que as tradições e hábitos foram modificadas com a Revolução Industrial, pode-se apontar a pesquisa do historiador Roger Ekirch, o qual descobriu, por acaso, enquanto pesquisava sobre as horas noturnas, usando como fonte depoimentos judiciais, dos Arquivos Nacionais do Reino Unido entre 1838 e 2003, guardados no Escritório de Registros Públicos de Londres, a presença de dois turnos de sono, que denominou como sono bifásico, no período entre o início da Idade Média e a Revolução Industrial (Gorvett, 2022).

O pesquisador não esperava encontrar nenhuma novidade relacionada ao sono, já que entendia se tratar de uma necessidade biológica universal e invariável. Contudo, os depoimentos indicaram existir uma noite dividida em duas metades e, em uma ampliação de fontes (obras literárias, cartas, diários, livros médicos, escritos filosóficos, artigos de jornal, peças de teatro, canções), pôde concluir que a ocorrência do sono bifásico era generalizada e não se concentrava apenas da Inglaterra, mas era praticada em várias partes do mundo pré-industrial (Europa, Ásia, África, Oceania e Américas). Além disso, Ekirch encontrou registros anteriores à Idade Média, compreendendo que essa forma de dormir foi praticada por milênios (Gorvett, 2022).

O primeiro sono durava cerca de duas horas, entre 21 e 23h, e todos acordavam espontaneamente, assim como do segundo sono, pela manhã. O tempo em que ficavam acordadas era denominado de vigília, e, nesse período realizavam uma infinidade de tarefas, tanto cotidianas (alimentar o fogo com lenha, orar, estudar) quanto de trabalho (vistoriar os

²² Destaca-se, neste ponto, que a semana, por conferir ritmo à sociedade contemporânea, foi uma importante descoberta da humanidade e, “nas sociedades urbanizadas contemporâneas o dia de repouso tende a transformar-se num fim-de-semana de dois dias, o sábado e o domingo: o week-end inaugurado pelos Ingleses, primeira nação industrializada [...]” (LE GOFF, 1990, p. 515).

animais, concluir tarefas domésticas), mas também era o instante para socialização e para o sexo entre os casais (Gorvett, 2022).

O pesquisador comparou sua pesquisa histórica com duas outras pesquisas, um experimento de sono, realizado nos Estados Unidos, pelo cientista do sono Thomas Wehr, que analisou 15 homens, mantidos sem iluminação artificial noturna e confinados em um quarto sem janelas e sem estímulos visuais ou sonoros, concluindo que, depois de quatro semanas, o padrão de sono dos participantes se modificou, diferindo dos padrões noturnos normais, para duas metades de sono, com intervalo entre elas de uma a três horas. O outro estudo, realizado pelo pesquisador David Sansom, da Universidade de Toronto, com voluntários de Madagáscar, em um vilarejo sem eletricidade, utilizou instrumentos para medir os padrões de sono, por 10 dias, e concluiu haver dois períodos de sono, ou seja, o mesmo sono bifásico, encontrado por Ekirch. Os dois experimentos, aliados à sua própria pesquisa, fizeram com que Ekirch concluísse que a humanidade havia deixado o sono bifásico a partir do início do século XIX, com a Revolução Industrial, que alterou o ritmo circadiano²³ das pessoas, em razão da difusão da iluminação artificial. Ademais, a divisão do sono em duas metades desapareceu por completo no início do século XX (Gorvett, 2022).

Entretanto, foram as transformações incipientes do século XVII, que deram condições ao surgimento de práticas novas de trabalho, com ritmo e regularidade, passando a haver, então, correlação entre tempo e vida cotidiana, tempo e ritmo de trabalho (Tonelli, 2008).

Salienta-se que o relógio foi uma tecnologia fundamental na disciplina do tempo, mas sua difusão foi paulatina, dependente de diversos fatores, dentre eles o alto preço do item, que inicialmente era fabricado em ouro e artesanalmente pelo relojoeiro e, portanto, somente os integrantes das classes mais altas os possuíam (Thompson, 1996). “[...] A primeira referência a um relógio pessoal data de 1540, quando o rei Henrique VIII deu à Catherine Howard, sua quinta mulher, um estojo em ouro com um relógio dentro” (Tonelli, 2008, p. 211).

Tratava-se, por conseguinte, de um item de luxo e a propagação de seu uso coincide com a Revolução Industrial, quando passa a exigir maior coordenação do trabalho, mas, embora houvesse muitos relógios na sociedade inglesa em 1790, não há precisão sobre seus possuidores, havendo suspeitas de que, ainda na metade do século XVIII, a contagem do tempo, por meio do relógio, pertencesse apenas à nobreza, mestres, fazendeiros e comerciantes. De

²³ “O ritmo circadiano é a maneira pela qual nosso organismo se adapta à duração do período claro (dia) e do período escuro (noite), de forma a sincronizar as funções fisiológicas com a duração de um dia (aproximadamente 24 horas). Por exemplo, o ciclo sono-vigília se organiza dentro do período das 24 horas de duração do dia. A oscilação da nossa temperatura corporal também obedece a um ritmo em que ela diminui de madrugada, e, perto da hora de acordar, volta a subir, e isso se repete todos os dias [...]” (Paraginsk, 2014).

toda forma, o avanço do capitalismo industrial exigia, imprescindivelmente, a regulação dos novos ritmos de vida, no qual o relógio se fazia essencial e, entre o final do século XVIII e início do século XIX, o item já podia ser comprado por trabalhadores em épocas específicas do ano, quando eram recebidas gratificações, rendimentos de colheita e salários anuais, servindo, também, em épocas difíceis, como peça que se podia empenhar. Outrossim, quando um determinado grupo de trabalhadores melhorava seu padrão de vida, o relógio poderia ser visto em suas casas e em seus bolsos, e Clubes do Relógio foram fundados por toda parte para a compra coletiva do precioso item (Thompson, 1996).

É evidente que o relógio foi, assim, uma máquina de fundamental importância, mais que o vapor, pois permitia a determinação exata de energia e tempo necessários para o aumento da produtividade (García, 2007).

Dessa maneira, o aprimoramento dos relógios, bem como sua difusão nas sociedades ocidentais, possibilitou um maior controle do tempo (Tonelli, 2008), e a máquina a vapor exigia a disciplina do trabalho, constante e contínuo (Thompson, 1996), mas esta imprescindibilidade de domínio sobre o tempo adveio da evolução das relações de produção da sociedade industrial nascente e, é por esta razão, que o relógio passou a fazer parte dos lares e pulsos europeus (Martins; Junqueira, 2008).

Todavia, a transição da sociedade pré-industrial capitalista para um capitalismo industrial nascente – considerando-se uma transição que abarca toda a cultura (sistemas de poder, relações de propriedade, instituições religiosas, direito etc.) – prolongou-se por séculos, trazendo gradativamente uma disciplina de tempo, com a finalidade de exploração da mão de obra. Desta forma, por volta de 1700, começa a surgir o que Thompson (1996, p. 291) denomina de “capitalismo industrial disciplinado”. Tratava-se de estabelecer o uso-econômico-do-tempo, por meio de normas e instruções, como o *Low Book* da Siderúrgica Crowley, cuja imposição e medidas causaram grande embate com a vida social e doméstica do trabalhador. Mas não só a indústria seria capaz de imprimir no espírito a disciplina econômica do tempo, a escola também teria esse papel: o hábito de acordar cedo e cumprir as atividades com pontualidade deveriam servir para a aquisição do hábito do trabalho (Thompson, 1996).

Juntamente com o trabalho fabril mecanizado surge, conseqüentemente, a mensuração do tempo em minutos, e não somente em semanas ou dias de trabalho, trazendo um embate com a tradição pré-industrial e com trabalhadores que ainda não haviam sido moldados para tanto, o que se fez, ao longo do tempo, recorrendo-se à disciplina, multas e salários parcos que faziam com que os trabalhadores tivessem que trabalhar sem cessar para suprir suas necessidades de subsistência (Hobsbawm, 2000).

Houve uma certa resistência dos trabalhadores no início do estabelecimento da disciplina do tempo, porém, quando já constituída, as lutas dos trabalhadores, por intermédio de associações de ofícios mais bem organizados, eram motivadas pela redução das horas de trabalho, cuja vitória somente acontecia em um mercado favorável de mão de obra. Deste modo, estava sedimentada a disciplina de trabalho e assentidas as categorias impostas pelos empregadores (Thompson, 1996).

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro (Thompson, 1996, p. 294).

Lafargue (2016, p. 22), em sua “Refutação do direito ao trabalho de 1848”, *O direito à preguiça*, aponta que o operariado francês foi tomado por uma “estranha loucura” de “amor ao trabalho”, uma “paixão furiosa pelo trabalho”, referindo-se ao dogma do trabalho conclamado pelos filantropos e moralistas do século XVII, cuja ambição era o trabalho de doze horas diárias – jornada que foi ultrapassada posteriormente, tanto que em 1848, os revolucionários aplaudiram a lei que impunha as doze horas como limite diário de trabalho nas fábricas, observando-se que, enquanto nas penitenciárias, os trabalhadores forçados trabalhavam dez horas, e os escravos das Antilhas, nove horas, os operários das manufaturas francesas eram submetidos a jornadas de dezesseis horas, pois haviam sido corrompidos pela moral capitalista.

Na Inglaterra, a internalização da disciplina do tempo foi incutida com veemência pelas tradições puritanas, wesleyanas e evangélicas. O “Guia Cristão”, de Baxter, de 1673, trazia diretrizes sobre a disciplina do tempo, fornecendo uma espécie de relógio moral interno e fazendo associações do tempo ao dinheiro. Em outra de suas obras, *O livro de farmácia do pobre*, de 1697, Baxter condena a preguiça de maneira vigorosa. Fora das tradições religiosas, Benjamin Franklin (1751 *apud* Thompson, 1996), celebrizou o lema “tempo é dinheiro”²⁴.

Todos esses fatores (divisão de trabalho, supervisão, multas para atrasos, ameaças de demissão, difusão dos relógios, incentivos pecuniários, persuasão moral e educação) impuseram aos trabalhadores os novos hábitos de trabalho e a nova disciplina do tempo, bem

²⁴ Para Fong (2021), a Santa Segunda-Feira, considerado um hábito desavergonhado da época, foi extinta em razão deste contexto ideológico, que fez incutir a disciplina de trabalho, além de uma forma direta de punir os trabalhadores que faltassem às segundas, acrescido do estabelecimento de um meio feriado aos sábados. Todavia, não foi uma troca justa aos trabalhadores, que passaram a trabalhar por volta de dez a onze horas nas segundas, ganhando parcas três horas aos sábados.

como sedimentaram sua utilização econômica (Thompson, 1996), contudo as lutas que se travaram e ainda se travam ao redor da jornada de trabalho, de sua intensidade, de escalas, de intervalo, horas itinerárias, tempos de aposentadoria, semana de trabalho, tempo livre, férias etc. permanecem circunscritas a essa nova noção de tempo (Harvey, 2001).

As mudanças socioeconômicas trouxeram uma nova percepção do tempo e, com ela, a exigência de sua universalização. Era preciso padronizá-lo, já que as relações de trabalho, as relações mercantis internacionais, os transportes e as redes de comunicação dependiam do rigor de sua medição. O tempo se torna dinheiro e, portanto, deve ser exato. Assim, estabeleceu-se, na segunda metade do século XIX, o marco zero para a contagem do tempo, advindo do meridiano de Greenwich, na Inglaterra, que possibilitou um referencial para a mensuração da hora, em qualquer lugar do globo terrestre. O tempo, então, foi racionalizado, tornando-se universal. No Brasil, a adoção do marco zero se deu em 18 de junho de 1913, quando estabelecida a Hora Legal Brasileira, cuja disseminação e controle ficaram a cargo do Observatório Nacional²⁵, ainda responsável pela determinação do tempo até os dias atuais (Martins; Junqueira, 2008).

Justamente a padronização e a mensurabilidade precisa do tempo permitem sua maior manipulação: o tempo é um instrumento de coação do ser humano. Por meio dele, configuram-se os modos sociais de viver²⁶ (Garcia, 2001).

A partir deste ponto, surge, então, uma nova questão sobre o tempo: o lazer das massas, porque em uma sociedade capitalista mais avançada, é fundamental a utilização do tempo, ele (o tempo) não pode ser, simplesmente, passado, mas deve ser consumido. Há, por esta razão, além de gratificações pecuniárias para o melhor uso do tempo, um incentivo ao consumo e, conforme a Revolução Industrial avança, ocorre também uma forte separação entre trabalho e vida. Há uma forte necessidade de estruturar a força de trabalho, e esta estruturação não ocorre somente dentro das fábricas, mas abarca normas sobre o tempo de trabalho e de não-trabalho; sobre a minimização das revoltas, tanto individuais quanto coletivas; sobre ideologias e valores, “[...] pois não existe desenvolvimento econômico que não seja ao mesmo tempo desenvolvimento ou mudança de uma cultura” (Thompson, 1996, p. 304).

²⁵ A instituição foi criada em 1827, por D. Pedro I, primeiramente com o nome de Observatório Imperial, alterando-se para Observatório nacional com a Proclamação da República, foi instalada inicialmente no torreão da Escola Militar e, no início do século XX, transferida para o morro do São Januário (Martins; Junqueira, 2008).

²⁶ Modos sociais que afetam também a linguagem, pois novas expressões surgem para adequação dos comportamentos às novas organizações de trabalho, como gestão do tempo (GARCIA, 2001), flexibilidade, resiliência, entre outras.

Logo, a percepção de Boldrin (2014), em sua “Crônica do Tempo”, de que o tempo lhe esmaga, de que o tempo é seu inimigo, não se trata de palavras bonitas dispostas em um poema com a intenção de criar emoção, mas traz os conflitos internos e externos do sujeito, do homem-que-trabalha, advindos da experiência humana, enquanto coletividade, que vive em uma sociedade capitalista, cujo poder se espalha para o controle total sobre o tempo de suas massas e, conforme mudam os instrumentos, os maquinários, os meios de produção de riqueza, muda-se também a cultura e os modos de sentir o tempo.

É certo que a incorporação social do tempo do relógio foi sedimentada plenamente no final do século XIX, e o tempo passou a ser administrado cientificamente. O tempo e o espaço são dominados pelo trabalho, que regula todas as demais relações humanas. O próprio tempo de trabalho, portanto, normatiza o tempo fora do trabalho, a vida familiar e o lazer, mas este tempo linear demorou quase 300 anos para ser abarcado pela sociedade ocidental e, agora, parece estar mudando para o tempo da “instantaneidade” e da “simultaneidade”. (Tonelli, 2008, p. 213).

No exato momento da escrita desta pesquisa, passamos por uma transformação na percepção do espaço-tempo, uma revolução sociotecnológica, em razão da introdução das tecnologias-informacionais-digitais em todos os setores da vida e, bem fortemente, no trabalho. Percebe-se um amálgama entre tempo de trabalho e tempo livre, o fim do horário marcado de trabalho, uma invasão do trabalho em todo o tempo do trabalhador, uma confusão entre vida privada e vida pública, o desaparecimento de espaços de trabalho²⁷.

1.3 Por que o tempo é essencial para uma sociedade capitalista?

Antes de se responder à pergunta, é preciso que se compreenda a fundamentalidade do trabalho para uma sociedade: é por meio do trabalho que determinada sociedade produz a satisfação material de suas necessidades, isto é, pelo trabalho, homens e mulheres transformam produtos naturais em produtos que satisfaçam suas demandas. O trabalho, além disso, é essencialmente humano, já que outros animais realizam atividades determinadas pela natureza, satisfazendo necessidades biologicamente definidas, o que não se confunde com trabalho (práxis), que implica em planejamento, idealização prévia. Sendo assim, o trabalho é uma categoria central do fenômeno humano-social, do surgimento do ser social, pois é pelo trabalho que o sujeito modifica a natureza, ao mesmo tempo em que se modifica a si próprio. Dessa

²⁷ Este tema será aprofundado no próximo capítulo.

forma, o advento dos primeiros grupos humanos, bem como sua evolução histórica ocorrem em virtude do trabalho, que é, aliás, invariavelmente uma prática social. Assim, a formação da humanidade, bem como suas transformações históricas, são frutos do trabalho – comum a todas as sociedades humanas (Netto; Braz, 2012).

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (Marx, 2013, p. 120).

Por conseguinte, a produção condiciona a forma²⁸ das relações sociais, isto é, as condições materiais da produção das sociedades²⁹ determinam o modo de ser do indivíduo, seu modo de vida³⁰ (Marx, 1996) e, conseqüentemente, para a compreensão da essencialidade do trabalho nos processos sócio-históricos das diferentes formas sociais, ou melhor, das diferentes sociedades, far-se-á uma breve digressão sobre as transições³¹ dos modos de produção³² históricos, fundamentando-se em Netto e Braz (2012).

1.3.1 As transições dos modos de produção

De fato, a base das transformações das relações sociais é a transformação das relações de produção, sendo que estas últimas se alteram quando se modificam e se desenvolvem os meios materiais de produção (Marx, 1996).

²⁸ Forma, na teoria de Marx, é a materialização das relações sociais. Por exemplo, a forma mercadoria é a materialização do produto do trabalho na sociedade capitalista (Kashiura; Naves, 2021).

²⁹ “Que é a sociedade, qualquer que seja sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Podem os homens eleger simplesmente esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas dos homens corresponde uma determinada forma de comércio, de consumo. A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio, do consumo correspondem determinadas formas de organização social, uma determinada organização de família, das camadas sociais ou das classes; em síntese: uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado Estado político, que não é mais que a expressão oficial daquela” (Marx, 1996, p. 85).

³⁰ “[...] O simples fato de que toda a geração nova se defronta com forças produtivas adquiridas pela geração precedente e que servem de matéria-prima para a nova produção, dá à História um encadeamento, forjando uma História da Humanidade, que é tanto mais a História da Humanidade quanto maior for o desenvolvimento de suas forças produtivas, e por conseguinte, de suas relações sociais. Consequência obrigatória: a história social dos homens nada mais é que a história de seu desenvolvimento individual, tenham ou não eles próprios consciência disso. Suas relações materiais formam a base de todas as demais relações. Estas relações materiais não são mais que as formas necessárias sob as quais se realiza a sua atividade material e individual” (Marx, 1996, p. 85/86).

³¹ “[...] Assim, as formas econômicas, sob as quais os homens produzem, consomem e permutam, são *transitórias e históricas*. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção e, com este, também, todas as relações econômicas, que nada mais eram que as relações necessárias àquele modo concreto de produção” (Marx, 1996, p. 86, grifo do autor).

³² Modo de produção é a conjugação entre as forças produtivas e as relações de produção. As forças produtivas constituem o conjunto formado pelos meios de trabalho (instrumentos, ferramentas, instalações etc.), objetos de trabalho (matérias naturais ou naturais já modificadas pelo trabalho) e força do trabalho; já as relações de produção são as relações estabelecidas entre os indivíduos e a natureza e entre os próprios indivíduos (Netto; Braz, 2012).

A sociedade *antiga*, a sociedade *feudal*, a sociedade *burguesa* são conjuntos de relações de produção desse gênero, e, ao mesmo tempo, cada uma delas caracteriza um estágio particular de desenvolvimento da história da humanidade (MARX, 1996, p. 96, grifos do autor).

Desta forma, nas comunidades primitivas, as atividades eram coletivas e seus produtos eram compartilhados entre os seus membros, inexistindo propriedade privada e havendo uma mínima divisão social do trabalho – homens caçavam e mulheres coletavam e preparavam alimentos. Após mais de trinta mil anos de existência, este regime social foi extinto graças à domesticação de animais e ao advento da agricultura, que permitiram a passagem do nomadismo ao sedentarismo. Esse processo, que se alicerçou entre 5.500 e 2.000 a.C. modificou as relações destes povos com a natureza, surgindo novas ferramentas de trabalho, controle do tempo por meio das estações do ano e irrigação. No entanto, a mais fundamental transformação foi o aparecimento do excedente do trabalho, já que com o aperfeiçoamento da produção foi possível produzir além do necessário à subsistência das comunidades, possibilitando-se, inclusive, a acumulação dos produtos do trabalho e a troca com outras comunidades. É o nascimento da mercadoria, do comércio e da exploração do trabalho humano e, com ele, uma divisão social entre os que produzem as mercadorias e aqueles que se apropriam de seus excedentes (Netto; Braz, 2012).

A partir desse momento, perdurando até a queda do Império Romano, no Ocidente, surge o modo de produção escravista, isto é, mudam as relações sociais, por meio da transformação dos modos de produção: escravizar e explorar outros homens resulta na produção de excedentes, possibilitando uma variedade na produção de bens, além do desenvolvimento da produção mercantil e o comércio entre as sociedades. Contudo, a ruína do Império Romano³³ leva também à superação do escravismo, fazendo surgir o feudalismo na Europa, cuja base da estrutura social é a propriedade da terra; a divisão social entre senhores feudais e servos, além do grande poder da Igreja Católica (Netto; Braz, 2012).

Todavia, o feudalismo entra em crise a partir do século XIV, em razão de diversos fatores, dentre eles o incremento do comércio e o estabelecimento da economia mercantil, trazendo condições favoráveis ao fortalecimento da Revolução Burguesa. As lutas entre os proprietários fundiários e os camponeses também contribuíram para importantes transformações no modo de produção feudal, como a transação mercantil das terras e o

³³ A queda do Império Romano se dá justamente por sua grandiosidade, cuja exigência econômica era alta para a manutenção do próprio sistema, além da difusão do escravismo, que ruiu a produtividade do trabalho livre dos artesãos e camponeses, e, por fim, a imposição das invasões bárbaras (Netto; Braz, 2012).

pagamento da produção dos servos em dinheiro pelos arrendatários burgueses. Sob o aspecto político, ocorre o advento do Estado absolutista, concentrando-se o poder, antes nas mãos da nobreza, na figura do rei, que passou a contar com uma maior influência dos comerciantes, que se converteram em financiadores³⁴ do Estado. Nesse sentido, surgiram monopólios comerciais, alterando a rota comercial para o Atlântico, principalmente para a América, gerando lucros espetaculares. Contudo, a expansão mercantil internacional abria embates com a estrutura política do absolutismo, e as forças produtivas precisavam de novas relações para se desenvolverem, cenário propício para uma Revolução, cujo ápice se deu em 1789. Assim, inicia-se o século XIX com o Estado burguês³⁵, que prepara o terreno para que o modo de produção capitalista, cujas bases foram desenvolvidas no próprio feudalismo, pudesse progredir (Netto; Braz, 2012).

O regime de produção capitalista se distingue dos demais por duas características específicas: 1 – todos os produtos criados têm o caráter de mercadoria e 2 – a produção tem o objetivo de se produzir mais-valia (Marx, 1996). Assim, vejamos:

Nas sociedades que se desenvolvem pelo modo de produção capitalista, a mercadoria aparece como categoria determinante e universal. Nas palavras de Marx (2012, p. 78), “[...] a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular [...]”, isto é, o produto do trabalho aparece, no sistema capitalista, como mercadoria e, portanto, constitui sua célula econômica (Mattei, 2003).

1.3.2 A mercadoria e seus valores de uso e de troca

Marx inicia sua obra *O capital* pelo estudo da mercadoria, por considerá-la como célula econômica da sociedade que está investigando, a sociedade burguesa. Ele está investigando “o modo de produção capitalista e suas correspondentes relações de produção e de circulação” (Marx, 2013, p. 78). Sua teoria, segundo José Paulo Netto (2016) é a reprodução ideal do movimento real da sociedade capitalista, sua gênese, consolidação, desenvolvimento e crises. Parece-nos, portanto, pertinente que Marx inicie sua obra principal com a demonstração do que se constitui a mercadoria, em uma sociedade que transforma absolutamente tudo neste produto

³⁴ Os comerciantes passam a custear os gastos do Estado absolutista, com suas novas instituições, como, por exemplo, a força armada única, que garantia a segurança das caravanas comerciais; além das grandes navegações para a América, que rendiam altos lucros (Netto; Braz, 2012).

³⁵ O Estado moderno, ou Estado burguês, é a forma política que possibilita a reprodução do sistema capitalista. No entanto, aparece como uma instituição isolada, distante da burguesia, constituindo a todos como sujeitos de direito, juridicamente livres e iguais (Mascaro, 2013b).

do trabalho humano.

No regime capitalista, por consequência, todo produto tem atributo de mercadoria, sendo este o caráter dominante do capital (Marx, 1996).

A mercadoria, por sua vez, é constituída por valores de uso e de troca. Segundo Marx (2013), ambos os valores constituem a dupla determinação da mercadoria, sendo que o primeiro corresponde à utilidade e satisfação de uma necessidade humana e se efetiva em seu uso e consumo; relaciona-se às propriedades físicas, materiais da mercadoria. Assim, por exemplo, ao adquirir um tênis no mercado, este tênis tem valor de uso para mim, porque vou utilizá-lo para vestir meus pés e caminhar. Já o valor de troca ou, simplesmente, valor é a medida de equivalência, na qual os valores de uso de uma determinada mercadoria são trocados por valores de uso de outro tipo. Em seus valores de uso, as mercadorias podem ser de diferentes qualidades, em seus valores de troca, só podem ser de diferentes quantidades.

Por conseguinte, o valor de uso de uma mercadoria se efetiva com a sua utilização. Já o valor de troca se estabelece na relação quantitativa das trocas de valores de uso de tipos diferentes (Mattei, 2003). Assim, por exemplo, o valor de uma saca de 60 Kg de feijão carioca, em 3 de outubro de 2022, em São Paulo, era de R\$ 270,00³⁶ e o valor da mesma saca de arroz, para o mesmo período e local, era de R\$ 152,25³⁷, isto é, o valor de uma saca de arroz equivale a 0,56388 de uma saca de feijão. Feijão e arroz, aqui, são os condutores materiais de seus valores de troca e é preciso pouco mais da metade de uma saca de feijão para trocar por uma saca de arroz.

Os produtos – arroz e feijão – possuem qualidades diferentes em seus valores de uso (carboidratos, proteínas, vitaminas, sabor, saciedade etc.), mas como valores de troca e, neste momento, somente divergem na quantidade, desaparecendo o seu caráter útil (Mattei, 2003).

A mercadoria, como se sabe, é o ponto de partida de Marx em *O capital*. Trata-se da ‘forma elementar’ do modo de produção capitalista, a forma de toda a riqueza acumulada no interior deste modo de produção, a forma que predominantemente os produtos do trabalho assumem uma vez produzidos no preciso esquema das relações de produção capitalistas. Os produtos do trabalho são, é evidente, muito diversos, atendem a necessidades muito diversas, têm origem em atividades humanas concretamente muito diversas – são, deste ponto de vista, valores de uso, objetos com qualidades profundamente diferentes. Mas ao se apresentarem como mercadorias – o que, por sua vez, pressupõe um vínculo social determinado entre os homens –, estes produtos do trabalho assumem uma forma social idêntica. ‘Não restou deles –

³⁶ Cotação/Feijão. Canal Rural, 2022. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/cotacao/feijao/>. Acesso em: 3 de out. de 2022.

³⁷ Cotação/Arroz. Canal Rural, 2022. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/cotacao/arroz/>. Acesso em: 3 de out. de 2022.

diz Marx – a não ser a mesma objetividade fantasmagórica, uma simples gelatina de trabalho humano indiferenciado, isto é, do dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida. O que as coisas ainda representam é apenas que em sua produção foi despendida força de trabalho humano, foi acumulado trabalho humano. Como cristalizações dessa substância social comum a todas, elas são valores – valores mercantis’ (Kashiura Júnior, 2012, p. 114).

Retirando-se, portanto, o valor de uso das mercadorias, isto é, as propriedades materiais que lhes conferem utilidade, sobram-lhe, tão-somente, uma propriedade: serem produtos do trabalho. Este é, portanto, o componente comum entre todas as mercadorias e que as torna permutáveis entre si (Marx, 2013).

1.3.3 A mercadoria força de trabalho

A força de trabalho também se apresenta como mercadoria³⁸ na sociedade capitalista e, como tal, tem sua dupla determinação: valor de uso e valor de troca. Quando o empregador adquire esta mercadoria, está adquirindo um valor de uso, que será consumido no processo de trabalho, durante a jornada contratada (Holzmann, 2015), mas nesse processo de trocas, quando o trabalhador vende sua força de trabalho no mercado, esta possui apenas valor de troca, isto é, desaparece o valor de uso, tornando-se indistinta em sua qualidade, ou seja, o trabalho específico, caracterizado pelas habilidades do trabalhador, o trabalho concreto, desaparece, dando lugar ao trabalho humano abstrato (Mattei, 2003).

[...] Com o caráter útil dos produtos desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato (Marx, 2013, p. 114).

Desta forma, “a qualidade idêntica de produto do trabalho abstrato [...] torna todas as mercadorias imediatamente trocáveis umas pelas outras, respeitadas as proporções determinadas pela quantidade de trabalho abstrato que carregam em si” (Kashiura Júnior, 2012, p. 115).

A partir daqui, encontra-se o ponto fulcral para a resposta à nossa pergunta inicial: *por que o tempo é essencial a uma sociedade capitalista?*

Porque a mercadoria, que é a forma pela qual se apresenta o produto do trabalho

³⁸ “[...] A mercadoria também é a forma pela qual o sistema se generaliza e se expande, destinando ao mercado todos os produtos do trabalho, uma vez que a fonte criadora desses produtos, a força de trabalho, assume igualmente a forma de mercadoria.” (Grespan, 2021, p. 31).

humano, adquire valor (de troca) em razão das relações sociais de produção nelas contidas, instituídas pelo sistema capitalista (Mattei, 2003). E como este valor se constitui?

Ao desaparecer o valor de uso dos produtos do trabalho, resta-lhe apenas o trabalho humano abstrato, quer dizer, para a produção da mercadoria foi empregada força de trabalho, que é a única característica comum a toda mercadoria. Portanto, um valor de uso possui valor de troca apenas porque nele foi aplicado trabalho humano abstrato. Desta forma, mede-se a grandeza de valor de uma mercadoria pela quantidade de trabalho nela contida. E esta quantidade de trabalho é medida pelo tempo médio de duração desse trabalho, pelo tempo médio empenhado para produzir a mercadoria. Em outras palavras, a medida de valor de uma mercadoria é a quantidade de trabalho nela contida, considerando-se o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção (Marx, 2013). Eis, portanto, a teoria do valor-trabalho, tal qual pensada por Marx.

Em vista disso, o trabalho é o fundamento do valor, mas é o trabalho social e não o trabalho individual, isto é, não é o trabalho de um único trabalhador que determina as equivalências das trocas de mercadorias, mas, sim, o trabalho geral, o trabalho socialmente considerado, a totalidade do trabalho dos produtores (Mattei, 2003).

Exatamente por isso, a força de trabalho é uma mercadoria singular, pois é a única mercadoria que produz mais-valor (Marx, 2013). O mais-valor, ou mais-valia, é o valor que excede aquele necessário à produção de mercadorias correspondente ao valor (expresso em salário) pago ao trabalhador pela venda de sua força de trabalho, isto é, mais-valia é o montante que ultrapassa o salário do empregado. Assim, quando a mercadoria força de trabalho é utilizada, “[...] ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa”. É desse excedente, desse mais-valor que o capitalista se apropria e de onde obtém o seu lucro (Netto; Braz, 2012, p. 113).

Na medida em que somente a força de trabalho cria valor, pois que o valor é energia humana socialmente cristalizada em objeto social, a acumulação de capital pelo capitalista só é possível pela expropriação. Ou seja, o capitalista compra certa quantidade de força de trabalho do operário, mas faz com que ele produza maior quantidade de valor do que o que lhe é restituído sob a forma de salário. O segredo da acumulação capitalista, pois, é a diferença entre o trabalho necessário à reprodução da vida do operário (o que é pago) e o trabalho excedente, que o trabalhador é obrigado a realizar (não pago). É o trabalho excedente que produz mais-valia [...] (Ianni, 1996, p. 19).

Segundo Netto e Braz (2012), o salário corresponde ao valor que o capitalista paga pela mercadoria força de trabalho. Este valor é definido exatamente como definido o valor de qualquer mercadoria: “[...] pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzir os

bens³⁹ que permitem a sua manutenção (ou reprodução)” (Netto; Braz, 2012, p. 112). Isto quer dizer que o valor da força de trabalho, representado pelo salário, corresponde ao tempo de trabalho necessário para produzir as mercadorias consumidas pelo trabalhador (e sua família) para sua subsistência.

Portanto, a exploração do trabalhador, ou melhor, de sua força de trabalho, para a apropriação do valor, gera a mais-valia e com ela a acumulação de capital, pilar das sociedades capitalistas.

A mais-valia pode ser aumentada por duas formas: como resultado do aumento da jornada de trabalho, que se constitui em mais-valia absoluta; e como resultado do incremento da produção da força de trabalho, pelo emprego de maquinários, tecnologias, divisão social do trabalho⁴⁰ ou a conjugação de outras forças produtivas, constituindo-se em mais-valia relativa (Ianni, 1996). Porém, é preciso frisar que a mais-valia é única, não há uma absoluta e uma relativa, o que é absoluta ou relativa é a forma de aumentar o valor excedente. Além disso, ambas as formas de expandir a mais-valia dependem de um maior ou menor emprego do tempo de trabalho socialmente necessário para a produção (Netto; Braz, 2012). Veremos esse ponto detalhadamente mais adiante.

1.3.4 Trabalho excedente

É certo que, em quaisquer que sejam as sociedades (comunidades primitivas, escravagistas, feudais, capitalistas) há trabalho excedente, distinguindo-se entre a parte do trabalho, cujo produto é consumido por seus produtores diretos e aquela parte do trabalho que

³⁹ Bens que atendem as necessidades fisiológicas e de natureza histórico-social (Netto; Braz, 2012).

⁴⁰ Inicialmente, nas comunidades primitivas a divisão social do trabalho era tão-somente fisiológica (diferenças de sexo e idade). O trabalho era organizado de modo a garantir as necessidades comuns e a reprodução da tribo. Posteriormente, com o sedentarismo e a possibilidade de se produzir excedente, bem como de sua apropriação, as relações sociais se modificam, instituindo-se a propriedade privada, o patriarcalismo e a escravização de prisioneiros de guerra. Evidencia-se uma divisão de trabalho no interior da família camponesa patriarcal, que ainda estava baseada na qualidade de seus membros, como sexo e idade, de acordo com as condições naturais do trabalho. A produção também se volta exclusivamente para a satisfação da família. Contudo, com o aumento da população e uma maior diversidade de produtos, ocorre a realização de suas trocas entre tribos, famílias e comunidades, configurando-se a necessidade de uma expansão da divisão do trabalho. Paulatinamente, os produtos transformam-se em mercadorias. Neste ponto, é importante destacar, que em todos os modos de produção a divisão de trabalho se faz presente, porém no modo de produção capitalista, a divisão social do trabalho adquire uma forma peculiar, já que se vincula à produção do valor. Assim, quando a forma mercadoria está generalizada, para sua produção, é necessária uma intensificação na divisão de trabalho, já que esta incrementa a produção. E, a partir do avanço da divisão manufatureira do trabalho, fragmentando as funções do trabalhador especializado em funções exclusivas, tem-se a diminuição do tempo necessário de produção de um produto, ao mesmo tempo em que o trabalhador perde o domínio sobre a totalidade do processo de trabalho. Essa divisão manufatureira do trabalho cria a necessidade de uma divisão complexificada de trabalho dentro da sociedade (um conjunto de distintas profissões e distintos trabalhos desenvolvidos), mas tanto uma quanto outra divisão do trabalho, relacionam-se reciprocamente e se complementam (Barradas, 2012).

é excedente, cujo produto serve às demandas da sociedade, não importando como a distribuição desse excedente é realizada. Contudo, a distribuição desse excedente é condicionada historicamente e, portanto, ocorre em uma determinada relação em que se encontram seus produtores diretos e aqueles que expropriam sua força de trabalho (Marx, 1996).

No regime escravagista⁴¹, o senhor, dono do corpo e da força de trabalho da pessoa escravizada, recupera o valor investido em sua compra (o escravizado), no menor tempo possível, por meio do trabalho forçado, coagido pela violência física. Neste modo de produção, a pessoa escravizada era a própria mercadoria, que produz excedente, apropriado pelo senhor de escravos (Holzmann, 2015).

No sistema feudal europeu, a servidão se caracterizava pela entrega ao senhor feudal de parte da produção realizada, além de tarefas executadas nas terras senhoriais, em troca de moradia e cultivo em parte delas, o que tornava possível, ao servo, saber exatamente o quanto trabalhava para si e o quanto trabalhava para o outro, pois conhecia o quanto tinha de separar de sua produção e quantos dias tinha de trabalhar para o senhor feudal. Além do mais, o servo possuía autonomia sobre a duração de sua jornada de trabalho e sobre como executar seus afazeres (Holzmann, 2015).

No capitalismo, tendo em vista a liberdade de venda da força de trabalho, por determinado valor e a utilização por seu comprador (empregador), pelo tempo contratado, da maneira como melhor possa conduzi-lo e sob seu comando, a apropriação do trabalho excedente – raiz da acumulação do capital – aparece disfarçada, pois como visto, parte do tempo de trabalho contratado cobre o salário do trabalhador e outra parte serve para a produção da mais-valia. Outrossim, o trabalhador, ao vender livremente sua força de trabalho⁴², coloca sua autonomia, na execução das atividades, à disposição do empregador⁴³, e, assim, deve subordinar-se à gerência organizacional do processo de trabalho (Holzmann, 2015). Assim é que o trabalho assalariado oculta a distinção entre trabalho necessário (aquele equivalente ao salário recebido) e trabalho excedente (aquele produtor de mais-valia) (Netto; Braz, 2012).

A mercadoria força de trabalho é, dessa maneira, empregada, juntamente com os meios de produção (matéria-prima e máquinas) para a fabricação de produtos do trabalho, vendidos no mercado, como visto anteriormente, sob a forma mercadoria (Marx, 2013), com o fim de

⁴¹ Características próprias do sistema escravagista das Américas (Holzmann, 2015).

⁴² A liberdade de venda da força de trabalho será abordada no próximo capítulo.

⁴³ “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho” (Marx, 2013, p. 262).

produção de mais-valor.

O capital constante, ou seja, aquele composto pelos meios de produção, ou trabalho morto (máquinas, instalações, materiais), não muda a grandeza de valor do capital⁴⁴, já que apenas transfere o seu valor ao novo produto, porém o capital variável, isto é, aquele composto pela força de trabalho, modifica a grandeza de valor do capital⁴⁵, já que ele reproduz o valor que foi pago como salário e produz um valor excedente. O capital constante é fundamental para a produção da mais-valia, porém sem o capital variável, ou trabalho vivo, é impossível de se produzi-la, e é, por esta razão, que o capital explora a força de trabalho (Netto; Braz, 2012).

Ao comprar a força de trabalho, o empregador pode utilizá-la por um determinado período – a jornada de trabalho –, empregando-a de forma a ter um resultado maior que o valor despendido para comprá-la e do qual se apropria. Esta é a relação capital/trabalho em que se assenta o modo de produção capitalista (Netto; Braz, 2012).

1.3.5 A jornada de trabalho

A jornada de trabalho é composta de duas partes: uma é representada pelo tempo de trabalho necessário à sua produção (ou trabalho necessário), ou seja, pelo tempo de trabalho demandado para a subsistência do próprio trabalhador e de sua família (alimentação, vestuário, educação etc.). A outra parte da jornada é o trabalho excedente, ou mais-trabalho, de onde o capitalista extrai o mais-valor (Marx, 2013).

No modo de produção capitalista, a jornada de trabalho, conseqüentemente, nunca poderá ser circunscrita ao trabalho necessário, pois é da parte que o excede que o capitalista extrai a mais-valia. Contudo, a jornada de trabalho possui um limite máximo, o qual é determinado por dois fatores – a limitação física da força de trabalho (descanso, sono, fome, higiene etc.) e a limitação moral (satisfação de necessidades intelectuais e sociais, que dependem do grau de cultura da sociedade) (Marx, 2013).

Quando uma capacidade de trabalho é submetida a uma ampliação de jornada por muito tempo pode acabar por perder sua capacidade de reprodução e, é por essa razão, que o Estado limita as jornadas de trabalho por meio de leis, mas o faz em favor de interesses da totalidade do modo de produção capitalista (Netto; Braz, 2012), pois a depender do capitalista

⁴⁴ “[...] os meios de produção jamais podem adicionar ao produto um valor maior do que o que eles mesmos possuem, independentemente do processo de trabalho do qual tomam parte” (Marx, 2013, p. 283).

⁴⁵ “[...] Enquanto o trabalho, mediante sua forma orientada a um fim, transfere ao produto o valor dos meios de produção e nele o conserva, cada momento de seu movimento cria valor adicional, valor novo” (Marx, 2013, p. 285).

individualmente a variação da jornada poderia chegar, facilmente, a 18 horas diárias, já que, este tem sua ideia própria sobre os limites da jornada de trabalho. Nas palavras de Marx (2013):

[...] Como capitalista ele é apenas capital personificado. Sua alma é a alma do capital. Mas o capital tem um único impulso vital, o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista” (Marx, 2013, p. 307).

Assim, de qualquer forma, o capitalista precisa incrementar o capital e, diante de suas limitações legais, procura outras maneiras. Uma delas, que prescinde da extensão da jornada de trabalho, é intensificá-la, na verdade, intensificar a marcha de trabalho, com o auxílio de artimanhas de controle do trabalhador, de maneira que este produza mais no mesmo tempo. A intensificação do trabalho avançou largamente com a utilização da administração científica do trabalho, tendo como paradigma o taylorismo (Netto, Braz, 2012), cujas características serão apontadas no próximo capítulo, juntamente com outros modos de organização do trabalho.

Tanto a ampliação da jornada de trabalho quanto a sua intensificação constitui a mais-valia absoluta, porém a intensificação do trabalho propicia as circunstâncias para a outra maneira de se aumentar o excedente, a mais-valia relativa, que consiste na diminuição do trabalho necessário e aumento do trabalho excedente sem, contudo, ampliar-se a jornada de trabalho (Netto; Braz, 2012).

[...] Para aumentar a produtividade do trabalho, reduzir o valor da força de trabalho, por meio da elevação da força produtiva do trabalho e, assim, encurtar parte da jornada de trabalho necessário para a reprodução desse valor, ele (o capital) tem de revolucionar as condições técnicas e sociais do processo de trabalho, portanto, revolucionar o próprio modo de produção (Marx, 2013, p. 390).

E para que haja a redução do valor da força de trabalho, é preciso que haja a redução do valor dos bens de subsistência do trabalhador, ou seja, do valor dos bens que o empregado consome, o que se consegue por meio da inserção de mecanismos tecnológicos nas indústrias que fornecem as mercadorias de subsistência do trabalhador (Marx, 2013).

Quando se introduz inovações tecnológicas na indústria, isto é, quando se desenvolvem os meios de produção, está-se desenvolvendo a força produtiva destas indústrias. Quando isso ocorre em apenas uma indústria, ou seja, individualmente, ou em apenas um ramo das

indústrias, o capitalista ou os capitalistas desse ramo inovador se apropriam de um mais-valor adicional em comparação com os demais capitalistas, porque as mercadorias ficam-lhes mais baratas, isto é, diminuem o valor individual de suas mercadorias (Marx, 2013).

Contudo, tendo em vista o aumento de sua produção, é preciso uma demanda maior para vendê-la e, assim o capitalista ou os capitalistas que inovaram acabam por vender suas mercadorias a um valor maior que seu valor individual, mas menor que o seu valor social, isto é, o valor que se obtém pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção, de forma que esses capitalistas conseguem se apropriar de um mais-valor excepcional. Porém, quando isso ocorre na generalidade das indústrias, nos diferentes ramos de produção, por força da lei da concorrência, essa diferença entre o valor individual da mercadoria e seu valor social desaparecem, e quando afetam as mercadorias de subsistência do trabalhador, alteram a taxa geral do valor, ou seja, todas as mercadorias são barateadas, inclusive a mercadoria força de trabalho. Desta forma, o aumento do mais-valor relativo é proporcional ao desenvolvimento da força produtiva, que diminui o valor da mercadoria, mas aumenta o mais-valor nelas contido (Marx, 2013).

Um exemplo pode deixar mais clara esta relação de proporção: quando um capitalista incrementa a produção de feijão, por exemplo, adquirindo um maquinário extraordinário, que diminui o tempo de sua produção, ele consegue produzir muito mais feijão no mesmo tempo de trabalho anterior. No entanto, sua alta produção exige uma demanda maior que a anterior, mas o mercado não se modificou, continua o mesmo, ninguém está desesperadamente procurando feijão, porque há feijão de sobra, não há carência desse produto. E qual é a solução para que a venda de seu feijão acompanhe a rapidez de sua produção? Vender o seu feijão por um valor abaixo do valor social do feijão, que é aquele praticado pelos outros produtores de feijão, que ainda não incrementaram seu parque industrial com a tal máquina. Dessa forma, o preço do feijão praticado por ele, agora, o único capitalista extraordinário do feijão, é maior que o valor individual, já que sua mercadoria feijão ficou-lhe mais barata, porque o maquinário revolucionou o tempo de sua produção, mas é menor que o valor social e, portanto, ele vende mais que os outros produtores de feijão e, enquanto estes últimos não incrementarem seus meios de produção, este capitalista revolucionário irá se apropriar de um mais-valor extraordinário. Todavia, assim que os demais capitalistas, em razão da concorrência, adquirirem as máquinas extraordinárias, que aumentam a produção de feijão em um menor tempo de trabalho humano despendido por seus empregados, o valor do feijão, no mercado, diminuirá de forma generalizada e, quando as mercadorias consumidas pelos trabalhadores diminuem de valor, a própria mercadoria força de trabalho também é barateada e, conseqüentemente, a mais-valia

experimentada pelos capitalistas é aumentada.

Esse é o motivo pelo qual o capitalista investe no desenvolvimento, tanto tecnológico quanto social, da força produtiva. Jamais visa a diminuição da jornada de trabalho, ou seja, seu intuito é, tão-somente, diminuir a parte da jornada que o trabalhador trabalha para sua subsistência e aumentar aquela parte em que trabalha para a valorização do capital (Marx, 2013).

Até aqui, foi visto que o tempo de trabalho, mais especificamente, o tempo de trabalho socialmente necessário, é essencial à sociedade capitalista, pois ele é o fundamento do valor. Além disso, a força de trabalho, que dispõe desse tempo de trabalho, é a única mercadoria capaz de produzir mais-valor. Foi visto, ademais, como o aumento da jornada de trabalho, sua intensificação e o desenvolvimento das forças produtivas afetam o sobretrabalho⁴⁶ e, por consequência direta, a produção do mais-valor. De forma que estes aspectos se constituem em antagonismos dentro das lutas de classes na sociedade capitalista, às quais são mediadas pelo Estado e pelo direito, como uma de suas instituições, pois se por um lado o capitalista quer ampliar jornadas e intensificar o trabalho, por outro o trabalhador pretende sua diminuição e menos trabalho, mantendo-se a garantia de fruição de sua própria vida e de sua família.

Nos próximos capítulos, buscar-se-á compreender o papel do Estado e do direito no modo de produção capitalista, além dos modos de organização do trabalho e sua influência nos modos de vida dos trabalhadores da sociedade capitalista, incluindo os docentes. Além disso, como o neoliberalismo vem fazendo o papel de transformação do mundo do trabalho, afetando a jornada de trabalho e o tempo livre destes indivíduos, bem como a relação do tempo livre e as tecnologias-informacionais-digitais.

⁴⁶ Sobretrabalho é o que Marx denomina de tempo de trabalho que excede o tempo de trabalho necessário, isto é, trabalho excedente (Marx, 2013).

2 COMPORTAMENTO GERAL: ESTADO, DIREITO E NEOLIBERALISMO

Antes de se chegar ao tempo em que vivemos, o tempo do capitalismo neoliberal, é preciso que se compreenda como chegamos até aqui e, essa compreensão passa pelo entendimento do Estado⁴⁷ como um ente que torna exequível a lógica capitalista e que, ao mesmo tempo que deriva de suas relações, passa também a constituí-las (Pachukanis, 2017).

Além disso, o estudo do direito, como uma das instituições do Estado, que possibilita a reprodução capitalista, precisa ser abordado sob a mesma ótica que se abordam as categorias aqui trazidas. Portanto, adotaremos a teoria do direito e do Estado de Pachukanis (2017), por entendermos que nos aproxima de uma melhor compreensão desses conceitos.

O autor analisa direito e Estado utilizando-se do mesmo método que Marx se utiliza para fazer a crítica da Economia Política, o materialismo histórico-dialético e, acaba por compreender a forma jurídica como uma forma histórica e o direito como um fenômeno real. Para tanto, Pachukanis parte do abstrato ao concreto e do simples ao complexo – como Marx parte da mercadoria para a compreensão da sociedade capitalista – e conecta a forma mercadoria com a forma jurídica (Naves, 1996).

Segundo Pachukanis, para Marx, poderia parecer ‘natural’ que a economia política partisse de uma totalidade concreta, a população, mas esta é uma abstração vazia, se não se leva em consideração as classes sociais que a compõe, e as classes, por sua vez, exigem para serem compreendidas o exame dos elementos de que sua existência depende, o salário, o lucro etc. E o estudo dessas categorias, por fim, depende da apreensão das categorias mais simples: preço, valor, mercadoria, de modo que, somente partindo dessas categorias mais simples, é que se torna possível recompor a totalidade concreta em uma unidade plena de determinações (Naves, 1996, p. 31, grifo do autor).

Ademais, é necessário que a forma jurídica seja vista despida da ideologia que cobre todas as relações sociais. A bruma que paira sobre a sociedade capitalista, que naturaliza o direito e o positiva, precisa ser afastada para possibilitar a crítica do direito como forma social que é. Trata-se de um processo mesmo de desmistificação da intangibilidade de seu sistema de normas que protegem os cidadãos, mas que, na verdade esconde sua peculiaridade de salvaguarda de direitos privados voltados para as relações sociais coisificadas. Desse modo, é dentro da crítica da economia política, que Pachukanis realiza sua teoria geral do direito e compreende, por fim, que a ocorrência da extinção da relação de equivalentes da sociedade

⁴⁷ Marx compreende o Estado como um aspecto essencial ao capitalismo, bem como as contradições nele envolvidas (entre o público e a vida privada, entre o interesse geral e o particular) como exteriorização central da sociedade (Ianni, 1996).

capitalista, culmina com a extinção do direito e do Estado, porque todas as relações sociais estão submetidas à forma dominante do capital (Catini, 2020).

O direito, dessa maneira, é a própria manifestação da relação de circulação de mercadorias. Para repetir Pachukanis (2017, p. 124), “[...] o fetichismo da mercadoria se completa com o fetichismo jurídico”, já que o objetivo último da ordem jurídica é a circulação de mercadorias. A relação de direito, assim, é oriunda das relações materiais entre os sujeitos, mas apesar de o direito subjetivo se apresentar como forma natural do ser humano, ele é “[...] tão social quanto o valor da mercadoria” (Catini, 2020, p. 128).

2.1 O Estado e o direito

O mistério do Estado moderno encontra-se na circulação de mercadorias, assim como as formas políticas dele derivadas (Naves, 1996).

O Estado burguês⁴⁸ se ergue das relações sociais concretas, centradas na troca de mercadorias: suas formas e instituições são constituídas e constituem as formas sociais do capitalismo. Assim, as formas políticas estatais são historicamente moldadas pelas relações econômicas, ao mesmo tempo que as formas políticas moldam essas formas econômicas. Há uma interrelação entre essas formas, que ocorre de maneira dialética e que ora se apresenta de modo harmônico ora conflituoso, porque assim o são as relações sociais capitalistas, permeadas pela luta de classes, eivadas de interesses contraditórios. Por esta mesma razão, as formas sociais são mutáveis. Porque as classes, continuamente, encontram-se sob tensão, sob conflito, nunca em concordância. As formas sociais se transmudam, modificando também as formas políticas (Mascaro, 2013a).

Quando as relações mercantis se espraiam, universalizam-se, aí se fecunda o Estado moderno e seu aparato jurídico (Pachukanis, 2017) e a Revolução Burguesa, com sua promoção da igualdade, abre a possibilidade do modo de produção capitalista se desenvolver e consolidar suas formas singulares: mercadoria e valor (Di Mascio, 2020).

É certo que nos modos de produção pré-capitalistas, cuja dominação se dava de modo direto e imediato, inexistia a necessidade de uma estrutura apartada entre domínio econômico e político, muito ao contrário, esse domínio se encerrava na mesma classe, no mesmo indivíduo. Contudo, para a constituição do modo de produção capitalista, há, inevitavelmente, a

⁴⁸ Utilizaremos as expressões “estado burguês”, “estado moderno” ou, simplesmente “estado” para nos referirmos ao Estado no sentido que compreendemos: um ente que participa e é atravessado pelo modo de produção capitalista e que tem sua existência a ele condicionada.

necessidade de uma separação entre estes poderes – econômico e político. E é essa distância entre os entes sociais que garante a reprodução capitalista (Mascaro, 2013a).

Na sociedade burguesa, a dominação de classe aparece sob a roupagem da impessoalidade, pondo-se como autoridade pública, estranha às classes sociais, que não serve aos interesses privados. Há uma divisão entre Estado e sociedade civil, isto é, entre o público – lugar em que se expressa a vontade geral – e o privado – lugar em que se encontra a sociedade civil com seus interesses particulares em disputa⁴⁹. Essa é a representação jurídica do Estado, que exclui qualquer ideia de ser mandatário de uma classe, pois, já que é público, não pode representar interesses exclusivos de uma classe (Naves, 1996).

Mas qual a razão para que o Estado se apresente como ente impessoal, abstrato, representante de interesses gerais, público?

Neste ponto, cabe voltarmos à afirmação inicial, proposta por Naves (1996, p. 75), de que é “na esfera da circulação de mercadorias que podemos desvendar o segredo do Estado e das formas políticas burguesas”.

Pois bem, a construção do Estado se deu de forma concreta. Segundo Pachukanis (2017), ainda durante o feudalismo surge, nas comunas urbanas europeias, o fundo social municipal, primeiro de maneira eventual e, posteriormente, como uma instituição estável, configurando-se, aí, a materialidade do espectro estatal. Além disso, aparece a figura dos servidores públicos para o desempenho das funções administrativas das comunas, e a monarquia absolutista passa a incorporar essas práticas públicas das cidades, ampliando-as para o reinado. Destas adaptações pacíficas do Estado absolutista e, também, das revolucionárias da

⁴⁹ [...] É justamente essa distância entre o interesse particular e o coletivo que conduz o interesse coletivo a tomar, na condição de *Estado*, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e ao fazer, ao mesmo tempo, figura de comunidade ilusória, embora sempre sobre a base concreta dos elos existentes em cada conglomerado de família e de tribo, como laços de sangue, linguagem, divisão do trabalho em vasta escala e outros interesses. E dentre esses interesses encontramos, em particular, como desenvolveremos mais tarde, os interesses de classes já determinadas pela divisão do trabalho, as quais se diferenciam em todo agrupamento desse gênero e das quais uma domina as outras. Conseqüentemente, todas as lutas no interior do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto etc., etc., nada mais são do que formas ilusórias, sob as quais são conduzidas as lutas efetivas das diferentes classes entre si (do que os teóricos alemães nem suspeitam, embora nesse sentido se lhes tenha amplamente mostrado o caminho nos *Anais Franco-alemães e n' A Sagrada Família*). Por isso, ocorre, também, que toda classe que aspire o domínio (ainda que esse domínio determine a abolição de toda antiga forma social e domínio em geral, como no caso do proletariado), deve, portanto, esta classe conquistar antes o poder político, para representar, por sua vez, o seu próprio interesse como sendo o Universal, ao qual ela está restrita nos primeiros tempos. Primeiramente porque os indivíduos *só* procuram o seu interesse particular (que para eles não coincide com o interesse coletivo, não sendo o Universal, senão uma forma ilusória da coletividade), esse interesse é representado como um interesse que lhes é “estranho”, que é “independente” deles, sendo ele próprio, por sua vez, um interesse “geral”, especial e particular ou, então, devem se defrontar eles mesmos nesse desacordo, como na democracia. Por outro lado, o combate *prático* desses interesses particulares, que constantemente se chocam *realmente*, em relação aos interesses coletivos e ilusoriamente coletivos, torna necessária a intervenção *prática* e o refreamento pelo interesse “geral” ilusório sob forma de Estado (Marx, 1996, p. 58, grifo do autor)

burguesia surge o princípio de que nenhum possuidor de mercadoria deve deter o poder na relação de troca. É preciso um poder regulador estranho às partes, que garanta a propriedade das mercadorias. Este é o conceito jurídico do Estado, que serve de fundamento das teorias burguesas (Pachukanis, 2017).

Contudo, essa aparente equidistância camufla o que de fato o Estado é: “[...] um aparato mistificador à disposição da classe dominante, [...] um mero encarregado político de um ‘interesse’ e de uma ‘vontade’ que se fazem passar por ‘gerais’ e ‘universais’”, em suma, “[...] o produto e a garantia do processo jurídico capaz de assegurar uma certa ordem econômica”. Incumbe, portanto, ao Estado, garantir a paz – essencial aos acordos de trocas. No entanto, é importante frisar que o Estado se distingue do direito, pois é esse último que confere ao Estado o seu propósito, qual seja: “[...] garantir tudo aquilo que o capitalismo impõe à vida dos homens” (Di Mascio, 2020, p. 52-53, grifos do autor)

O que se apreende, portanto, é que a especificidade do Estado moderno encontra sua razão na troca de mercadorias. A generalização desse processo mercantil exige formas específicas, pois separa os produtores diretos de mercadorias dos meios de produção, e sua consequência é um conjunto de relações que recaem sobre o trabalho assalariado. A posse da mercadoria, qualquer que seja, inclusive da força de trabalho, não ocorre mais de forma arbitrária, mas sim está garantida, agora, por uma instância distante dos indivíduos, o Estado, que intermedeia as relações de troca, por intervenção de instituições jurídicas fundamentais, como o sujeito de direito, a propriedade privada e a garantia do contrato e da autonomia da vontade. O Estado, como terceiro garantidor da reprodução capitalista é seu elemento imprescindível (Mascaro, 2013a).

O poder estatal afiança a troca mercantil, que a partir dele, pode se manifestar em vínculos jurídicos, aparecendo como direito em normas objetivas abstratas, criando uma convicção geral, passível de execução por sua força de coação (Pachukanis, 2017).

Tendo em vista que a sociedade se apresenta como um mercado, pois transforma absolutamente tudo em mercadoria, o Estado, em sua existência concreta, aparece como vontade geral e impessoal, isto porque, compradores e vendedores são sujeitos de direito e com suas autonomias podem vender e comprar, já que o valor de troca – como categoria universal – embasa essas relações. Nenhum indivíduo é mais obrigado a outro por uma coerção direta, porque isso se equivaleria à coerção de um possuidor de mercadoria sobre outro. A coerção, portanto, deve advir de um ente abstrato e geral, representando os interesses daqueles que participam das relações jurídicas. Há, dessa maneira, o poder de uma norma objetiva e imparcial, que submete uma pessoa à outra, apresentando-se sob a roupagem do direito

(Pachukanis, 2017).

Nesse sentido, o direito objetivo com seu caráter impositivo, vinculante, que carrega o comando e o controle estatais e sua finalidade de restaurar os antagonismos próprios do âmbito do direito subjetivo, cujas características são a autonomia privada e a liberdade, prevalece sobre este último e mascara o seu verdadeiro conteúdo, suprimindo, na evolução do direito, a própria liberdade contratual, cada vez mais limitada aos comandos legais, e aparecendo tão-somente como normalizador das contradições de classe e das relações entre poderes e autonomias (Di Mascio, 2020).

Na relação entre capital e trabalho, que muito nos interessa nessa pesquisa, o Estado se apresenta como um terceiro que medeia o contrato assalariado, diferenciando a exploração do trabalho no capitalismo da escravidão e da servidão. Há, assim, um domínio indireto do trabalho, mediado pelo Estado e, não mais, um domínio direto, mediado pela força e pelo poder de um determinado indivíduo ou grupo. Desta forma, o Estado é um estranho a cada capitalista e a cada trabalhador, tomados como agentes econômicos individuais. No entanto, é um derivado indispensável da reprodução capitalista, porque, para a circulação de mercadorias, é preciso todo um aparato estatal – político e jurídico – que a garanta. É imprescindível que haja a transformação de indivíduos em sujeitos de direito, permeados por garantias jurídicas, abrigados em determinado território, unidos por uma comunidade – a nação. Assim, para além do aparato repressivo do Estado, encontra-se um aparato de composição social, cujo elemento essencial consiste no capital (Mascaro, 2013a).

Portanto, o Estado moderno é a forma política que possibilita a reprodução do sistema capitalista. No entanto, aparece como uma instituição isolada, distante da burguesia, constituindo a todos como sujeitos de direito, juridicamente livres e iguais (Mascaro, 2013b).

O Estado, assim, já nasce fetichizado, aparecendo como uma forma abstrata, juntamente com sua vontade coletiva, tanto na consciência como na prática dos indivíduos. Contudo, trata-se de uma personificação fundamental nas relações de produção capitalista e, em última análise, funciona como um órgão da classe dominante, respondendo, contudo, aos movimentos da totalidade da sociedade e das outras classes sociais, mas sempre determinado pelas relações capitalistas (Ianni, 1996).

Como o Estado é a forma sob a qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns, na qual se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se disso que todas as instituições comuns têm como mediador o Estado, e a lei se baseia na vontade e, além disso, na vontade separada de sua base real, na vontade livre. E, da mesma maneira, por sua vez, se reduz o direito à lei (Marx, 2007, p. 76).

A atividade capitalista é estruturada de diversas maneiras e é a técnica jurídica que se incumbem essa tarefa. O próprio direito constitui o Estado e seus agentes, determina competências e faz das pessoas sujeitos de direito, tratando-as como iguais, ao mesmo tempo em que ratifica a liberdade da atuação capitalista, que explora o trabalhador. Mas, além da técnica, o direito também domina por meio uma ideologia, pois quando proclama a igualdade de todos opera uma dominação ideológica, já que a proclamada igualdade se circunscreve à formalidade e não à materialidade, quando diz que capitalistas e trabalhadores são iguais, equipara dois sujeitos desiguais e não cuida de nivelar suas condições. Contudo, essa desigualdade é camuflada pelas normas aparentemente justas que produz (Mascaro, 2021).

O que se vê, desta forma, é que há uma ideologia jurídica, sustentada por uma superestrutura jurídica, como um fenômeno material (forma jurídica objetiva), que “[...] aparece tanto como conteúdo da relação econômica mercantil como uma substância da relação jurídica por si própria, como o ‘tratamento igual aos desiguais’, abordando a sociedade de equivalências”. Há uma singularidade na esfera das relações jurídicas em conformidade com o a esfera das relações econômicas, no entanto não se trata somente de um efeito unilateral do econômico, porque o direito, além de ser derivado das relações econômicas, é independente e produz efeitos nas relações de produção (Revolushow, 2019).

Para Marx e Engels, o direito é uma das formas ideológicas da sociedade capitalista, contudo é “[...] psicologicamente experimentado pelas pessoas, sobretudo na forma de princípios, regras e normas gerais” (Pachukanis, 2017, p. 87), sendo que as categorias jurídicas têm significado ideológico, assim como as categorias mercadoria e valor, por exemplo, que são formulações ideológicas, isto é, são formas de representações mistificadas, compreendidas nas relações de trabalho e produção, em uma sociedade de trocas, mas essas categorias refletem as relações sociais objetivas. É um processo ideológico, mas permeado de materialidade, como por exemplo a menor ou maior universalidade da mercadoria – fato material essencial no desenvolvimento do modo de produção capitalista. No mesmo sentido, também se pode falar do Estado, o qual, não é somente uma forma ideológica, porque ao mesmo tempo, ele é uma forma de ser social. “[...] O caráter ideológico de um conceito não elimina aquelas relações reais e materiais que este exprime” (Pachukanis, 2017, p. 89).

2.2 Sujeito de direito e propriedade privada

[...] as máscaras econômicas das pessoas não passam de personificações das relações econômicas, como suporte das quais elas se defrontam umas com as

outras” (Marx, 2013, p. 160).

Para a compreensão de Estado e direito, para o entendimento de como surgem Estado e direito e, principalmente como se constituem e se reproduzem, Pachukanis faz um contraponto com as teorias jurídicas burguesas – contratualistas e jusnaturalistas – de que o homem possui naturalmente direitos – direitos a priori, e pontua que a forma jurídica provém da forma mercadoria e daquela primeira deriva a forma estatal, conforme já frisado. E isto ocorre, porque a sociedade capitalista é uma sociedade de troca de mercadorias, sendo essa a maneira essencial e determinante de apropriação de bens e, portanto, aparecendo como sua qualidade distintiva fundamental (Elbe, 2019).

Mercadorias, nas sociedades capitalistas, são produtos privados trocados no mercado, que precisam de agentes – compradores e vendedores – para serem mutuamente trocadas por dinheiro⁵⁰. Tais agentes, no mercado, aparecem apenas como representantes de mercadorias. Quaisquer que sejam essas mercadorias, incluindo-se a mercadoria força de trabalho, aqueles que as possuem estão as representando no mercado. Há aqui uma relação entre os possuidores de mercadoria, em que ambos se reconhecem como proprietários de mercadorias, possibilitando, assim, sua troca, e este ponto é fundamental na sociedade de troca de mercadorias, porque nesse tipo de sociedade não há apropriação violenta, como nas pré-capitalistas, o que existe são vontades humanas colocadas na relação de troca, que se revestem por uma forma específica: a forma jurídica⁵¹. E a troca, na sociedade capitalista, é uma troca de equivalentes, isto é, de mercadorias de igual valor (Elbe, 2019).

Quando vimos a teoria do valor trabalho, elaborada por Marx, no capítulo anterior, restou bastante claro que o trabalho é uma característica essencial da mercadoria, é o que a torna equivalente a outra mercadoria, e a quantidade de trabalho nela contida, mais especificamente, o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção, é o que determina o seu valor.

De modo que, “[...] as mercadorias se equivalem pelo fato de serem igualmente frutos do trabalho humano e se diferenciam pelo tempo de produção de cada mercadoria em particular” (Catini, 2020).

⁵⁰ “[...] uma mercadoria é uma coisa que, para o vendedor, vale como valor de troca, mas que, ao mesmo tempo, vale para o comprador como valor de uso; a maneira de resolver essa natureza ‘bífida’ e, no limite, pela existência de uma terceira, que expressa a ‘trocabilidade universal’ – o dinheiro. É por meio do dinheiro que uma coisa pode ser duas, ao mesmo tempo. Em uma sociedade como a capitalista, onde o intercâmbio mercantil é a única maneira efetiva de reprodução da vida, esse caráter dúcplice permeia tudo e todos” (Akamine Jr., 2020, p. 113).

⁵¹ “A forma jurídica é uma forma de sujeitos de direito atomizados que se submetem ao poder estatal e transacionam conforme mercadorias. A estrutura do capitalismo mercantil enseja formas do direito, que então passam a possibilitar as próprias relações do capital. As normas e as atitudes dos específicas dos juristas, muitas delas podem até mesmo se dirigir contra o capitalismo. A forma do direito não” (Mascaro, 2021, p. 6).

A mercadoria, dessa maneira, representa um valor independentemente da vontade de quem a produziu, isto é, o valor é uma característica inerente da mercadoria, é o que a torna permutável por outra. Outra característica da mercadoria é a possibilidade de ser trocada por outra mercadoria. Trata-se da realização do valor. Contudo, isso só pode decorrer da vontade de seu possuidor, isto é, a troca somente pode se efetivar por um ato voluntário e consciente. Há, portanto, um vínculo social, que exige uma relação específica entre os possuidores de mercadorias e esse vínculo é a capacidade que todos possuem de serem sujeitos de direito (Pachukanis, 2017).

Essa união de vontades entre os possuidores de mercadorias é o que se constitui a relação jurídica, que espelha a relação econômica implícita, isto é, a forma direito expressa o objeto econômico (Casalino, 2019).

De forma que, “[...] ao mesmo tempo que um produto do trabalho adquire propriedade de mercadoria e se torna o portador de um valor, o homem adquire um valor de sujeito de direito e se torna portador de direitos” (Pachukanis, 2017, p. 120).

Assim, para que ocorra a troca, vendedor e comprador precisam ter direitos individuais de propriedade sobre as mercadorias e sobre o dinheiro, que também é uma mercadoria⁵². A propriedade privada, dessa forma, institui o direito de posse sobre algo⁵³. Trata-se de uma relação social entre a mercadoria (qualquer que seja) e seu possuidor, que é revestido de subjetividade jurídica, transformado em sujeito de direito (Harvey, 2016). Contudo, é importante destacar que, o direito de propriedade é um desmembramento da subjetividade jurídica, já que a norma jurídica é engendrada a partir dela (Kashiura Júnior., 2020).

É certo que a transformação do ser humano em sujeito de direito não ocorreu do dia para a noite, mas dependeu do aprofundamento das relações sociais de troca e do crescimento das

⁵² Todas as mercadorias expressam seu valor na mercadoria dinheiro (Netto; Braz, 2012). Veja mais sobre dinheiro ser mercadoria, em Marx, “O processo de troca” e “O dinheiro ou a circulação de mercadorias”, em *O capital*, Livro I, 2013.

⁵³ “O direito privado se desenvolve simultaneamente com a propriedade privada, a partir da dissolução da comunidade natural. Entre os romanos, o desenvolvimento da propriedade privada e do direito privado não gerou consequências industriais e comerciais, pois o seu modo de produção inteiro manteve-se o mesmo. Entre os povos modernos, em que a comunidade feudal foi dissolvida pela indústria e pelo comércio, o nascimento da propriedade privada e do direito privado deu início a uma nova fase, suscetível de um desenvolvimento ulterior. Amalfi, a primeira cidade que, na Idade Média, praticou um extenso comércio marítimo, formulou também o direito marítimo. Tão logo a indústria e o comércio desenvolveram a propriedade privada, primeiro na Itália e mais tarde noutros países, o desenvolvido direito privado romano foi imediatamente readotado e elevado à posição de autoridade. Quando, mais tarde, a burguesia conquistou poder suficiente para que os príncipes acolhessem seus interesses a fim de, por meio da burguesia, derrubar a nobreza feudal, começou em todos os países – na França, no século XVI – o desenvolvimento propriamente dito do direito, que, com exceção da Inglaterra, teve como base o Código Romano. Também na Inglaterra os princípios do direito romano tiveram de ser introduzidos para o ulterior desenvolvimento do direito privado (particularmente no âmbito da propriedade mobiliária). (Não se pode esquecer que o direito, tal como a religião, não tem uma história própria)” (Marx, 2007, p. 76).

organizações de classe, que se deu mais significativamente no ápice da organização do Estado burguês. Assim, o sujeito, antes indivíduo armado, a horda, a tribo, a *gens*⁵⁴, que se protegia e protegia sua propriedade por meio do enfrentamento de forças, com o fortalecimento das regulações organizadas, perde seu poder individual e ganha manifestação no Estado (Pachukanis, 2017).

É, então, com o capitalismo incipiente que se verifica a necessidade de que todos possam ser livres para vender e comprar suas mercadorias, bem como ter garantida a apropriação do lucro e do bem sem esbulho. Começa a nascer o conceito de sujeito de direito, como o indivíduo que tem direitos, que pode comprar e vender livremente, que pode ser proprietário (Mascaro, 2021).

A personificação jurídica do ser humano, ou seja, sua transformação em sujeito de direito, com seus atributos que veremos adiante, não é mera expressão de sua natureza, mas é uma construção histórico-social, porque a relação entre mercadorias na esfera da circulação assim determina que ele o seja (Kashiura Júnior., 2017).

Fica evidenciado, dessa maneira, que o sujeito de direito possui papel acessório e dependente das contradições da acumulação capitalista, não sendo, portanto, um sujeito, de fato, no sentido substantivo da expressão. A aparente autonomia do sujeito de direito não faz dele um sujeito autodeterminado – a força que constitui as relações sociais (Casalino, 2019).

O sujeito de direito advém, pois, do ato de troca de mercadorias, e é uma categoria jurídica real e histórica, que possui sua determinação na sociedade capitalista, e é “[...] o ato de troca que dá a ideia de sujeito como portador abstrato de todas as pretensões jurídicas possíveis [...]” (Pachukanis, 2017, p. 125).

O sujeito de direito é, assim, o elemento mais simples do fenômeno jurídico e seu entendimento perpassa o entendimento da mercadoria (Kashiura Júnior.; Naves, 2021):

Se na mercadoria está contido um valor que tem a propriedade de ser trocado em uma relação de equivalência com outra mercadoria, em um processo objetivo de trocas mercantis que independem da vontade das pessoas que trocam, a realização desse valor exige a expressão de vontade do possuidor de mercadorias. Para que isso ocorra, o homem deve ser dotado dos atributos da liberdade e da igualdade, constituindo-se em proprietário de si mesmo, isto é, de sua força de trabalho, para que possa vendê-la, por tempo determinado, para outro proprietário, em uma relação de equivalência. Aqui reside o ponto nodal de toda a teoria jurídica de Pachukanis: a forma do sujeito de direito está vinculada à constituição de relações de produção especificamente capitalistas, portanto, ao surgimento de um trabalho que seja realmente abstrato, de modo que o indivíduo venha a assumir uma forma que permita que a sua

⁵⁴ “[...] gens, termo no singular, representa a identidade familiar de um determinado conjunto de famílias com perfil amplamente aristocrático [...] no âmbito da sociedade política romana” (Friguetto, 2012).

comercialização seja processada por ele próprio, ou seja, como um ato de sua vontade livre (Kashiura Júnior; Naves, 2021, p. 52).

Liberdade e igualdade são, dessa maneira, os atributos do sujeito de direito. Mas não é qualquer liberdade: trata-se da liberdade referente à autonomia privada, ou melhor, o sujeito de direito tem a liberdade de dispor daquilo que é possuidor, que se encontra em seu âmbito de posse. Não se trata de uma liberdade irrestrita, de satisfação de necessidades, pois essas somente serão saciadas se o indivíduo possuir um equivalente para a troca por aquilo de que necessita. É uma sociedade de mercado que tem uma liberdade de mercado, da qual o indivíduo se recobre (Elbe, 2019).

Assim, na relação de troca, os sujeitos de direito devem se apresentar como reciprocamente livres na forma, porque se trata de uma relação voluntária, de consentimento mútuo, um não obriga o outro a vender ou comprar sua mercadoria e esta é uma condição fundamental da troca: não pode haver domínio de um possuidor de mercadoria sobre o outro (Kashiura Júnior, 2017) e “não há troca onde há violência” (Akamine Jr., 2020, p. 121).

Além disso, não é qualquer igualdade, mas trata-se de uma igualdade concernida à circulação de mercadorias. Os indivíduos são revestidos da qualidade de representantes de mercadorias, de simples proprietários de mercadorias de igual valor, capazes de, por sua vontade, trocarem, alienarem suas coisas. Assim, é uma igualdade de circulação (Elbe, 2019).

Igualdade de circulação, porque os possuidores de mercadorias se obrigam recíproca e concomitantemente, isto é, na relação de troca, a todo o momento, passam de credores a obrigados e vice-versa, de forma a possibilitar a abstração da desigualdade entre os indivíduos, personificada no conceito de subjetividade jurídica, que serve a todos, que é universal (Pachukanis, 2017).

Aliás, a igualdade entre os indivíduos é o arcabouço das regras jurídicas, isto é, as normas se revestiram de juridicidade devido à generalização do sujeito de direito e não o contrário, não foram as normas jurídicas que tornaram o sujeito de direito generalizado na sociedade burguesa. Aqui, vislumbra-se a especificidade histórica do direito, pois as normas jurídicas são expressões das relações sociais, e a capacidade de trocar, conferida ao sujeito de direito, é a gênese das pretensões jurídicas existentes, foi por ela que as demais pretensões surgiram (Akamine Jr., 2020).

Segundo Kashiura Jr. (2020), é o curso econômico capitalista que constitui os indivíduos como sujeitos de direito, pois é o capital que cria as circunstâncias do fenômeno jurídico.

Na relação de troca, conseqüentemente, o sujeito de direito está para a mercadoria, assim como a igualdade jurídica está para a lei do valor, isto é, da exigência de uma equivalência entre

mercadorias advém a equivalência entre sujeitos possuidores de mercadorias. Reconhecer-se reciprocamente como juridicamente iguais implica na manutenção da relação de equivalência de valor entre suas mercadorias, significa reconhecer no outro os mesmos direitos que tem para si, ou seja, reconhecer as propriedades que ambos possuem sobre suas mercadorias (Kashiura Júnior, 2017).

Trata-se, portanto, de formas específicas de liberdade e de igualdade, que só aparecem historicamente nas sociedades capitalistas, e, conforme salientado, não são naturais do ser humano, mas próprias de vontades que só se aperfeiçoam “[...] sob condições da forma de mercado” (Elbe, 2019, p. 1565).

Ao cair na dependência escrava das relações econômicas que se impõem, a suas costas, na forma das leis do valor, o sujeito econômico, já na qualidade de sujeito de direito, recebe como recompensa um raro presente: uma vontade presumida juridicamente que faz dele um possuidor de mercadorias tão absolutamente livre e igual perante os demais quanto ele mesmo o é (Pachukanis, 2017, p. 121).

A subjetividade jurídica, dessa maneira, converte o ser humano em mercadoria, atribuindo-lhe liberdade e igualdade, desde que consinta, por sua autonomia de vontade, em vender, no mercado, sua força de trabalho. Transformado em sujeito de direito, ele é igual a todos os outros, porque, na relação social de troca – determinada economicamente – todas as mercadorias são equivalentes, inclusive o ser humano. E quando o trabalho é inserido ao capital como trabalho abstrato⁵⁵, também equivalente a qualquer outro trabalho, indissociável, indiferente, tem-se a essência do sujeito de direito (Kashiura Júnior; Naves, 2021).

De fato, na Revolução Industrial, o entendimento sobre o sujeito de direito está espalhado pela sociedade e alcança o corpo e o trabalho humanos, que podem ser vendidos, fazendo de suas ações, um mercado de trabalho (Mascaro, 2021).

Segundo Pachukanis (2017), na sociedade capitalista, o ser humano aparece como sujeito de direito abstrato, ou seja, ele é o resultado das relações sociais, determinadas pelas relações econômicas nelas contidas. A subjetividade jurídica, então, torna o indivíduo um mero possuidor de mercadorias livre e igual diante de todos os outros e, por sua razão, isto é, na seara jurídica, o homem domina a coisa, mas na esfera econômica, a coisa domina o homem.

Do mesmo modo como a forma mercadoria faz desaparecer, sob a gelatina de trabalho indiferenciado que constitui a sua qualidade idêntica, toda a diversidade concreta da coisa que recobre, assim também o sujeito de direito faz desaparecer toda a diversidade concreta dos homens que atuam como

⁵⁵ Sobre trabalho abstrato, ver capítulo 2.

“representantes” das mercadorias. Tudo que aparece na relação entre homens sob a forma de sujeitos de direito é a própria forma idêntica dos sujeitos de direito. Tudo que se sabe a respeito dos indivíduos que conduzem as suas respectivas mercadorias para a troca é que estes indivíduos se colocam um perante o outro sob a mesma forma social. Como puras formas destituídas de conteúdo, os sujeitos de direito são imediatamente iguais uns aos outros. A igualdade é, nesse exato sentido, um dos seus atributos fundamentais (Kashiura Júnior, 2017, p. 118).

Esse sujeito de direito, dotado de liberdade e igualdade, só pode existir nas sociedades capitalistas, porque nas formações sociais antes delas, não há “[...] equivalência entre as pessoas, nem autonomia do indivíduo, nem liberdade e igualdade como atributos da personalidade. O homem não circula como proprietário de si mesmo enquanto mercadoria, a sua vontade não é autônoma [...]”. A forma sujeito é própria do capital (Kashiura Júnior; Naves, 2021, p. 57), é uma abstração específica da sociedade burguesa (Kashiura Júnior, 2017).

E para que a circulação de mercadorias se efetive, seus possuidores devem firmar relações com outros possuidores, de forma que apenas possam se apropriar de outras mercadorias e vender suas próprias por vontades recíprocas, identificando-se como proprietários de suas mercadorias (Pachukanis, 2017). Essa identificação recíproca é a identificação de um estatuto jurídico geral, que abarca compradores e vendedores no processo de troca, e que estão recobertos pela roupagem do sujeito de direito (Kashiura Júnior, 2017).

Além disso, esse reconhecimento mútuo se dá pela imposição de direitos de uns sobre os outros, o que se faz por meio do Estado e do direito, pois são eles que regulam as obrigações contratuais. Há uma infraestrutura legal – sem a qual não haveria a possibilidade de acumulação e circulação do capital –, que respalda as relações de troca e comércio e que impõe um sistema de direitos de propriedade privada, por meio da coerção estatal, já que é o Estado quem detém o monopólio do uso da força e da violência contra quaisquer atos que infrinjam esses direitos (Harvey, 2016).

Na reprodução das relações de produção capitalistas, a interferência direta e imediatamente visível da violência já não se faz necessária, porque o indivíduo é constituído como sujeito capaz de vender a sua força de trabalho, num ato voluntário, em condições formais de igualdade perante o comprador. Esse indivíduo ‘anda por si mesmo’, pratica por sua própria conta, com a vontade livre que a condição de sujeito de direito lhe atribui, ‘os gestos e os atos de seu assujeitamento’. Assim, no interior da ideologia jurídica, a desigualdade e a exploração que caracterizam a produção capitalista são vividas como igualdade e liberdade de sujeitos de direito que contratam, compram e vendem, sempre voluntariamente (Kashiura Júnior; Naves, 2021, p. 61, grifo do autor).

Aqui, aparece a importância da impessoalidade, da distância e da estranheza do Estado em relação às classes. É esse caráter público de que se reveste o Estado – que só existe em uma

sociedade de trocas de equivalentes por sujeitos possuidores de mercadorias livres e iguais –, que permite que um indivíduo venda sua força de trabalho, por sua livre vontade, por intermédio de um contrato de trabalho, o que significa que, na sociedade capitalista, a relação de exploração aparece formalmente como uma relação entre possuidores de mercadorias equivalentes, iguais e livres (Naves, 1996).

No entanto, as relações sociais no modo de produção capitalista, como relações salariais, embora garantidas pelo direito, pautadas pelo princípio jurídico da igualdade contratual entre vontades livres, em verdade, são mistificações de uma realidade de exploração das desigualdades. Trata-se da legitimação da exploração. Nesse sentido, o poder que o formalismo jurídico confere, que abarca internamente todos os antagonismos próprios do modo de produção capitalista, está completamente incorporado em sua própria forma e não em um conteúdo de classe, isto é, a exploração de classe “[...] já é parte integrante do direito como estrutura, e não superestrutura, do capitalismo burguês, que habilmente permitiu eliminar a discriminação básica entre aqueles que são proprietários dos meios de produção e aqueles que o são apenas da força de trabalho” (Di Mascio, 2020, p. 55).

2.3 O contrato e a venda livre da força de trabalho: o trabalho assalariado e a subsunção do trabalho ao capital

O que caracteriza a época capitalista é, portanto, que a força de trabalho assume para o trabalhador a forma de uma mercadoria que lhe pertence, razão pela qual seu trabalho assume a forma do trabalho assalariado. Por outro lado, apenas a partir desse momento universaliza-se a forma-mercadoria dos produtos do trabalho (Marx, 2013, p. 245).

A produção mercantil simples, cujas raízes remontam ao escravismo e cujo desenvolvimento se dá durante o feudalismo, que se constituiu completamente na Europa, em meados do século XI, caracterizava-se pelo trabalho direto dos artesãos e camponeses, os quais, eles mesmos, eram os proprietários dos meios de produção. Além disso, o processo de circulação de mercadorias também era simples: trocava-se mercadoria por dinheiro, objetivando-se a compra de novas mercadorias para a subsistência e de matérias-primas e instrumentos para o trabalho. Com a expansão do comércio, surge a figura do comerciante, o qual passa a comprar mercadorias para vendê-las a um preço maior do que seu preço de compra e daí obter lucro. Essas transações mercantis, que caracterizam a intervenção do capital mercantil, possibilitaram o surgimento de grupos mercantis que enriqueceram durante os séculos XV e XVI, formando as bases da burguesia (Netto; Braz, 2012).

Já a produção mercantil capitalista tem origem no século XVIII e seus fundamentos diferem da produção mercantil simples: a propriedade privada dos meios de produção já não pertence mais ao produtor direto, mas ao burguês – o integrante dessa nova classe que foi se constituindo ao longo do feudalismo. Agora, esse burguês, o capitalista, o detentor dos meios de produção, compra a força de trabalho que irá produzir mercadorias. Essa é a grande diferença entre a produção mercantil simples e a produção mercantil capitalista: a exploração da força de trabalho, isto é, o trabalho assalariado é o que confere a especificidade da produção mercantil capitalista. Nesse modo de produção, a força de trabalho é mercantilizada e a partir dela, todas as demais relações sociais. Trata-se, pois, da universalização da relação mercantil (Netto; Braz, 2012).

A transformação do trabalho em trabalho assalariado consiste na cisão entre trabalho e seu produto, isto é, entre a força de trabalho subjetiva e as condições objetivas de trabalho, é a conversão do ser em mero instrumento (Harvey, 2001).

É, portanto, no Estado moderno que a força de trabalho se transforma em mercadoria, e pode ser vendida pelo trabalhador. O Estado moderno, torna, assim, a todos sujeitos de direito e permite que, em uma relação jurídica – típica do sistema capitalista –, possam vender livremente sua capacidade de trabalho, por intermédio de um contrato de trabalho assalariado. Essa relação jurídica funciona por meio de formas sociais⁵⁶ (formas políticas estatais e formas jurídicas determinadas historicamente), provindas dessa superestrutura⁵⁷, e permitem a conjugação das relações sociais que se constituem no modo de produção capitalista, mas não são anteriores a esse regime, ao contrário, são produtos das relações estabelecidas concretamente, e, por isso, são transitórias (Mascaro, 2013a e 2013b).

Desse modo, a forma trabalho provém de um acordo de vontades⁵⁸ entre trabalhador e empregador, que submete este último ao primeiro, por meio da subjetividade jurídica. Esse acordo é realizado por intermédio de um contrato, que é imposto como vínculo entre aqueles que trocam mercadorias, no caso, entre o comprador da força de trabalho (capitalista ou empregador) e seu vendedor (explorado ou trabalhador) (Mascaro, 2013a).

O contrato, de acordo com Pachukanis (2017), intermedeia juridicamente a exploração

⁵⁶ Formas sociais são aquelas formas imprescindíveis às relações sociais estabelecidas. No regime capitalista, pode-se citar como exemplos: a apropriação do capital, a venda da força de trabalho, o dinheiro, a mercadoria, o valor etc. Resultam das relações sociais, mas se constituem em referências primordiais e específicas ao desenvolvimento do capital (Mascaro, 2013a).

⁵⁷ Marx se refere à superestrutura quando aborda as estruturas políticas e jurídicas, que personificam as relações de produção (Ianni, 1996).

⁵⁸ O Estado, “[...] na consciência e na prática das pessoas, tende a aparecer sob uma forma abstrata, como um ato de vontade coletiva ou como a forma externa da sociedade civil” (Ianni, 1996, p. 32).

capitalista, bem como todos os atos necessários à produção material da sociedade capitalista. É por meio dele que as relações econômicas se manifestam juridicamente. Por meio do contrato, então, o sujeito de direito, transpassado por sua autonomia da vontade, pode movimentar formalmente o que movimenta materialmente no ato da troca.

Há, portanto, um encontro de vontades de possuidores de mercadorias, cuja relação, em termos jurídicos, é efetivada na forma do contrato, como forma de agir do sujeito na esfera jurídica. Por conseguinte, o ato de troca é a materialização dessas vontades, é o meio de expressão das vontades concretas, aparecendo como o momento fundamental da economia política e do direito, e o reconhecimento recíproco dessas vontades, pelo contrato, é a tradução das formas naturais de apropriação, que não têm razão jurídica, senão a partir do momento da circulação de bens, principalmente pelos atos recíprocos de compra e venda, em que a relação do homem com a coisa adquire a roupagem de relação jurídica (Pachukanis, 2017).

Assim, a exigência de transformação do homem em proprietário jurídico decorre do desenvolvimento da economia mercantil capitalista e, em seu âmago, a propriedade privada se constitui na liberdade de converter o capital de uma forma a outra, objetivando o lucro (Pachukanis, 2017).

E é na ação contratual que os atributos do sujeito de direito – liberdade e igualdade – encontram na dinâmica da propriedade sua característica trinitária – liberdade, igualdade e propriedade (Biondi, 2020).

A esfera da circulação ou da troca de mercadorias, em cujos limites se move a compra e a venda da força de trabalho, é, de fato, um verdadeiro Éden dos direitos inatos do homem. Ela é o reino exclusivo da liberdade, da igualdade, da propriedade e de Bentham⁵⁹. Liberdade, pois os compradores e produtores de uma mercadoria, por exemplo, da força de trabalho, são movidos apenas por seu livre-arbítrio. Eles contratam como pessoas livres, dotadas dos mesmos direitos. O contrato é o resultado, em que suas vontades recebem uma expressão legal comum a ambas as partes. Igualdade, pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada uma dispõe apenas do que é seu. Bentham, pois cada um olha somente para si mesmo [...] (Marx, 2013, p. 250-251).

E é em nome desses caracteres (liberdade, igualdade e propriedade), que o contrato possibilita a extorsão do homem pelo homem para extração do mais-valor. Nesse sentido, o

⁵⁹ O nome usado por Marx se refere ao filósofo Jeremy Bentham, como alusão ao utilitarismo, sendo Bentham o desfecho do interesse privado, ressaltando o indivíduo como útil ao aos outros, como utilizável, isto é, a “[...] relação de utilidade que se desenvolve em meio à sociedade burguesa, na qual cada indivíduo passa a ser medido por sua utilidade em relação ao outro (Sousa, 2022, grifos do autor).

contrato não se limita ao campo da circulação, ao contrário, porque medeia juridicamente a relação econômica de exploração entre capital e trabalho, ele atinge também a esfera da produção, *locus* da dinamização do capital, isto é, onde ocorre a extração do mais-valor (Biondi, 2020).

Se a circulação é o éden dos direitos do homem – momento de realização da liberdade e a igualdade entre os homens –, a produção é seu inverso, na qual a desigualdade entre proprietários distintos e o aprisionamento do tempo de vida devotados à produção do valor se manifestam violentamente. Assim, o inferno da produção capitalista, nas palavras de Kashiura, ‘não se realiza na circulação mercantil, mas através dela: ou seja, não se realiza no direito, mas através do direito’ (Catini, 2020, p. 133, grifos do autor).

Dessa maneira, para que a circulação da mercadoria força de trabalho aconteça e adentre na esfera da produção é preciso a existência de sujeitos privados de propriedade (Pachukanis, 2017), ao menos de qualquer outra propriedade que não a de seu próprio corpo e mente, o que é uma qualidade totalmente diferente de quem é proprietário de uma indústria, e isso é condicionante da circulação, que além disso, precisa, por outro lado, que haja a abstração dessas diferenças entre as propriedades, reduzindo-se ambos a iguais proprietários de mercadorias, portadores de subjetividade jurídica e de autonomia de vontades para trocarem, simplesmente trabalho por dinheiro e vice-versa. (Catini, 2020).

Essa característica da sociedade capitalista, ou melhor, a existência de pessoas desprovidas de propriedade – os proletários –, está em consonância perfeita com a forma jurídica da propriedade, já que a capacidade de ser sujeito de direito é apenas formal, conferindo a todos, igualmente, tão-somente a possibilidade de serem proprietários, mas não os fazendo proprietários (Pachukanis, 2017).

Além disso, deve-se frisar que essa característica é essencial para a reprodução do capital, já que, não sendo proprietárias dos meios de produção, resta, a estas pessoas, para sua subsistência e satisfação de necessidades, venderem a única mercadoria de que dispõem: sua força de trabalho (Harvey, 2016).

Sabe-se que a força de trabalho (conjunto das capacidades físicas e mentais constituintes da corporeidade de um ser humano que as utiliza para a produção de bens de uso) é a única mercadoria capaz de produzir mais-valor e, sendo assim, há, no mercado, seus ávidos compradores – os capitalistas. Contudo, para que a força de trabalho possa ser vendida no mercado, seu possuidor precisa poder vendê-la, isto é, precisa de ser seu proprietário, e seu comprador precisa de poder comprá-la, isto é, há a necessidade de que seja proprietário dos meios de produção. Logo, a possibilidade de venda e compra da força de trabalho decorre da relação de mútua igualdade de ambos como possuidores de mercadorias, a única distinção nessa

relação é que um deles é o vendedor e o outro é o comprador, mas são pessoas juridicamente iguais (Marx, 2013).

Aliás, essa separação em dois extremos opostos no mercado cria as circunstâncias primordiais da realização da produção capitalista, porque a relação capitalista requer a cisão entre o trabalhador e a propriedade dos meios de produção. Historicamente, essa polarização, que forma o arcabouço econômico da sociedade capitalista, tem origem na organização econômica da sociedade feudal, constituindo a acumulação primitiva⁶⁰, ou seja, esse decurso histórico da separação entre o produtor e os meios de produção, que só se consumou porque os produtores foram transformados em trabalhadores assalariados, apresenta-se sob duas vertentes: a primeira como emancipação da servidão e da coação corporativa, e a segunda, esquecida pelos historiadores burgueses, é a de que esses libertos só passam a vender a si mesmos, por terem sido usurpados de seus meios de produção e das garantias das instituições feudais (Marx, 2013).

A condição material necessária à forma jurídica é a circulação dos produtos do trabalho como mercadorias, mas não é a circulação que reduz os produtos do trabalho à forma de mercadorias. É necessário, para tanto, que esse trabalho tenha sido realizado no interior de relações de produção específicas – que se constituem pela expropriação do trabalhador direto quanto aos meios de produção, **de modo tal que não deixa ao trabalhador expropriado qualquer alternativa senão a disposição de sua capacidade de trabalho ao capital, em troca de um salário**. Só pode haver circulação universal quando a própria capacidade de trabalho humana circula como mercadoria, o que só ocorre sob o imperativo das relações de produção capitalistas. Esse processo tem início com a subsunção formal do trabalho ao capital, quando o trabalhador direto ainda dispõe das condições subjetivas da produção, mas se efetiva por completo apenas com a subsunção real do trabalho ao capital e a consequente redução do trabalho humano a uma qualidade indiferente (Kashiura Júnior; Naves, 2021, p. 59, grifo nosso).

A relação capital/trabalho é, portanto, a condição primordial para o advento do modo de produção capitalista, uma organização de sociedade na qual os meios de produção pertencem a uma pequena quantidade de pessoas e os demais integrantes da população não detêm nada ou quase nada e, justamente por isso, precisam vender sua força de trabalho (Netto; Braz, 2012).

[...] a transformação dos meios de produção individuais e dispersos em meios de produção socialmente concentrados e, por conseguinte, a transformação da

⁶⁰ A acumulação primitiva é um processo histórico, que data do final do século XV até a metade do século XVIII, dando-se na Inglaterra, por meio dos cercamentos das terras comunais dos camponeses, além de outros lugares da Europa Ocidental. Passadas algumas décadas, seu efeito foi a concentração de terras nas mãos de poucos, e uma massa de homens providos apenas de sua capacidade de trabalho, os quais se deslocaram para as cidades (Netto; Braz, 2012). Mais sobre acumulação primitiva, ver Marx, “A assim chamada acumulação primitiva”, em *O capital*, Livro I, 2013.

propriedade nanica de muitos em propriedade gigantesca de poucos, portanto, a expropriação que despoja grande massa da população de sua própria terra e de seus próprios meios de subsistência e instrumentos de trabalho, essa terrível e dificultosa expropriação das massas populares, tudo isso constitui a pré-história do capital [...] A expropriação dos produtores diretos é consumada com o mais implacável vandalismo e sob impulso das paixões mais infames, abjetas e mesquinhamente execráveis. A propriedade privada constituída por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre (Marx, 2013, p. 831).

Verifica-se, dessa maneira, que a venda da força de trabalho é específica do modo de produção capitalista e ocorre em um mercado aparentemente livre, em que o trabalhador recebe um salário médio para trabalhar para o empregador, produzindo-lhe mais-valor. Uma relação que tem a aparência de ser justa exatamente porque o trabalhador tem o direito de propriedade sobre sua força de trabalho e é livre para vendê-la para qual empregador quiser (Harvey, 2016).

O trabalhador, assim, não está submetido a um determinado capitalista, mas sim ao Estado capitalista, o qual também se coloca apartado do capitalista individual, representando um poder objetivo, imparcial, impessoal, que não obriga nenhum trabalhador a se submeter a determinado empregador, mas permite que o trabalhador venda sua força de trabalho, por meio de um contrato. Há, no caso, proprietários de mercadorias distintas e que, por se encontrarem como iguais em direitos, podem trocá-las livremente no âmbito de suas vontades e nos limites impostos pelo Estado (Pachukanis, 2017).

De tal sorte, muito embora a relação entre trabalhador e empregador se trate de uma relação contratual privada, na totalidade das relações existe uma relação de classes entre o capital e o trabalho e que, por isso mesmo, precisa do Estado e da norma legal para sua regulação (Harvey, 2016).

Vê-se, dessa forma, que o contrato possui um duplo caráter, de um lado estabelece uma relação privada, pois se trata de um acordo volitivo firmado entre sujeitos de direitos e de outro, é realizado nos marcos legais, que também se trata de uma vontade, mas agora uma vontade geral, pública e, portanto, resguardada pelo Estado (Biondi, 2020).

Em vista disso, o contrato de trabalho, que aparece como mera harmonia de vontades, esconde a garantia do Estado de efetivação do domínio do capital sobre o trabalho, em razão justamente de se realizar ao abrigo de direitos legais: propriedade privada do capital e propriedade de disposição de si mesmo (Biondi, 2020). Por meio da forma do contrato de trabalho assalariado, que celebra uma relação formalmente livre entre empregador e empregado, oculta-se uma desigualdade objetiva entre o detentor dos meios de produção e

aquele que possui exclusivamente a capacidade de trabalho. Essa desigualdade encontra-se na diferença da mercadoria força de trabalho em relação a todas as outras mercadorias, já que ela é a única mercadoria capaz de criar mais-valor (Di Mascio, 2020).

Dessa forma, o que se vê na superfície é a troca de salário por trabalho e não a entrega pelo trabalhador de sua força de trabalho, que gera valor excedente, mais-valia, que corresponde, de fato, a tempo de trabalho não pago e, assim, por intermédio do direito, restam encobertas a mais-valia pela relação salarial e a exploração do trabalhador, pela subjetividade jurídica (Biondi, 2020).

Uma vez desmantelada a obrigação direta típica do regime feudal, cuja prerrogativa era a de realizar uma extração selvagem ‘política’ do produto do trabalho em favor do proprietário feudal, sobreveio um sistema econômico-social no qual a extração da mais-valia coincidindo substancialmente com uma verdadeira extorsão, foi ocultada pela troca e pela forma salário que, como lembra Marx, ‘extingue, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e mais trabalho, em trabalho pago e não pago’ (Di Mascio, 2020, p. 53, grifos do autor).

E mais que mascarar a exploração, o contrato de trabalho neutraliza a luta de classes, já que submete a classe trabalhadora ao delineamento da forma jurídica, tendo como marco histórico desse desarmamento político a regulação das greves por leis, pois a ação grevista passa a ser contratualizada, ficando condicionada aos interesses profissionais da categoria e subsumida ao conteúdo da relação contratual, sem que haja qualquer questionamento da natureza do contrato de trabalho assalariado como próprio das relações do modo de produção capitalista. Nesse sentido, os trabalhadores são tratados como sujeitos do contrato e devem se comportar com lealdade e boa-fé no movimento grevista, o que diminui a latência da mobilização coletiva e bloqueia a transposição das fronteiras da ordem social, já que a violação desses limites é considerada abuso de direito, causando impactos na legalidade da greve. Sendo assim, a prática da greve se torna legal e aceita pela classe dominante com a ajuda de acordos contratuais estabelecidos entre trabalhadores e empregadores, os quais conferem legitimidade à greve, permitindo que a classe trabalhadora lute pelos seus direitos de forma organizada e dentro dos limites legais (Biondi, 2020).

Os seres humanos fazem sua própria história, mas não a fazem de maneira voluntária, não sob circunstâncias por eles próprios escolhidas e sim sob circunstâncias encontradas, dadas e legadas de maneira direta (Marx, 2020).

O movimento do trabalho, assim, está inseparavelmente integrado na natureza do capital (Alves, 1999).

Portanto, segundo Edelman (2016), toda a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho está submetida aos limites legais, atada aos aparelhos ideológicos de Estado e se desenvolve apenas dentro dessas estruturas e, portanto, as conquistas legais dos trabalhadores representam apenas a marcha de integração ao capital. Nas palavras do autor, inclusive, “não existe um direito do trabalho: existe um direito burguês que se ajusta ao trabalho, ponto final” (Edelman, 2016, p. 19).

2.4 O poder do capital sobre o processo de trabalho

O capital tem influência direta no funcionamento do trabalho, pois é especificamente por meio dele que ocorre a extração do mais valor e, portanto, é no modo de produção capitalista que surge a necessidade de controle do processo produtivo exercido pelos detentores do capital sobre os trabalhadores, justamente pela finalidade de extração do trabalho excedente. É esse comando, esse controle que possibilita o aumento do excedente e, portanto, a maior valorização do capital (Netto; Braz, 2012).

A produção capitalista se consolida no século XIX, quando o capital se apodera completamente da subordinação do processo de trabalho, mas essa trajetória teve início em meados do século XVI, e seu ponto de partida foi a reunião, em um único galpão, de trabalhadores assalariados, contratados por um mesmo empregador (Netto; Braz, 2012).

A concomitância de um maior número de trabalhadores ocupados pelo mesmo capital traz mudanças significativas nas condições objetivas do processo produtivo independentemente de o modo de trabalho permanecer igual ao do processo artesanal, isto porque alguns fatores contribuem para a redução do tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria, como por exemplo a elevação da potência mecânica do trabalho, a expansão da escala espacial de atuação, a mobilização de mais trabalho em menos tempo, a maior concorrência entre os trabalhadores que faz aumentar a produção, a economia dos meios de produção em razão do seu uso coletivo entre outros. Esse trabalho combinado de vários trabalhadores no mesmo processo produtivo ou em processos conexos, nos primórdios da produção capitalista, é denominado de cooperação e constitui a força produtiva social do trabalho, aparecendo como força produtiva do capital (Marx, 2013).

A cooperação no processo de trabalho também esteve presente no mundo antigo (povos caçadores, agricultura da comunidade indiana) e na Idade Média e colônias modernas, mas sob relações de servidão e escravidão, ao contrário do modo de produção capitalista, em que, desde os primórdios, os trabalhadores são assalariados e livres para vender sua força de trabalho

(Marx, 2013).

Ademais, na cooperação capitalista opera-se uma verdadeira revolução nas condições objetivas do trabalho, constituindo-se na primeira modificação promovida pelo capital para a produção de mais-valor relativo, o que se dá pela aglomeração acentuada de força de trabalho em um mesmo espaço de produção. Essa escala expandida da força de trabalho e o emprego pensado e elaborado dos processos cooperativos de trabalho subordinados ao capital formam a raiz histórica do modo de produção propriamente capitalista, da subsunção real do trabalho ao capital (Santos, 2021)

A cooperação se constitui na forma básica do modo de produção capitalista e, aliada às formas mais desenvolvidas, é uma exigência técnica da natureza dos meios de produção (Marx, 2013).

Nesse sentido, no processo manufatureiro a cooperação é predominante, despontando, inclusive, o processo de especialização das funções do trabalhador. Há, agora, uma divisão capitalista do trabalho dentro da fábrica: “de produto individual de um artesão independente, que faz várias coisas, a mercadoria converte-se no produto social de uma união de artesãos, em que cada um executa continuamente apenas uma e sempre a mesma operação parcial” (Marx, 2013, p. 412). O trabalho mantém sua natureza artesanal, continuando a depender de força, habilidade, velocidade e confiança do trabalhador individual ao lidar com suas ferramentas, e o fundamento ainda é a habilidade artesanal e, exatamente por isso, cada trabalhador pode se dedicar exclusivamente a uma função específica, mas sua capacidade de trabalho é convertida em uma especialização vitalícia nessa função específica (Marx, 2013).

Já é possível a constatação da separação do produtor direto dos meios de produção, mas como o processo produtivo ainda depende da habilidade do trabalhador, este é ainda se constitui como sua peça essencial, demarcando ritmo e conduzindo o processo de trabalho, pois possui os conhecimentos para tanto (Teixeira; Souza, 1985).

No entanto, o fato de os trabalhadores não produzirem a mercadoria em sua totalidade, pois agora essa capacidade é transferida ao trabalhador coletivo, já denota uma relação de subordinação ao capital (Santos, 2021).

Além disso, o período da manufatura anuncia a redução do tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria e pontualmente apresenta o uso de maquinário simples, como moinhos de moagem de trapos para a fabricação de papel e moinhos de pilões para o britamento do minério, mas a maquinaria própria desse período é ainda o próprio trabalhador coletivo, constituído pela reunião de vários trabalhadores fragmentários com funções das mais simples às mais complexas, inaugurando, também, a hierarquia das capacidades de trabalho e uma

gradação de salários (Marx, 2013), além de fazer surgir um pequeno número de trabalhadores extremamente especializados e uma parcela enorme de atividades simples, permitindo a exploração do trabalho de trabalhadores sem qualificação, mulheres e crianças (Netto; Braz, 2013).

A divisão do trabalho na manufatura gera inovação nas condições de domínio do capital sobre o trabalho, constituindo uma evolução histórica para a transformação das estruturas econômicas da sociedade, além disso aparece como meio para “uma exploração civilizada e refinada” (Marx, 2013, p. 438).

Segundo Marx (1996), até 1825, o consumo crescia além da produção e, portanto, as carências do mercado forçaram o desenvolvimento das máquinas. A partir daí, a maquinaria, na Inglaterra, passou a se desenvolver por força da luta entre patrões e operários e, em outros países da Europa, o seu desenvolvimento se deu em razão da concorrência com os ingleses, em relação ao seu próprio mercado e ao mercado internacional. Quanto à América do Norte, dois fatores favoreceram a introdução das máquinas: a concorrência com outros países e a falta de mão de obra (Marx, 1996).

Dessa forma, a subsunção real do trabalho ao capital – formal e material – é plenamente consolidada com o fortalecimento dos processos produtivos propiciados pela Revolução Industrial iniciados nas décadas finais do século XVIII, firmando-se a produção propriamente capitalista, por meio da introdução das máquinas da grande indústria, intensificando-se a divisão do trabalho e a desqualificação do trabalhador (Netto; Braz, 2013).

É quando o capital se estabelece na esfera da produção com as inovações tecnológicas, quando transmuta o trabalho em mercadoria na forma do trabalho assalariado que se dá a acumulação capitalista em sentido estrito, ocorrendo a apropriação da mais-valia como tempo de trabalho não pago ao trabalhador (Faria, 1999).

Nesse sentido, a máquina, agora, porta as ferramentas que eram utilizadas pelo homem, cujas habilidades manual e criativa específicas passam a ser dispensáveis, bastando um trabalhador que vigie e acompanhe suas operações. Assim, as características da máquina é que determinam a divisão do trabalho e não mais as características do homem. Toma lugar a nivelção dos trabalhadores, desaparecendo a hierarquia daqueles especializados, determinante na manufatura (Teixeira; Souza, 1985).

Outros efeitos imediatos da maquinaria sobre o trabalhador também são observados por Marx (2013), como: I) a máquina torna dispensável a força muscular, é possível a incorporação do trabalho feminino e infantil nas indústrias, fazendo com que o valor da força de trabalho fosse repartido entre a família do trabalhador, caindo o preço da jornada de trabalho e obrigando

todos os membros de uma mesma família a vender sua força de trabalho; II) ocorre o prolongamento da jornada de trabalho (mais-valor absoluto⁶¹) e concomitantemente a intensificação do trabalho, porque a máquina pode produzir ininterruptamente e, quanto mais reduzido o tempo de reprodução de seu valor total menor é o período de sua depreciação e, assim, por isso quanto maior a jornada nela trabalhada, mais curto aquele primeiro; III) o prolongamento exacerbado da jornada de trabalho mobiliza a sociedade para a fixação legal de uma jornada de trabalho limitada⁶², mas exatamente porque o capital não vê limites, essa limitação legal impulsiona ainda mais o fenômeno da intensificação do trabalho (mais-valor relativo⁶³), com a extração de mais trabalho em um tempo mais reduzido, o que é produzido, espontaneamente, pela própria prática no manuseio da máquina e, deliberadamente, pela aceleração da velocidade das máquinas.

Para o nosso estudo, é importante nos determos um pouco mais sobre a categoria intensificação do trabalho. O processo de redução legal da jornada de trabalho, somado à impulsão que ocasiona ao desenvolvimento da força produtiva e à diminuição de custos com as condições de produção, conduzem necessariamente a um gasto maior de trabalho no mesmo espaço de tempo, isto é, impõe ao trabalhador um nível compactado, denso de trabalho em uma jornada de trabalho mais curta. Assim, “a hora mais intensa da jornada de trabalho de 10 horas encerra tanto ou mais trabalho, isto é, força de trabalho despendida, que a hora mais porosa da jornada de trabalho de 12 horas” (Marx, 2013, p. 483).

Segundo Dal Rosso (2008), quando Marx fala em trabalho poroso se refere à atividade que se alterna em períodos de trabalho e de não-trabalho, sendo que estes representam a porosidade do trabalho dentro da jornada de trabalho. A intensificação de trabalho se dá quando o empregador reduz os poros, eliminando os tempos mortos e, assim, o trabalho fica mais condensado, mais intenso dentro da mesma jornada de trabalho, o que conduz a mais gasto de energia do trabalhador e maiores resultados e, conseqüentemente, aumenta-se a mais-valia.

Nesse processo, surge, também, uma divisão de trabalho entre a execução dos processos produtivos e sua administração (concepção): o capitalista, que antes atuava diretamente nas fábricas, transfere, agora, suas funções de controle, gestão e supervisão para trabalhadores assalariados (Netto; Braz, 2012).

Essa dissociação entre concepção (trabalho intelectual) e execução (trabalho manual)

⁶¹ Ver capítulo 1, A mercadoria força de trabalho, Trabalho excedente e A jornada de trabalho.

⁶² Na Inglaterra, a redução para 12 horas ocorreu em 1832 e para 10 horas, nas fábricas de algodão, lã, seda e linho, em 1847 (Marx, 2013).

⁶³ Ver capítulo 1, A mercadoria força de trabalho, Trabalho excedente e A jornada de trabalho.

inviabiliza ao trabalhador o controle sobre o processo de trabalho como um todo, o que acarreta sua desqualificação, e o trabalhador é reduzido a mero executor de tarefas simplificadas e cotidianas (Previtali; Fagiani, 2014).

Com a inserção da maquinaria consolida-se o apoderamento capitalista das dimensões manuais e intelectuais necessárias à produção. Este aspecto da subsunção real do trabalho, ao supressumir o ofício manual, aprofunda os marcos da separação entre trabalho material e trabalho imaterial em várias frentes: em primeiro lugar, ao fazer da cisão entre concepção e execução do trabalho uma necessidade técnica; em segundo lugar, do ponto de vista da divisão social do trabalho, ela opera na sociedade a criação de novos ramos produtivos materiais e imateriais adaptados à nova etapa da produção social; em terceiro lugar, mesmo em produções nas quais a maquinaria não é o principal meio de produção, ela altera o caráter do trabalho ali estabelecido reconfigurando as formas cooperativas e de divisão do trabalho no processo de produção. Com isso, a forma da *grande indústria* se estabelece em todos os ramos da produção social: na fábrica, na agricultura, nos serviços (Santos, 2021, p. 18, grifos do autor).

A generalização das máquinas e sua maquinaria faz com que o controle do processo produtivo passe do trabalhador para o capitalista, além de cada vez mais substituir trabalho vivo por trabalho morto (Teixeira; Souza, 1985).

Dessa forma, a grande indústria intensifica as formas produtoras de mais-valor relativo e faz com que o trabalho se subsuma ao capital de forma plena (Santos, 2021).

Marx (2022) relaciona como expressão material da subsunção formal do trabalho ao capital a produção do mais-valor absoluto e à subsunção real, a produção do mais-valor relativo, quando, oportunizada pela acumulação de capital resultante dessa primeira etapa (subsunção formal⁶⁴), aplica-se a ciência e a maquinaria na produção imediata. E em toda a produção em que ocorre a extração do mais-valor relativo, ocorre a subsunção real do trabalho ao capital, revolucionando completamente o modo de produção, a produtividade do trabalho e a relação entre capitalista e trabalhador.

A subsunção *real* do trabalho ao capital, o *modo de produção propriamente capitalista* somente ocorre pela primeira vez onde capitais de certa grandeza assumem o controle da produção diretamente, seja porque o comerciante se torna um capitalista industrial, seja porque, sobre a base da *subsunção formal*, são constituídos capitalistas industriais de maior porte (Marx, 2022, p. 96, grifos do autor).

⁶⁴ Para Antunes (2013), Marx fala, no Capítulo Inédito, que o professor, o cantor, o escritor, que trabalham para que um capitalista lhes extraia mais-valor, são produtivos para o capital, geram mais-valia, mas são herança da fase de subsunção formal do trabalho ao capital, são parte do passado, porque na época da pesquisa de Marx, o proletariado vivia a subsunção real do trabalho ao capital e, portanto, a subsunção formal era parte do passado. Contudo, o mundo do século XXI não é igual ao mundo do século XIX e, assim, precisamos entender o agora o que Marx não vislumbrava naquela época, porque não era parte da história presente daquela época.

É certo que, por todos esses fatores, característicos da introdução das máquinas no processo de produção, há a necessidade de um disciplinamento do corpo de trabalho, principalmente em razão de ser constituído por uma heterogeneidade de pessoas (mulheres, crianças e homens) e pela exigência de subordinação à marcha constante do meio de trabalho, criando-se, então, um regime fabril, com a figura do supervisor fabril e a aplicação de um código de disciplina fabril com suas punições pecuniárias (multas e descontos de salário) (Marx, 2013).

Tendo como ponto fulcral do capital, dessa maneira, o aumento da extração de mais-valia e, sendo o trabalho o meio pelo qual esse objetivo é alcançado, e, ainda, tomando-se como estabelecido os limites legais da jornada de trabalho, o problema que se coloca para o capitalista, dessa forma, é o de como aumentar a eficiência dos processos de trabalho a despeito do aumento de jornada e, conforme visto, isto se dá pela diminuição do tempo de trabalho necessário e ampliação do sobretrabalho, isto é, pela realização da mais-valia relativa, que ocorre por meio de alteração nos meios de trabalho e/ou em seus métodos de organização do trabalho, aplicando-se novas tecnologias que conduzem à redução do valor da mercadoria e da força de trabalho (Previtali; Fagiani, 2014).

Como vimos, o capitalista compra a força de trabalho para usar por determinado período, por meio de um contrato de trabalho, em uma relação de equivalência, a fim de atingir seu intuito (extração da mais-valia). Nesse sentido, o empregador tem o direito de impor determinados modos estratégicos de produção ao trabalhador e de movimentar recursos de cooperação, divisão do trabalho e maquinários, resultando em uma pormenorizada divisão do trabalho na fábrica, o que se constitui em uma autoridade incontroversa do capitalista sobre os trabalhadores, que acabam por representar tão-somente ferramentas de propriedade do empregador (Harvey, 2001).

Uma das formas de se obter esse objetivo capitalista é a adoção de métodos científicos na organização do trabalho e na execução das tarefas. Assim, a supervisão gerencial e as inovações técnicas e organizacionais são essenciais no modo de produção capitalista e, especificamente, em suas relações de produção, de forma que o capitalista, para tanto, apodera-se dos conhecimentos dos trabalhadores e garante a acumulação do capital (Previtali; Fagiani, 2014).

2.4.1 O impulso das grandes inovações tecnológicas e a administração científica do trabalho no incremento da mais-valia relativa

[...] toda nova força de produção provoca, em consequência, um novo aperfeiçoamento da divisão do trabalho (Marx, 1996, p. 46).

Incremento da mais-valia relativa é o motivo pelo qual o capitalista investe em inovações tecnológicas e sociais da força produtiva, isto é, para a valorização do capital, é preciso diminuir o tempo de trabalho necessário e aumentar o tempo de trabalho excedente (Marx, 2013).

Quando analisa a categoria intensidade do trabalho, Marx conjuga uma série de teses, cuja centralidade está no mais-trabalho e no mais-valor, e seu nascimento se encontra na limitação legal da jornada de trabalho. Além disso, pontua que as grandes transformações tecnológicas levam a processos de intensificação, possíveis de serem comprovados empiricamente e passíveis de serem regulados por legislação. Nesse sentido, sabendo-se que a acumulação capitalista depende de tempo de trabalho cada vez maior, a primeira forma de aumentar a produção de mais-valor é o emprego de maior número de trabalhadores, a segunda é a ampliação da jornada, contudo, quando há sua limitação legal, surge uma terceira forma de incrementar a produção de mais-valia: intensificar a marcha de trabalho, isto é, mantem-se a mesma jornada de trabalho e as mesmas condições produtivas, mas faz-se com que o trabalhador despenda mais trabalho para obter melhores ou maiores resultados. Outra maneira de aumentar a mais-valia relativa é por meio do aumento da produtividade, isto é, alterando-se completamente o desenvolvimento das forças produtivas, fato que também impacta na intensificação do trabalho (Dal Rosso, 2008).

Segundo Dal Rosso (2008), na história da intensificação do trabalho capitalista, a consolidação da Revolução Industrial encerra o seu primeiro ciclo, qualificado pela mudança da prolongação da jornada para a sua intensificação por meio da transformação tecnológica das fábricas.

Contudo, como dito anteriormente, o incremento do capital pode ocorrer sem que se alterem as bases tecnológicas existentes. É o que ocorre quando entra em cena a administração científica do trabalho, implantada pelo taylorismo-fordismo, que veremos adiante. Há uma elevação da intensidade de trabalho, sob o mesmo chão, isto é, não obstante a manutenção da mesma jornada de trabalho e da mesma infraestrutura técnica ou poucas alterações, foi possível, pela administração racional do trabalho, a elevação da carga de trabalho⁶⁵, ou seja, a elevação

⁶⁵ “As cargas de trabalho externas caracterizam-se pelas exigências do ambiente de trabalho, ou seja, pelos fatores de risco químicos, físicos, biológicos e mecânicos. As cargas internas compreendem as fisiológicas relacionadas aos esforços físicos para execução das tarefas e as psíquicas atreladas à tensão, ao estresse, ao ritmo imposto, à cobrança por produção, à atenção permanente na atividade de trabalho” (Santos *et al*, 2023).

de seu grau de intensidade. É o modelo clássico de intensificação do trabalho sem uma revolução tecnológica. É a redução da porosidade do trabalho, dos tempos mortos intrajornada. O taylorismo e o fordismo foram os primeiros modos de organizar sistematicamente o trabalho, visando o aumento da produtividade (Dal Rosso, 2008).

Assim, para que o trabalho seja metamorfoseado em capital, e buscando-se a elevação de sua acumulação, o trabalhador precisa ser domesticado. Há a necessidade de concentração, autodisciplina, técnica e conhecimentos para a produção de mercadorias. O controle do trabalho, ou seja, a disciplina do trabalhador para a produção de mercadorias e consequente produção de mais-valia exige diversas estratégias de dominação, a fim de que o indivíduo seja persuadido ao trabalho, garantindo-se a apropriação de sua força de trabalho, necessária à valorização e acumulação do capital (Harvey, 2001).

A organização da produção, dessa maneira, é primordial para o desenvolvimento do capitalismo. Os seus paradigmas intercorrem como demandas das conjunturas sociais, econômicas e políticas características dos contextos históricos, advindos do nexo entre capital e trabalho e de seus antagonismos (Holzmann, 2015).

Logo, no desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista e, em razão do fomento do mais-valor, juntamente com os avanços científicos e tecnológicos, e como sua consequência, foram constituídos diferentes sistemas de organização do trabalho, e que ainda estão em vigor: o taylorismo, o fordismo e o toyotismo, sobre os quais teceremos breves considerações.

O taylorismo, desenvolvido por Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX e início do século XX, fragmentou as funções e atividades da produção em um sistema denominado de administração científica, cuja ideia principal é a especialização extrema, padronização e controle do tempo das operações⁶⁶, evitando-se operações desnecessárias, perda de tempo, gastos extras de energia física e mental dos trabalhadores e ociosidade dos equipamentos, com o objetivo de extrair mais eficazmente a mais-valia (Pinto, 2010).

Para Taylor, o processo de trabalho precisa ser estudado pormenorizadamente e suas formas de efetuar-lo devem ser transmitidas aos trabalhadores por meio de padrões rígidos, normas, instruções e regras de procedimentos, agregando-se prêmios e sanções para seu descumprimento. O processo de trabalho deve ser desagregado das especialidades dos

⁶⁶ “Os infames estudos de tempo-movimento de Taylor foram feitos com um cronômetro, medindo em frações de segundo quanto demorava a instalação de um farol ou de um para choque. A administração do tempo-movimento levou a imagem smithiana da fábrica de alfinetes a um extremo sádico, mas Taylor tinha pouca dúvida de que suas cobaias humanas aceitariam passivamente a medição e a manipulação” (Sennett, 2009, p. 45).

trabalhadores, já que a divisão do trabalho em tarefas torna irrelevante o conhecimento da totalidade do processo produtivo. Também é preciso que haja a cisão completa entre a concepção e a execução do trabalho: o saber é destinado apenas à administração, que dedica tempo e estudos para sua organização, utilizando-se de processos complexos, laboratórios, cálculos e estatísticas (Teixeira; Souza, 1985).

Com o mesmo objetivo, porém, pensando no consumo de massa, o fordismo ampliou as tecnologias organizacionais que estavam em curso no início do século XX, inovando com a linha de produção em série, que colocava os objetos de trabalho em um mecanismo automático, percorrendo todas as fases produtivas, desde a transformação de matérias-primas até o acabamento final do produto, elevando-se as intervenções dos empregados a um grau máximo de simplicidade e incorporando máquinas automáticas que exigiam alto nível de concentração de movimentos dos operários (Pinto, 2010).

O taylorismo-fordismo tem a especialização elevada a um esquema tão simples e limitado que, praticamente, o trabalhador se torna um anexo da máquina. Ao operário é impossível conceber todo o processo de produção, tornando dispensáveis suas competências profissionais e educativas, habilidades pessoais, experiências e criatividade, a não ser a capacidade de abstração de suas vontades durante o período de trabalho (Pinto, 2010).

A partir da década de 1950, no Japão, e da década de 1970, na Europa e nos Estados Unidos, surge o toyotismo, que é caracterizado pela polivalência do trabalhador, que desempenha várias funções e atividades, responsabilizando-se por diversas fases do processo de produção. Implantam-se, para tanto, as denominadas células de produção, em que equipes de trabalhadores alternam-se em seus postos de trabalho para produzir conforme as demandas⁶⁷. A autonomia⁶⁸, a polivalência, a celularização e o aumento da terceirização instauraram uma nova racionalização do trabalho. As gerências ainda regulamentam os métodos de execução das

⁶⁷ “A especialização flexível é a antítese do sistema de produção incorporado no fordismo. E de uma forma muito específica; na fabricação de carros e caminhões hoje, a velha linha de montagem quilométrica observada por Daniel Bell foi substituída por ilhas de produção especializada. [...] é importante a inovação em resposta à demanda do mercado, mudando-se as tarefas semanais, e às vezes até diárias, que os operários têm de cumprir. [...] A especialização flexível serve à alta tecnologia; graças ao computador, é fácil reprogramar e configurar as máquinas industriais. A rapidez das modernas comunicações também favoreceu a especialização flexível, pondo dados do mercado global ao alcance imediato da empresa. Além disso, essa forma de produção exige rápidas tomadas de decisões, e assim serve ao grupo de trabalho pequeno; numa grande pirâmide burocrática, em contraste, a tomada de decisões perde rapidez à medida que os documentos sobem ao topo para obter aprovação da sede. O ingrediente de mais forte sabor nesse novo processo produtivo é a disposição de deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições [...]” (Sennett, 2009, p. 59-60).

⁶⁸ Neologismo criado a partir da junção das palavras autonomia e automação (Pinto, 2010), e cuja noção significa que a inteligência das máquinas permite que um trabalhador possa controlar simultaneamente várias delas. É a passagem do sistema um operário-uma máquina para um operário-várias máquinas (Dal Rosso, 2008).

atividades, como no sistema taylorista/fordista, porém a contagem do tempo é feita de maneira a considerar o ciclo de atividades (Pinto, 2010).

Não obstante o caráter flexível e polivalente do trabalho no toyotismo, sua função social permanece limitada, mas o que o diferencia, de fato, do taylorismo-fordismo, em termos de controle, é a forma de captura da subjetividade⁶⁹. Enquanto este último exige repressão, direcionamento, disciplina e autodisciplina, o toyotismo exige atitudes proativas, inteligência e iniciativa nas operações. Não há mais um inspetor externo, agora é o inspetor interno (controle da consciência) quem controla a produtividade, o que se evidencia pelos modos de motivação: são acrescentados os bônus de produtividade ou participação nos lucros e resultados e o sistema de avaliação de desempenho, que incentiva a competição entre os empregados. Também o trabalho em equipe é uma de suas características, e o espírito de equipe serve como um estímulo psíquico elementar⁷⁰. O controle do trabalho é, então, exercido pelo time de trabalhadores, tendendo a cada um se tornar supervisor do outro. Fomenta-se o trabalho em grupo, mas as avaliações são individualizadas (Alves, 2011a).

A intensificação do trabalho no toyotismo aparece de forma diferente do sistema taylorista-fordista, já que a produção sob demanda, exige trabalhos intensificados tão-somente nos momentos de elevada demanda. Quanto ao tempo de trabalho, há a conversão do tempo de trabalho formal para tempo de trabalho real. Não há mais tempo de descanso enquanto a máquina está operando, já que agora o trabalhador deve operar diversas máquinas, o que aumenta o nível de intensidade do trabalho. Além disso a polivalência também faz sumirem os pequenos períodos de descanso. A polivalência exige maior intensidade, dedicação, consumindo mais energias físicas, psíquicas e emocionais do trabalhador (Dal Rosso, 2008).

A implantação do toyotismo foi uma necessidade do arrefecimento do taylorismo-fordismo, em razão de fatores econômicos⁷¹ e se constitui no regime de acumulação flexível,

⁶⁹ Quando o trabalhador taylorista/fordista está adaptado ao processo de trabalho repetitivo, de forma infalível, seu raciocínio se torna dispensável para a execução dos movimentos. Nesse momento, ocorre a tomada da subjetividade do trabalhador pelo capital – o que ainda pertencia ao trabalhador, sua racionalidade, passa agora a fazer parte do processo de trabalho, sendo apropriada pelo capital, pois é o trabalhador quem conhece as lacunas, os defeitos e tudo o que se refere ao processo de melhoria da produção (Neli, 2006).

⁷⁰ “Ética de grupo em oposição à ética do indivíduo, o trabalho em equipe enfatiza mais a responsividade mútua que a confirmação pessoal. O tempo das equipes é mais flexível e voltado para tarefas específicas de curto prazo do que para a soma de décadas caracterizadas pela contenção e a espera. O trabalho em equipe, porém, nos leva ao domínio da superficialidade degradante que assedia o moderno local de trabalho. Na verdade, o trabalho em equipe deixa o reino da tragédia para encenar as relações humanas como uma farsa” (Sennett, 2009, p. 126-127).

⁷¹ Dentre os fatores do arrefecimento do taylorismo-fordismo estão o aumento do preço do petróleo, sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, variações nas taxas de câmbio das economias nacionais, crescimento dos investimentos em capitais financeiros, especulações sobre as flutuações cambiais (Harvey, 1993).

sustentado na flexibilização dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (Harvey, 2001).

[...] As ‘leis coercitivas’ da competição de mercado forçam todos os capitalistas a procurar mudanças tecnológicas e organizacionais que melhorem sua lucratividade com relação à média social, levando todos os capitalistas a saltos de inovação dos processos de produção que só alcançam seu limite sob condições de maciços superávits de trabalho. A necessidade de manter o trabalhador sob controle na fábrica e de reduzir o seu poder de barganha no mercado (particularmente sob condições de relativa escassez de trabalho e ativa resistência de classe) também estimula o capitalista a inovar. O capitalismo é por necessidade tecnologicamente dinâmico, não por causa das míticas capacidades do empreendedor inovador (como Schumpeter viria a alegar), mas por causa das leis coercitivas da competição e das condições de luta de classes endêmicas do capitalismo.

O efeito da inovação contínua é, no entanto, desvalorizar, senão destruir, investimentos e habilidades de trabalho passados. A *destruição criativa* está embutida na própria circulação do capital. A inovação exacerba a instabilidade e a insegurança, tomando-se, no final, a principal força que leva o capitalismo a periódicos paroxismos de crise [...] (Harvey, 2001, p. 102, grifos do autor).

Ainda tomando-se como princípio da sociedade capitalista a produção de riqueza e, tendo-se em conta de que o desenvolvimento econômico é acompanhado por alterações culturais, a sociedade e cada categoria de trabalhadores precisam estar organizados de forma a garantir o regime de acumulação de capital⁷², necessário à reprodução do capitalismo, sendo fundamental um sistema de normas, hábitos e leis, que compõem o modo de regulamentação social e política desse modo de produção (Harvey, 2001).

O conceito de regime de acumulação vem da teoria da regulação⁷³, da escola francesa da regulação, e significa “o conjunto das regularidades que asseguram uma progressão geral e relativamente coerente da acumulação do capital, ou seja, que permitam absorver ou repartir no tempo as distorções e os desequilíbrios que surgem permanentemente ao longo do próprio processo” (BOYER, 1986, p. 72 *apud* BRAGA, 2002).

⁷²A forma de acumulação capitalista varia ao longo do tempo, assumindo características distintas, de acordo com o período histórico específico. O regime de acumulação é, portanto, constituído por um conjunto de padrões e características específicas, econômicas e sociais, que viabilizam e sustentam a acumulação de capital a longo prazo. Trata-se de estruturas, leis e mecanismos que comandam a dinâmica da acumulação do capital em determinada época. Já o modo de regulação são as práticas e os comportamentos individuais e coletivos que sustentam a reprodução das relações essenciais ao processo de acumulação do capital, que mantêm o regime de acumulação em vigor, cuidando para que as decisões descentralizadas dos agentes econômicos sejam com ele compatíveis. O modo de regulação seria a materialização do regime de acumulação (Paulani, 2009).

⁷³ “A teoria da regulação descreve a evolução do modo de produção capitalista como uma sucessão de estágios de desenvolvimento delimitados por grandes crises que funcionam como mecanismo de passagem de um estágio a outro. Cada estágio corresponde a um período de estabilidade em que a acumulação de capital progride de forma ininterrupta e onde é perceptível um conjunto de regularidades que garante a reprodução do sistema. A vigência dessas regularidades é resultado da combinação entre um regime de acumulação e um modo de regulação específicos” (Faria, 1999).

Já o modo de regulação é o que permite que o regime de acumulação se realize e que possa se reproduzir, e se constitui nas forças institucionais, comportamentos, práticas, que funcionam como mecanismos coercitivos ou fomentadores, com o objetivo de fazer com que os agentes privados se conformem aos esquemas de reprodução (Faria, 1999).

Quando um regime de acumulação específico se concilia com um modo de regulação, inicia-se um estágio de desenvolvimento capitalista. Geralmente, as formas institucionais (modos de regulação) se moldam posteriormente, acompanhando um regime precedente, o qual se origina do processo de uma revolução dos meios de produção, comumente ocasionada por uma crise de acumulação do capital. Daí, surgem novos preceitos produtivos e a estrutura de produção é reconfigurada, e, inicialmente, o novo regime de acumulação se desenvolve nos moldes institucionais anteriores. Porém, quando inteiramente estabelecido, no auge da produção, uma nova crise se dá, mas dessa vez em razão do contraste entre o regime de acumulação e o modo de regulação que se encontrava em harmonia com o regime de acumulação anterior: é uma crise de regulação, que é solucionada com mudanças institucionais, que sobrevêm a fim de consolidar a marcha da acumulação capitalista (Faria, 1999).

Nesse sentido, o fordismo era mais que um sistema de produção em massa, tratava-se de um modo de vida: padronização de produtos e consumo de massa, implicando em uma nova estética e mercadificação da cultura, além de um grande processo de racionalização social, subordinando a classe trabalhadora a um trabalho puramente mecânico e, já em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, constituía-se como um regime de acumulação plenamente consolidado o qual, aliado ao keynesianismo, formou uma ampla base de expansão econômica até 1973 (Harvey, 2001).

O fordismo, de fato, dependia de um forte sistema geral de regulamentação social, como políticas voltadas para áreas de investimento público (transporte, saúde, educação, habitação etc.) e, por isso, desenvolveu-se de forma desigual nos diversos países do mundo, sendo que sua expansão internacional se deu em um contexto específico de regulamentação político-econômico. Assim, seus benefícios não atingiam a todos, as negociações de salários, por exemplo, ficavam restritas a certos setores da economia e a determinados países de crescimento estável e, portanto, uma grande massa de trabalhadores estava descontente (Harvey, 2001).

Nos países em desenvolvimento, o curso da modernização, com promessas de desenvolvimento, elevação de padrão de vida e investimentos sociais, em verdade, fomentava a deterioração das culturas locais, opressão e forte domínio capitalista, mas nos países de capitalismo avançado, tendo em vista o padrão de vida ampliado para grande parte da população e estabilidade dos lucros para as corporações, o fordismo se manteve firme até 1973, quando

foi atingida por uma intensa recessão, que abalou o regime de acumulação, que já vinha sendo afetado desde a década de 1960: estava evidente que o fordismo-keynesiano não era capaz de atenuar as contradições do capital (Harvey, 2001).

Cria-se, então, uma estratégia política global para a reversão da crise recessiva, sendo a desmobilização sindical um dos primeiros passos para enfrentá-la, além de alterações nas redes produtivas, instaurando-se a acumulação flexível, cuja base está na reestruturação produtiva, em que a produção rígida é cambiada por uma produção que busca mercados específicos e nichos de consumo. Também ocorre a desconcentração e desterritorialização industrial, isto é, as indústrias são desmembradas e deslocadas para lugares em que o trabalho pode ser explorado mais intensamente, seja porque a mão-de-obra é menos custosa ou porque as proteções sociais e trabalhistas são parcas ou nulas (Netto; Braz, 2012).

Não se tratou, contudo, de uma ruptura do padrão de desenvolvimento capitalista, mas de uma restauração de elementos fundamentais da produção capitalista (Alves, 2011a). Segundo Dardot e Laval (2016, p. 202), o que ocorreu foi uma reestruturação do capitalismo impulsionada pela “concorrência generalizada”, que alcança, sobretudo, a subjetividade, os comportamentos e as relações sociais, muito além das atividades econômicas.

[...] É inegável que a virada dos anos 1970-1980 mobilizou todo um leque de meios para se alcançar no melhor prazo certos objetivos bem determinados (desmantelamento do Estado social, privatização das empresas públicas etc.). Portanto, estamos muito bem embasados para falar, nesse sentido, de uma ‘estratégia neoliberal’: entenda-se o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos [...] (Dardot; Laval, 2016, p. 191).

Essa reestruturação produtiva, portanto, foi possível por meio do auxílio de políticas estatais de flexibilização, baseadas na regulação das contas nacionais com menor investimento nas políticas sociais e setores produtivos e financeiros. Quanto aos trabalhadores, as proteções de direitos básicos, consideradas as principais responsáveis pela paralisação do mercado, foram continuamente suprimidas, por elevarem os custos da produção (Pinto, 2010).

É importante salientar que as bases da transição do fordismo-keynesiano para este modo de regulação flexível são complexas, contudo, é possível vislumbrar que o movimento flexível do capital enfatiza a efemeridade e a impermanência da vida, ao contrário de valores mais sólidos da era fordista, além da coletividade e da solidariedade, transmutadas, agora, em um individualismo intenso, como condição primordial desta transição (Harvey, 2001).

Há uma sequência incessante de maiores investimentos em capital constante (máquinas) em relação aos investimentos em capital variável (trabalhador), conforme a acentuação de acumulação do capital, fazendo com que o tempo socialmente necessário à produção de mercadorias se reduza, o que por sua vez, amplia a precarização do trabalho e torna desnecessários vários tipos de trabalho, aumentando também o desemprego. Essa redução de investimentos em capital variável é um atributo do regime de acumulação flexível.

Essencial à reestruturação produtiva é *uma intensa incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnico-científicos*, determinando um desenvolvimento das forças produtivas que reduz enormemente a demanda de trabalho vivo. Muito especialmente, a introdução da microeletrônica e dos recursos informáticos e robóticos nos circuitos produtivos vem alterando os processos de trabalho e afetando fortemente o contingente de trabalhadores ligados à produção. O impacto desse desenvolvimento das forças produtivas é de tal ordem que alguns pesquisadores chegam ao ponto de mencionar uma ‘terceira revolução industrial’ ou, ainda, uma ‘revolução informacional’ – de fato, *a base produtiva vem se deslocando rapidamente dos suportes eletromecânicos para os eletroeletrônicos* (Netto; Braz, 2012, p. 228, grifos dos autores).

No momento contemporâneo, de acordo com a teoria da regulação, vive-se uma quinta etapa da história do desenvolvimento capitalista⁷⁴, chamada por muitos de pós-fordismo, em que houve profunda transformação, disparada pelo alastramento das inovações tecnológicas, do perfil industrial⁷⁵ e do mundo de trabalho (Faria, 1999).

⁷⁴ “Uma periodização seguindo essa abordagem dividiria a história da Europa Ocidental em quatro partes, a partir do final do século XVIII que é o que faz Boyer (1979) para a França, e que aqui estou adaptando bastante livremente: - o período que vai da Revolução Industrial até meados do século XIX, quando se constrói o regime de acumulação extensivo, mas a regulação permanece à *l'ancienne*, sendo aos poucos modificada pela reação às crises comerciais e pelas revoluções democráticas entre 1820 e 1845; - o período que vai de meados do século passado até a virada deste século, em que a regulação concorrencial se consolida e estabiliza o regime de acumulação até a grande depressão de 1870-90, que marca o esgotamento da acumulação extensiva; - o período seguinte, inaugurado após a superação da crise anterior e estendendo-se até o entreguerras, assiste a uma fase de crescimento, quando a acumulação intensiva, inaugurada pelo taylorismo, pelo fordismo e pela adoção do padrão manufatureiro norte-americano, se desenvolve ainda sob o modo de regulação concorrencial, o que dá origem à Grande Depressão; - após a turbulência da Crise de 29 e da II Guerra, um novo modo de regulação, o monopolista, é construído sob inspiração do keynesianismo e do pacto social-democrata e logra estabilizar o regime de acumulação intensivo, até esse manifestar sinais de esgotamento na crise do começo dos anos 70” (Faria, 1999, p. 273-274).

⁷⁵ “[...] De uma parte, os grupos monopolistas tratam de *externalizar* custos, mantendo o *controle* do conjunto da produção, mas repassando a outras empresas (*terceirização* etc.) a efetivação dela, de modo a constituir uma espécie de constelação, na qual gravitam em torno do monopólio, qual satélites dependentes, inúmeros negócios de menor porte. De outra parte, a desterritorialização [...] permite o controle do conjunto de produção por um monopólio que, ele mesmo, nada produz [...]. Entretanto, e isto é o mais importante, os monopólios envolvidos na estratégia política global [...], também se configuram como *corporações estratégicas*: eles passam a assumir ‘funções de direção geral (sociopolíticas, tecnoculturais) que vão além do horizonte econômico da produção e do âmbito financeiro. Assumem o papel de sistemas de ação, tecnopolítica, desenvolvendo a gestão concentrada – embora descentralizada espacialmente – e articulada por meios de comunicação sofisticadas, que permitem um estágio superior de comando’ [...] (Netto; Braz, 2012, p. 230, grifos dos autores).

De fato, apenas um pequeno grupo de trabalhadores, qualificados e polivalentes, dispõem de garantias trabalhistas, mas uma massa de trabalhadores, geralmente ligada a outras empresas terceirizadas, submete-se a condições precárias de trabalho, com elevada rotatividade, baixos salários e quase sem nenhuma garantia. Dentre as transformações do mundo do trabalho, evidenciam-se a crise do sindicalismo e o encolhimento do operariado industrial, convertendo o denso desemprego em condição perene: uma inconversível e progressiva imensidão do exercido industrial de reserva, a qual, aliada à precarização e à informalização das relações de trabalho fazem renascer antigas maneiras de exploração do trabalho – longas jornadas de trabalho, trabalho semiescravo e escravo, dentre outras formas abusivas de dominação (Netto; Braz, 2012).

A história da organização do trabalho é a história do desenvolvimento tecnológico em favor da acumulação capitalista ao mesmo tempo em que é a história do sofrimento dos trabalhadores. Os avanços científicos ocorridos em nome do progresso não conseguiram eliminar as formas de exploração física e psíquica dos trabalhadores, nas fábricas ou fora delas. As técnicas de organização da produção e do trabalho, baseadas nos princípios taylorista, fordista e toyotista só fizeram aumentar estas formas de exploração (Navarro; Padilha, 2007, p. 17).

2.5 Comportamento geral e ideologia

Você deve notar que não tem mais tutu
e dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira
e dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de alegria
e dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão
e esquecer que está desempregado

Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabar em teu Carnaval

Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com teu Carnaval

Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: "Muito obrigado"
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve pois só fazer pelo bem da Nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um Fuscão no juízo final

E diploma de bem comportado

Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com teu Carnaval

Você merece, você merece
Tudo vai bem, tudo legal
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé
Se acabarem com teu Carnaval?
(GONZAGA, 1972).

Duas categorias relevantes tratadas por Marx são mobilizadas sinteticamente na canção epigrafada, *Comportamento geral*, de Gonzaguinha (1972): ideologia dominante e consciência de classe. Tendo em vista que essas categorias resvalam sobre o objeto dessa pesquisa e para que melhor possamos compreendê-lo, situado em nosso referencial teórico, trataremos da primeira, brevemente, neste capítulo, para a compreensão do sujeito neoliberal, e, da segunda, no próximo capítulo, quando, então, conheceremos o sujeito de nossa pesquisa.

Não à toa, em razão da época ditatorial em que a música foi composta (1972), a canção foi censurada e teve sua veiculação proibida em todo o país, após ter sido cantada por seu autor em um programa da TV Tupi, apresentado por Flávio Cavalcanti, no quadro *Um instante maestro*, em janeiro de 1973. Gonzaguinha foi, inclusive, chamado a prestar esclarecimentos no Departamento de Ordem Política e Social, o DOPS, e a música foi repelida pela imprensa (Figueira; Teixeira, 2021).

Comportamento é um modo de agir, de se portar, de se conduzir; geral significa o que é generalizado, portanto, o título da música remete a um interlocutor que age do mesmo modo que um coletivo. O termo “você”, na canção, aparece como um interlocutor coletivo, portanto. Considerando as expressões “tutu”, designando dinheiro ou feijão e “xepa”, as sobras da feira, que aparecem na letra da música, pode se supor que a canção é dirigida a uma classe específica, de baixo poder de consumo. Ademais, nos versos em que esses termos aparecem, também se nota uma ambiguidade relativa à pressuposição de que o interlocutor da canção percebe a situação pela qual passa, porém não a enfrenta (Archanjo; Ludovice, 2016) ou tem esperança de que as coisas vão melhorar, como o próprio discurso alardeia que “tudo tem melhorado”.

Tendo em vista que os termos “patrão” e “desempregado” aparecem na letra da música, admite-se que ela é dirigida à classe trabalhadora.

O termo “deve”, do verbo “dever”, conjugado no modo imperativo afirmativo, denota um discurso de ordem, uma determinação de como o interlocutor era obrigado a agir durante

os anos ditatoriais no Brasil. Verifica-se, ainda, a presença da ironia em relação ao patriotismo excessivo propagandeado pelo discurso de Estado, em vários de seus slogans, tais como: “O Brasil é feito por nós”; “De mãos dadas é mais fácil”, em que se conclamava ao povo para colaborar no desenvolvimento do País. A este comportamento, abaixando-se a cabeça e agradecendo, laureia-se com o diploma de bem-comportado, transparecendo a ironia do disciplinamento e a postura resignada (Archanjo; Ludovice, 2016).

Em seguida, Luiz Gonzaga debocha do interlocutor, quando apresenta o grande prêmio para o comportamento determinado socialmente: ganhar no Juízo Final, um Fuscão, o carro mais vendido de 1972, e do qual a classe trabalhadora de baixa renda não tinha acesso (Archanjo; Ludovice, 2016).

Em ‘Comportamento Geral’, o músico e compositor Luiz Gonzaga Júnior, o Gonzaguinha, maneja o significante do ‘merecimento’ de tal forma que o objeto de consumo anunciado - um carro do tipo fusca - vai despejando o peso da vida sonogada sobre o sujeito deslumbrado. Com sua vontade capturada pelo prêmio, ele obedece cegamente ao imperativo da honra pelo mérito, que o coloca em causa, até ser subsumido pelo brilho de outro produto: o ‘diploma de *bem* comportado’ – que se revela, no fundo, representante dele mesmo como o ‘bem’ que será então consumido. Assim, a devoção que mesclava o conformismo não desejante (e bem comportado) com o gozo sacrificial, esclarece porque o ‘fuscão’, enquanto metáfora fracassada do desejo, ficou para segundo plano, adiado à exaustão para o dia do juízo final (Lucchesi, 2020, p. 140, grifos do autor).

Por fim, o autor da canção ironiza o comportamento generalizado da classe a que se dirige, em estado de apatia e espiritualmente paralisada por uma aparente alegria, conferida pela cerveja, pelo samba e pelo carnaval. O autor da canção, propõe, ainda, um questionamento, que se inicia pelo vocativo “Zé” – intertexto extraído do poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade, que faz referência ao término da festa –, se amanhã terminarem com teu carnaval?, que, nessa estrofe, é dirigido especificamente a um sujeito “tu”, que é provocado pela afirmação, insistente, de que o interlocutor merece suas condições de vida em razão de sua conformação e paralisia (Archanjo; Ludovice, 2016).

Os versos da canção, portanto, trazem as contradições entre o discurso ideológico da classe dominante e a realidade vivida pela classe dominada. Há, nesse sentido, por meio da ironia, a denúncia de que o discurso propalado pela propaganda do governo militar se contrapõe às condições experienciadas pela classe a que é dirigida.

Claro que a ideologia dominante é muito mais que discursos apregoados em determinadas campanhas políticas, ela é, conforme Marx (2007), o próprio pensamento da classe que domina.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx, 2007, p. 47).

Aqui, a definição de ideologia equivale “[...] à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real”. Trata-se de um conceito crítico que alude à [...] consciência deformada da realidade”, provocada pelas ideias da classe que domina a sociedade. Principalmente, o objetivo da ideologia dominante é manter o estado das coisas (Löwy, 1991, p. 12). É o que podemos verificar nos versos “Tudo vai bem, tudo legal”, da canção de Gonzaguinha (1972), em que a representação da realidade se encontra de cabeça para baixo.

[...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, condicionados que são por desenvolvimento determinado de suas forças produtivas e das relações a elas correspondentes, incluindo-se as mais amplas formas que estas possam tomar. A consciência jamais pode ser outra coisa que o Ser consciente e o Ser dos homens é o seu processo real de vida. E se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos parecem colocados de cabeça para baixo, como numa câmara escura, esse fenômeno decorre do seu processo de vida histórico, da mesma forma que a inversão dos objetos sobre a retina decorre do seu processo de vida diretamente físico (Marx, 1996, p. 51).

As ideias dominantes, que aparecem como um interesse comum da sociedade, que aparecem como universais, como única racionalidade possível, decorrem, na verdade, do processo material de vida, são repercussões da atividade real dos indivíduos, já que “os homens desenvolvem a consciência no interior do desenvolvimento histórico real” (Marx, 2007, p. 35). Tanto a moral, quando a religião, a metafísica e todas as demais ideologias, e as formas de consciência correlatas não são autônomas, pois quando os seres humanos produzem sua vida

material e suas relações materiais transmudam seus pensamentos e os resultados de seus pensamentos. A consciência é, portanto, um produto social (Marx, 1996).

Vive-se a era do discurso ideológico neoliberal, que pratica o culto à resiliência, à positividade e à gratidão, tão semelhante ao discurso trazido na música de Gonzaga (1972), mas transformado para as exigências do trabalho sob seu domínio. O termo “muito obrigado” foi substituído pela palavra “gratidão”, e a expressão “homem bem disciplinado”, hoje, foi trocada pelo sujeito “resiliente”, porquanto o atributo da resiliência passa a ser uma competência exigida pelo mercado de trabalho, a fim de fazer com que o trabalhador trabalhe de forma flexível⁷⁶.

Já o excesso de positividade contemporâneo também produz violência, mas como consequência da superprodução e do superdesempenho. Trata-se de uma violência neuronal, que é saturante e exaustiva e que aflige os sujeitos do desempenho. Agora, não há mais a negatividade da coerção, porque extirpada pela desregulamentação avançada. No lugar da proibição entra a motivação. O modelo da disciplina é trocado pelo do desempenho com o objetivo de aumentar a produtividade (Han, 2017).

A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade (Han, 2017, p. 25-26).

Nesse contexto, também se encontra o docente de todos os níveis (educação básica e educação superior) e de todas as formas de contratação (celetistas, estatizados, terceirizados, plataformizados etc.). O neoliberalismo, como doutrina contemporânea do capital, atinge a classe trabalhadora sem distinção, porque já impregnado na consciência dos indivíduos, determinando sua vida material e espiritual.

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é hegemônico e antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, sobretudo, uma racionalidade, que norteia além das

⁷⁶ “A palavra ‘flexibilidade’ entrou na língua inglesa no século quinze. Seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. ‘Flexibilidade’ designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas” (Sennett, 2015, p. 53, grifos do autor).

ações dos governantes, os modos de viver dos governados, isto é, o neoliberalismo é, assim, o comportamento geral.

[...] A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra ‘capitalismo’. O neoliberalismo é o *modo do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (Dardot; Laval, 2016, p. 17, grifos dos autores).

2.6 O sujeito neoliberal

A razão neoliberal, que concebe a sociedade e os sujeitos como empresas, mais ainda, que concebe os sujeitos como empreendedores de si mesmos, exige uma nova norma subjetiva: o sujeito neoliberal. Toda essa lógica de mercado, que se conduz ao *laissez-faire* pela valorização da concorrência e da empresa como corolários da sociedade, precisa de novos atores sociais: os empreendedores. O mercado neoliberal demanda um sujeito que se autoeduque e se autodiscipline, enfim, um sujeito autoconstrutivo. Para Von Mises, citado por Dardot e Laval (2016), o protagonista da sociedade é o empreendedor e ele aprende a se conduzir racionalmente inserido no mercado, governando a si mesmo e fazendo escolhas sem interferências estatais, mas com base nas informações que adquire nesse processo (Dardot; Laval, 2016).

E essa ideia de que todos somos capazes de nos tornarmos empreendedores e de tomarmos decisões a partir de uma liberdade objetiva, ou seja, determinada pelo lucro, conduz a uma autogovernamentalidade da vida, em todos os seus aspectos. Há, para tanto, uma transformação psicanalítica e social do indivíduo. O neossujeito é completamente competitivo e é esse aspecto que serve à valorização do capital. Assim como o sujeito produtivo e o ethos contratual, baseado na vigilância de cada um por todos e todos por cada um, dimensionaram as relações humanas na sociedade industrial, o sujeito neoliberal, permeado pelo ethos da vigilância de si mesmo, entrega sua vida inteira à sua atividade profissional. É o trabalho, agora, o único responsável pela realização pessoal, sendo a relação salarial transmutada para uma relação de empresários de si (Dardot; Laval, 2016).

Byung-Chul Han (2017) chama de sujeito de desempenho, o indivíduo criado pela racionalidade neoliberal. É um sujeito que se guia pela liberdade e pela boa vontade e espera que o prazer advenha do trabalho. Ele não é comandado pelo outro, comanda-se a si mesmo,

porém está imerso em novas coações. Liberdade e coerção são simultâneas. O sujeito de desempenho é coagido pelo próprio desempenho, ele continua disciplinado. Ele precisa produzir cada vez mais, sem alcançar, contudo, a gratificação, pois o ciclo é incessante, já que a concorrência é consigo mesmo: ele tem de se superar. E, nesse processo, há carência, sofrimento e culpa. Há um esgotamento.

O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal (Han, 2017, p. 30).

O sujeito, ele mesmo, é o responsável por sua eficiência, por seu aperfeiçoamento, por sua empregabilidade e flexibilidade. Deve se fortalecer para o combate competitivo do mercado de trabalho e deve ir além, estando motivado, deve superar-se como uma empresa apta a oferecer seus serviços, diante das oportunidades numerosas e fugazes (Dardot; Laval, 2016).

Importante frisar que educação é um aspecto chave na construção do sujeito neoliberal. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre a qual trataremos mais adiante, estabelece as competências socioemocionais que, aliadas às tecnologias da informação e comunicação (TICs), devem ser desenvolvidas ao longo dos anos da educação básica, pautando a educação para o século XXI (educação 4.0). Dessas diretrizes e políticas educacionais provém o princípio educacional que forma esse sujeito, o qual passa a ter sua racionalidade forjada para o capitalismo neoliberal – moldável, resiliente – que acredita que o fundamental a ser aprendido por intermédio da educação não é o conhecimento, mas a aptidão de se adaptar incessantemente às transformações do modo de produção capitalista (Pereira; Evangelista, 2019).

Além disso, desenvolve-se a crença de que o investimento precoce nas competências socioemocionais nas classes mais baixas, seria uma maneira fundamental para a redução das desigualdades sociais, além de auxiliar em uma melhor compreensão das situações de pobreza e violência vivenciadas. Dessa maneira, desloca-se a culpa pela desigualdade social das relações constituídas no sistema capitalista, de suas contradições de classe e da relação capital e trabalho para a simples falta de desenvolvimento das competências socioemocionais e, mais, responsabiliza-se o professor por questões que fogem ao alcance da educação escolar, mas que se encontram na base do modo de produção capitalista, já que a ele foi atribuída a tarefa de educar para tais competências (Pereira; Evangelista, 2019).

E, assim, esse sujeito, educado pelo capital, tem a característica da autoexploração: o tempo todo ele exige de si mesmo, querendo arrancar de si as virtudes neoliberais, que acredita

o tornarem livre. E ele se autocoage. Porém, ele não sabe que não há liberdade na sociedade neoliberal. Ao contrário, há novas coerções. Não há tempo livre nesta sociedade, pois o próprio sujeito, levado pela dinâmica da autoexploração e coação de si, torna-se escravo do trabalho. Ele arrasta consigo, para onde quer que vá, a hora que for, o seu campo de trabalho (Han, 2017). Por conseguinte, “[...] é possível, hoje, uma exploração sem dominação” (Han, 2018, p. 33).

Assim, o sujeito neoliberal, o empreendedor de si, o indivíduo livre, o sujeito sem padrão, que se determina, ele mesmo, quando e onde exerce sua atividade laborativa, ou melhor, o seu trabalho, ao que parece, perdeu o seu tempo livre, o seu tempo de não-trabalho. Sua liberdade é apenas aparente, não existe materialmente. O sujeito encontra-se acorrentado a um senhor invisível, intangível. E que se não se pode perceber, não se pode resistir.

2.7 A indistinção entre tempo de trabalho e tempo livre ou a expropriação do tempo em todo tempo

O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, conseqüentemente, também para a reprodução – desse artigo específico [...] (Marx, 2013, p. 245).

Quando o tempo começa a se transformar em dinheiro para o empregador, ainda na sociedade pré-industrial, por volta da metade do século XVII, em que predominava a organização do trabalho pelas tarefas, nas festas do fim de colheitas, celebrava-se com alegria e satisfação ritualísticos o trabalho coletivo realizado.

Muitas gerações depois, conforme já salientado, a nova disciplina do tempo se impôs e o processo de consolidação da produção industrial desenhou uma nítida separação entre o tempo de trabalho e o tempo livre.

Durante o século XX, enquanto o fordismo preponderava como modo de organização do trabalho, foi possível aos trabalhadores, por meio de muitas lutas, conseguirem consolidar a distinção entre o tempo de trabalho e o tempo “livre”, inclusive com algumas conquistas, como a fruição de férias anuais remuneradas. Porém, na contemporaneidade, parece surgir uma indistinção entre tempo de trabalho e tempo livre, que se deve há diversos fatores, como: velocidade de ritmos, ampliação do itinerário nas cidades, universalização do automóvel, trânsito, presença perene dos smartphones, ampliação da jornada de trabalho entre outros (Cantor, 2019).

O trabalho apoiado por computadores fixos e portáteis, por sistemas de comunicação por meio de telefones celulares e mil aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado tende a romper com o padrão dos tempos de trabalho separado nitidamente dos tempos de não-trabalho. As fronteiras passam a ficar mais difusas e o tempo de trabalho invade os tempos de não-trabalho, afetando a vida individual e coletiva (Dal Rosso, 2008, p. 35).

No mercado de trabalho americano é crescente a utilização do “flexitempo”, cuja característica é a ausência de turnos fixos e a criação de horários de trabalhos diferentes e individualizados para os trabalhadores, além do trabalho em casa, o mais flexível dos flexitempos. O flexitempo tem a aparência de maior liberdade, de um benefício em comparação à rotina fordista, mas a realidade é completamente diferente. O flexitempo surgiu da necessidade de a mulher da classe média americana adentrar no mundo do trabalho, a fim de manter o padrão de vida da classe média, por volta da década de 1960, porque essas mulheres necessitavam de horários mais flexíveis, de trabalhos de meio período. Atualmente, o flexitempo se estendeu também aos homens, ocupando uma parcela considerável das empresas americanas, mas se trata de um privilégio para trabalhadores favorecidos (brancos de classe média). Contudo, as formas de controle para a regulação do processo de trabalho para os que estão trabalhando longe dos escritórios são bem variadas e, na maioria das vezes, o controle é mais intenso que o praticado sobre os trabalhadores presentes. A forma de submissão, agora, é eletrônica, havendo uma microadministração do tempo pelo computador, que gera vigia constante mesmo ao trabalhador que está trabalhando de casa. Há liberdade, “[...] mas é uma liberdade amoral” (Sennett, 2009, p. 69).

Nesse sentido, quando se reduz o tempo de vida a tempo de trabalho, reduz-se a pessoa humana à força de trabalho, isto é, à mera mercadoria, resultando em uma debilidade da aptidão de resistir à avidez do capital. Não apenas essa capacidade é corroída, mas o próprio campo do desenvolvimento humano. O neoliberalismo promove o que Alves (2011b) denomina de “vida reduzida”. O indivíduo consagra seu tempo de vida à sua subsistência e ao consumo e perde sua capacidade de se desenvolver como ser humano, de desenvolver uma vida plena de sentido (Alves, 2011b), uma vida celebrativa.

[...] Hoje em dia o tempo de celebração desapareceu totalmente em prol do tempo do trabalho, que acabou se tornando totalitário. A própria pausa se conserva implícita no tempo de trabalho. Ela serve apenas para nos recuperar do trabalho, para poder continuar funcionando.

O tempo de celebração é um tempo pleno, em contraposição ao tempo de trabalho, como tempo vazio, que deve ser simplesmente preenchido, que se move entre tédio e ocupação. A festa, ao contrário, realiza um instante de elevada intensidade vital. Hoje a vida está perdendo cada vez mais a

intensidade. A vida sadia como sobrevivência é o nível absolutamente mais baixo da vida (Han, 2017, p. 113-114)

No contexto neoliberal, o celular foi incorporado ao mundo do trabalho e sua utilização constante tem relação direta com a indistinção entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho. Há, inclusive, para as novas gerações, um sentido de normalidade nisso, já que o sujeito neoliberal tende a compreender o trabalho como a parte mais fundamental da vida. O trabalho foi “celularizado”, dividido em frações, às quais o smartphone mantém disponíveis de maneira perene aos comandos do capital. As consequências são, claramente, precarização e adoecimento do trabalhador. Há uma epidemia de conexão contínua, uma necessidade de receber e enviar informações ininterruptamente e as respostas precisam ser imediatas, caso contrário, o lugar ao sol restará perdido (Cantor, 2019).

O tempo, em razão da velocidade de movimento e do acesso aos instrumentos rápidos de mobilidade, é a principal ferramenta de poder e de dominação. O espaço, anteriormente concreto, inabalável, inalterado, um verdadeiro empecilho ao progresso do tempo foi conquistado por esse, que sempre foi dinâmico, ativo, ofensivo. Ao contrário da metáfora do Panóptico de Foucault, em que os administradores dominavam o tempo, mas confinavam os administrados no espaço, exercendo o poder por meio da proibição do movimento e criando rotinas de ritmos constantes, o poder, agora, movimenta-se com a rapidez do sinal da internet, é instantâneo, extraterritorial, independente do espaço, não é mais retardado pela oposição do espaço (Bauman, 2001).

Antes, os administradores também estavam confinados, pois não podiam se ausentar para exercerem o seu poder sobre os administrados, tinham de permanecer no mesmo espaço, um paradoxo, portanto. Ademais, o Panóptico também tinha altos custos e exigia responsabilidades: conquistar o espaço, construindo edifícios, galpões e cuidando de sua manutenção, contratando seguranças e equipamentos de vigilância, além de manter os administrados no espaço, o que exigia diversas e caras estratégias de administração, tudo isso quer dizer, novamente, manter-se preso e atento, em luta constante. Agora, os administradores podem dominar de qualquer lugar e podem escapar para o espaço que quiserem, pois nem “[...] o acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem – a diferença entre ‘próximo’ e ‘distante’ ou ente espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer”, e o smartphone é o último golpe para terminar de vez a dependência do espaço (Bauman, 2001, p. 17, grifos do autor).

Entretanto, a consequência disso pode ser a perda de respeito, pois segundo Han (2018, p. 11), respeito significa um olhar distanciado, mas em nosso mundo atual ocorre um “ver sem distância”, já que a tecnologia-informacional-digital desfez a distância em todos os aspectos, isto é, espacialmente e mentalmente. Assim, se o tempo de trabalho é tomado o tempo todo, invadindo o tempo livre, por meio dos smartphones e outras tecnologias, perde-se a distância e, com isso, perde-se o respeito. Além disso, há uma quebra de barreiras entre o privado e o público, há uma exposição constante de intimidade, e se a esfera privada é o espaço e o tempo em que não há coisificação, hoje, ela (a esfera privada) desapareceu. Transpondo o conceito ao mundo do trabalho, a esfera privada seria o espaço onde o indivíduo não é uma mercadoria, isto é, o tempo em que ele não vende sua força de trabalho, contudo este espaço e este tempo estão sendo expropriados.

De fato, o trabalho foi pulverizado em todos os momentos da vida do trabalhador, que está conectado o tempo todo. A expropriação do tempo de trabalho, há muito tempo, não se refere àquelas horas em que o trabalhador permanece nas fábricas ou nos escritórios, inclusive porque a tomada de outros espaços também é uma característica da flexibilização e da terceirização neoliberais: pode-se trabalhar em casa, em um café, na praia, não importa, o sujeito neoliberal determina seu tempo e espaço, mas em troca, ao que parece, cede sua vida inteira ao capital.

Na época do relógio de ponto era possível estabelecer uma clara separação entre trabalho e não trabalho. Hoje edifícios de trabalho e salas de estar estão todos misturados. Com isso torna-se possível haver trabalho em qualquer lugar e a qualquer hora. Laptop e smartphone formam um campo de trabalho móvel (Han, 2017, p. 116).

Há trabalho intensificado dentro dos trens, dos aviões, em casa. O trabalho engole o tempo de não-trabalho. Conforme já frisado, “as transformações técnicas produzem efeitos de intensificação (Dal Rosso, 2008, p. 72).

E haverá uma hegemonia informacional-digital, conforme salienta Antunes (2020b), o qual considera que os smartphones, cada vez mais, se tornarão “instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI (Antunes, 2020b, p. 15).

O “proletariado de serviços” (Antunes, 2020b. p.16) está se tornando majoritário em todos os setores (saúde, previdência, educação, segurança etc.) e o trabalhador docente vem sendo atingido pelas práticas neoliberais há muito tempo, mas a Pandemia do Coronavírus, parece ter acelerado este processo.

Dessa forma, essa ocupação do trabalho em todos os espaços da vida social fez com que o trabalho docente tivesse uma aceleração de seu processo e um aumento de produtividade. É cada vez mais a exigência de reuniões, aulas, debates, lives, o que intensifica a jornada de trabalho, já que pode ser executada 24 horas por dia durante os sete dias da semana (24/7), utilizando-se *apps* que, inclusive, são capazes de controlar o tempo de trabalho. Mais importante que o conteúdo, o novo paradigma de excelência da educação-mercadoria, é a disponibilidade e a rapidez para responder mensagens, estar atento às redes sociais e assegurar a maior quantidade de *likes* possível (Gonçalves; Souza, 2022).

3 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA

A escolarização da forma como conhecemos atualmente surge no contexto do Estado Moderno, pautada pelos princípios das revoluções Francesa e Industrial. Assim, considerar-se-á a sociedade industrial como paradigma para a compreensão do trabalho docente contemporâneo. É certo que o capitalismo nascente trouxe ao professor uma identidade profissional e laica, já que antes desse período, a educação estava vinculada à Igreja⁷⁷ e a escola da sociedade mercantil se distancia da influência das instituições eclesiásticas⁷⁸ (Oliveira, 2016).

O que se vê, dessa forma, é que a Revolução Industrial transforma muito mais que o processo produtivo, transforma as condições de vida dos indivíduos e as necessidades do saber humano (Manacorda, 1992).

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. **Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também de sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado** (Manacorda, 1992, p. 271, grifo nosso).

A partir desse momento, surge, então, o problema da instrução das massas operárias, já que a produção das fábricas, com seu constante aperfeiçoamento e técnicas, exige um operário não petrificado, e utilizar o exército de reserva de forma incessante não se mostra produtivo. Configura-se, a partir disso, o tema prevalente da educação moderna: as relações da instrução-trabalho, que também fermentaram a ideia de universalização da educação. Assim, além da laicização e estatização da educação, iniciadas nos anos de 1700, segue-se a elas a batalha pela universalização, nos anos de 1800. De forma que, “[...] o nascimento da escola pública é

⁷⁷ A vocação-sacerdócio do magistério se principia no século XVI, quando as escolas funcionavam nas igrejas e conventos, tendo os clérigos como professores. Somente quando há um aumento de demanda, é que são chamados ajudantes leigos para o ensino, os quais precisavam jurar fé e fidelidade aos princípios da igreja, surgindo daí a denominação de “professor”, como aquele que professa a fé e oferece como sacerdote aos alunos (Sagrillo, 2015).

⁷⁸ Contudo, os resquícios de vocação e sacerdócio da profissão docente permanecem latentes até o século XX, e as referências religiosas, nesse sentido, parecem ainda impregnar à docência (Nóvoa, 1999).

contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos”, pois é durante os séculos XVIII e XIX que todo o sistema de ensino é modificado em todos os seus aspectos: cria-se um elo entre o saber e a indústria, conteúdos culturais do trabalho produtivo são inseridos na escola e as disciplinas científico-técnicas se constituem na modernização dos conhecimentos imanentes das ancestrais artes manuais (Manacorda, 1992, p. 358).

No século XIX, a introdução da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levaram à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constituía ocupação ociosa, e sim uma fábrica de homens utilizáveis (Tragtemberg, 2018).

Já no século XX, outras questões educacionais emergem, centrando-se, agora, nos educandos e nos educadores. Quando não mais apenas uma elite está na escola, mas quase todos os adolescentes, que não mais participam da evolução produtiva com seu trabalho, há uma explosão de questões psicológicas vivenciais e de conflitos entre gerações (Manacorda, 1992).

Claro que as questões educacionais foram acirradas por interesses contraditórios durante esse período. Mudar o paradigma instrucional de uma pequena e exclusiva parcela da sociedade para uma educação para todos, certamente, traria consigo diversas questões: iluminar todas as classes sociais parecia não fazer sentido para os católicos, que promulgavam que bastava aos trabalhadores mecânicos uma instrução eclesiástica⁷⁹ ou aos sapateiros ensinar a cartilha e o catecismo. Além disso, havia o receio de que a instrução pudesse trazer consigo a efervescência dos ideais revolucionários (Manacorda, 1992).

Ao que se vê, há uma profunda relação entre a educação e o modo de produção capitalista.

Segundo Saviani (2012), na medida em que o trabalho assegura a subsistência material da vida humana, por meio da produção de bens materiais que o ser humano extrai da natureza, transformando-a e criando sua cultura, ele pensa sobre a finalidade de seu trabalho e reproduz mentalmente sua ação, tornando-se imprescindível, para tanto, a mobilização de conhecimentos

⁷⁹ Taylor também acreditava nisso, já que as máquinas e seus projetos poderiam ser bem complexos, porém não era necessário aos trabalhadores entender essa profundidade, era melhor que desconhecêssem a totalidade do projeto para que se concentrassem em suas próprias atividades. De fato, o trabalhador da fábrica de alfinetes, identificado em *A riqueza das nações*, por Adam Smith, com o trabalho repetitivo de sua rotina industrial, teria, exatamente por isso, seu caráter degradado, porque, muito embora Smith tenha defendido que a divisão do trabalho se tratava de um progresso material da sociedade, não se constituiria o seu progresso moral (Sennett, 2009): “No progresso da divisão de trabalho, o emprego da parte muito maior daqueles que vivem do trabalho... passa a limitar-se a umas poucas operações muito simples; frequentemente uma ou duas... O homem que passa a vida realizando umas poucas operações simples... em geral se torna tão estúpido e ignorante quanto é possível tornar-se uma criatura humana” (Smith, 1961, p. 302-303 *apud* Sennett, 2009, p. 41).

da arte, da ciência e da ética, os quais também precisam ser produzidos pelos seres humanos. A produção de ideias, conceitos, valores, técnicas, habilidades, símbolos é trabalho – o trabalho não material –, categoria em que se encontra a educação. O trabalho não material é produzido historicamente pelo homem, da mesma forma em que o homem produz a si mesmo. Assim, a educação é uma necessidade do processo de trabalho e para o processo de trabalho, além de, simultaneamente, ser um processo de trabalho. Desta forma:

“[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2012, p. 13).

Contudo, a educação não se desenvolve por si mesma, mas pelas mudanças materiais ocorridas na sociedade, isto quer dizer que a educação é historicamente determinada pelas relações que os indivíduos têm entre si e com a natureza, para a produção e reprodução de sua existência. No caso específico do modo de produção capitalista, a universalização da educação está intimamente relacionada ao pensamento liberal: a educação de um indivíduo livre, sujeito de direitos e consciente de seus deveres. Trata-se, portanto, de uma premissa histórico-social e a escola passa a ser um aparato ideológico que participa do equilíbrio social, necessário para instruir e ajustar os futuros trabalhadores da sociedade (Pasqualotto, 2012).

Dessa maneira, as formas educacionais seguem, em cada momento histórico, o modo como a sociedade se organiza, isto é, desenvolve-se de acordo com seus valores culturais, econômicos e políticos. O desenvolvimento da educação, compreendendo ciência e tecnologia, é indissociável ao processo de produção capitalista (Silva, 2014).

A educação é, assim, imprescindível ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, e, por essa razão, precisa de acompanhar as necessidades da esfera produtiva e isso reflete diretamente no trabalho docente, como veremos mais adiante. Portanto, é importante conhecer a natureza do trabalho docente, no que toca às categorias de trabalho produtivo e improdutivo e sua localização na sociedade de classes, porque, apesar das discussões quanto à produtividade, improdutividade, não materialidade e ser ou não proletário, o professor, seja da escola pública ou da escola privada, está constituído na reprodução de toda relação capitalista.

3.1 Produtivo ou improdutivo?

Cabe esclarecer as categorias de trabalho produtivo e improdutivo, tanto por uma questão didática quanto, sobretudo, pela importância de se situar o trabalho docente da educação básica da escola privada no contexto atual das novas relações entre capital/trabalho e mais-valia.

Assim, se o objetivo do modo de produção capitalista é a produção de mais-valia, então, trabalhador produtivo é aquele que produz diretamente mais-valia, isto é, aquele trabalhador que emprega sua capacidade de trabalho, que é consumida no processo produtivo, para a valorização do capital (Marx, 2022).

Sendo assim, o trabalho produtivo é aquele que produz lucro para o capitalista e o trabalhador produtivo é aquele que realiza o trabalho produtivo, produzindo o necessário para a sua própria reprodução e produzindo excedente para o seu empregador (Duarte, 2017).

De forma oposta, o trabalho improdutivo é aquele que não produz diretamente o capital, nele não há autovalorização do capital. O trabalhador improdutivo produz valor de uso, mas não valor de troca, o seu pagamento é realizado por renda e não por capital (Marx, 2022).

No entendimento de Marx, a troca de serviços por dinheiro está na esfera de valor de uso, pois os serviços são consumidos como valores de uso e, portanto, não produzem diretamente a mais-valia. No entanto, a questão já não pode mais ser simplificada dessa maneira, já que várias atividades citadas pelo autor no contexto histórico de sua época, como médicos, advogados, engenheiros entre outros, que seriam improdutivas, por trocarem dinheiro por valores de uso, na contemporaneidade, tendo em vista a situação de proletarianização, isto é, de exploração desses serviços por empresas para a valorização do capital, passam a ser atividades produtivas. Dessa forma, um mesmo trabalho pode ser produtivo ou improdutivo, a depender se explorado para valorizar o capital ou não (Dal Rosso, 2014).

Diante disso, pode-se verificar seis aspectos do trabalho produtivo: a) é um trabalho que gera diretamente a mais-valia; b) é o trabalho pago por capital e não por renda, isto é, que gera valor de troca e não valor de uso; c) o trabalho é social, complexo e combinado, isto é, uma capacidade de trabalho socialmente combinada; d) é irrelevante que o produto seja material ou imaterial; e) um trabalho idêntico, pode ser produtivo ou improdutivo a depender da natureza das relações no processo de produção do valor, já que independe do conteúdo do trabalho; f) todo trabalho produtivo é uma relação assalariada, mas nem todo trabalho assalariado é trabalho produtivo (Antunes, 2013).

Situando nosso objeto de pesquisa, porquanto esteja relacionado ao professor da escola privada, tem-se um trabalhador produtivo na própria concepção marxiana, já que:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar (Marx, 2013, p. 578).

Marx (1987) também afirma a natureza produtiva do trabalho do professor nesses casos, quando discorre sobre a presença do capitalismo no domínio da produção intelectual e esclarece que a produção imaterial⁸⁰ pode ser de duas formas, ainda que produza mercadoria, sendo uma delas a que possui uma forma autônoma, distinta de seus produtores, como livros e quadros, por exemplo, e a outra, cuja produção é indissociável do ato de produzir:

A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo os professores, para o empresário do estabelecimento podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é trabalhador produtivo. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas⁸¹ (Marx, 1987, p. 404, grifo nosso).

Assim, o professor, que possui uma relação assalariada em uma escola particular, executa um trabalho produtivo, pois emprega sua capacidade de trabalho para produzir mais-

⁸⁰ Saviani (2012), baseado em Marx, esclarece essa dupla distinção do trabalho não material; quando o produto se separa do seu produtor, em que há um hiato entre a produção e o consumo e quando o produto não se separa do ato de produzir, em que há uma sobreposição entre a produção e o consumo. Enquadrando-se a educação e o trabalho do professor nessa segunda modalidade de trabalho não material

⁸¹ [...] o que vem ocorrendo no mundo contemporâneo é uma maior *interrelação*, maior *interpenetração*, entre as atividades produtivas e improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e atividades de concepção, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital. Uma *concepção ampliada do trabalho* nos possibilita entender o papel que ele exerce na sociabilidade contemporânea nesse limiar do século que se inicia” (Antunes, 2003, p. 14, grifos do autor).

valor a seu empregador. Ao contrário do professor da escola pública, que é um trabalhador improdutivo para o capital, já que não produz mais-valor, sendo o seu trabalho consumido como valor de uso e não como valor de troca. De qualquer forma, este professor participa da reprodução da totalidade do modo de produção capitalista e pertence à classe trabalhadora⁸². É um trabalhador assalariado, apesar de sua forma de trabalho ser aproveitada como serviço, como uso público, sendo assim, é essencial para a lógica capitalista, apesar de ser improdutivo para o capital (Duarte, 2017).

Existem outras situações em que o professor também pode aparecer como improdutivo para o capital, como no caso do professor que ensina seu próprio filho a ler, aqui não há produção de mais-valia, apenas de valor de uso. Outra situação é a do professor particular, que ministra aulas particulares, ele produz valor, mas não produz mais-valor. Nesses dois casos, temos trabalhos improdutivos e trabalhadores improdutivos para o capital, devendo ficar salientado que essas situações são trazidas apenas como ilustração, já que não se considera, no modo de produção capitalista, o trabalho individual ou o trabalho de uma categoria como produtivo, pois apenas o trabalho social é que pode ser considerado produtivo ou improdutivo dentro dessa lógica (Tumolo; Fontana, 2008).

[...] não é o trabalhador singular, mas cada vez mais uma *capacidade de trabalho socialmente combinada*, que se torna o *funktionär* (funcionário) *real* do processo global de trabalho [...] um número sempre maior de *funções de capacidade de trabalho* está sob o conceito imediato de *trabalho produtivo* e seus portadores estão sob o conceito de *trabalhadores produtivos*, diretamente explorados pelo capital e *subordinados* em geral a seu processo de valorização e produção. [...] Mas então: a atividade dessa capacidade total de trabalho é seu *consumo produtivo imediato pelo capital*, isto é, o processo de autovalorização do capital, produção imediata de mais-valor [...] (Marx, 2022, grifos do autor).

No que alude ao trabalho concreto, no entanto, todas as situações de trabalho docente citadas anteriormente se referem ao mesmo processo de trabalho e à produção de um mesmo produto, de um mesmo valor de uso, qual seja: o ensino. Porém, as naturezas das relações de produção são inteiramente diferentes, caracterizando-se apenas o professor que tem uma relação assalariada com a escola privada como trabalhador produtivo e os demais, como improdutivos (Tumolo; Fontana, 2008).

⁸² O fato de ser ou não diretamente produtivo na lógica capitalista, apesar de não ser o foco da pesquisa, não deve ser desconsiderado, no entanto, a depender da forma em que se estabeleça a discussão, pode levar à ausência de uma dimensão cara à Marx, a de ser o capital uma relação social, bem como a Gramsci, de que a hegemonia se expande para a reprodução social, muito embora se origine na fábrica (Silva, 2018).

Porém, quando Marx coloca que só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital⁸³, esse “ou” abre espaço para a análise das novas formas de extração do mais-valor na categoria de trabalho produtivo, que vão além da produção de mercadorias, em vista de seu papel no processo de valorização do capital (Duarte, 2017).

É como se todos os espaços possíveis fossem potencialmente convertidos em geradores de mais-valor, desde aqueles que ainda mantêm laços de formalidade e contratualidade, até aqueles que se pautam pela mais pura informalidade na franja integrada ao sistema, não importa, e este é um elemento também vital, não importa que essas atividades sejam predominantemente manuais ou aquelas acentuadamente responsáveis, sempre segundo o capital, mas entre aspas, intelectualizadas, dotadas de conhecimento, não materiais, como diz Marx, n’O Capital e no excepcional Capítulo Inédito, o que a ordem hoje chama da sociedade do conhecimento [...] (Antunes, 2013).

Entretanto, é fundamental compreender que tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo formam o conjunto organizado e dialético que se move determinado pelo processo cabal do crescimento da acumulação capitalista e, para essa pesquisa, especificamente, qualificar o trabalho em produtivo ou improdutivo perde relevância diante do reconhecimento da relação social que se constitui, isto é, se se localiza na esfera da produção ou da reprodução capitalistas (Duarte, 2017).

Optamos por uma análise global, vendo os professores enquanto classe trabalhadora, e que, sendo parte desta, embora a natureza de seu trabalho seja imaterial, colocam-se muito próximos das condições de outros trabalhadores no que tange a precarização. Ainda que exerçam sua função na educação pública e seu trabalho não esteja diretamente vinculado às formas de exploração do setor produtivo, guarda muitas semelhanças, afinal o trabalhador docente vende sua mercadoria em troca de salário, embora não seja diretamente produtivo no processo de valorização do capital (Silva, 2018, p. 38).

⁸³ Antunes (2013) aponta que os serviços não produzem mais-valia, mas se apoderam de uma parte da mais-valia criada na esfera de produção para obter lucro, isto é, não produzem mais-valia, mas permitem sua apropriação. A esfera da circulação, comumente, portanto, não cria mais-valia. Os serviços só são produtivos quando produzem mais-valia, e improdutivos quando produzem valor de uso e pagos como renda. Na época de Marx, os serviços eram frequentemente improdutivos, mas, com a privatização e mercantilização desses serviços, é difícil dizer que continuam improdutivos na interpretação marxiana. Novas formas de extração da mais-valia estão surgindo nas esferas da produção não material e esse trabalho está contido na cadeia produtiva do valor. Há, portanto, um novo proletariado da indústria de serviços, portanto, não obstante o capitalismo não ter ampliado sua mais-valia além do trabalho manual em sentido estrito, ele extrai sua mais-valia do trabalho socialmente combinado. Como hipótese, Antunes discute que, da mesma forma que a agroindústria é o processo de industrialização da agricultura, no setor de serviços, há um processo industrial em desenvolvimento e, assim, há um novo proletário dos serviços, que seria produtivo, pois gera valor.

Além do mais, colocar o professor nessa polarização entre produtivo e improdutivo⁸⁴, isto é, colocar de um lado os professores de escolas particulares e de outro os professores da escola pública, segundo Saviani⁸⁵, impede que ambos sejam considerados como uma única categoria docente, que luta por uma mesma bandeira, diante das particularidades do trabalho pedagógico, e reinvidinca, portanto, melhores condições de trabalho congruentes com a natureza do trabalho educativo (Bertoldo; Santos, 2012).

E para entrar nessa seara, é fundamental que se compreenda a categoria classe social.

Primeiramente, no entanto, para que fique clara a posição que esse termo ocupa em nossa pesquisa, faz-se necessário um preâmbulo acerca do tratamento de classe social na atualidade, iniciando-se por um percurso histórico, que se dá nos idos finais do século XVIII, quando o termo já era utilizado para categorias de trabalho. Durante o século XIX, na França, espalhou-se a designação para abranger as relações entre grupos e suas desigualdades (classe burguesa e classe trabalhadora), e os trabalhadores o utilizavam para designar os diversos ofícios (classe dos tipógrafos, dos metalúrgicos, dos mineiros). Na Inglaterra, também no início do século XIX, a expressão “classes trabalhadoras”, no plural, foi utilizada para qualificar a totalidade dos trabalhadores pobres nas várias categorias profissionais, porém uma mudança para o singular “classe trabalhadora” começa a se ampliar em meados desse século, anunciando um envolvimento solidário e de contradição aos demais grupos sociais e refletindo uma transformação na sociedade como um todo. Marx e Engels percebem o potencial de transformação social dessa classe, que se evidenciava sob uma percepção de consciência de classe (Mattos, 2019).

De fato, em Marx, a compreensão da luta de classes é central no conceito de classe social, porque determinada classe apenas se cria em contraposição aos interesses de outra classe, isto é, quando se conscientiza de seu lugar social (Mattos, 2019). Veja-se que, para Marx (2007), os embates históricos têm sua gênese na oposição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio⁸⁶, sendo que a união dos indivíduos em uma classe, isto é, a formação de uma

⁸⁴ “Nos dias de hoje, em que a escola pública está cada vez mais permeada por interesses privatistas, essas categorizações tornam-se mais complexificadas e difíceis de serem compartimentalizadas. Embora estejam inseridos em uma atividade específica do mundo do trabalho, a educação formal no setor público, consideramos que com a lógica privatista empresarial dando a tônica na área educacional, estes profissionais contribuem para a geração de mais-valia no permanente movimento do capital que busca transformar a educação em mercadoria” (Silva, 2018, p. 38-39).

⁸⁵ *Apud* Bertoldo e Santos (2012)

⁸⁶ Forma de intercâmbio se refere à forma de contato dos indivíduos uns com outros, de nações umas com as outras em determinada fase histórica, e são condicionadas pelas forças de produção. Este conceito foi apresentado em *A ideologia alemã*, de Marx e Engels, e poderia ser equivalente à noção de relações sociais de produção, plenamente desenvolvido posteriormente pelos autores (Sereni, 2013).

classe, somente ocorre quando precisam desenvolver uma luta com outra classe, pois do contrário o embate se faz entre um indivíduo e outro. E, como a classe se torna independente do indivíduo e, portanto, já pré-estabelecida a ele, sujeita seu desenvolvimento, sua posição social e sua vida.

Assim, o indivíduo, que já encontra a sociedade estruturada pelas relações de produção, tolera a exploração ou (em bem menor escala) mantém o domínio sobre os explorados, constata os interesses contraditórios, choca-se com esses interesses e, nesse processo de embate, identifica-se com uma classe e alcança sua consciência de classe. Nesse sentido, a formação de uma classe é o motor e o resultado da própria luta de classes e, não apenas corolário da posição a que os indivíduos estão sujeitos na vida. E ela é um processo, cuja consciência se forma no decorrer da luta e não instantaneamente das condições econômicas a que o indivíduo está submetido. Essa é a diferença de “classe em si” e “classe para si”, em Marx. Porque a classe se constitui diante das conjunturas econômicas criadas pela dominação do capital, que coloca uma massa de trabalhadores em situações e interesses partilhados, mas apenas quando essa massa se une e protege esses interesses, adquire uma perspectiva política e se constitui em “classe para si” (Mattos, 2019).

A edificação de uma classe ocorre no interior das relações sociais e esboça as contradições de interesses entre capitalistas e proletários, justamente pela exploração que aqueles exercem sobre esses, evidenciando que a propriedade e a ausência de propriedade são as categorias norteadoras de todas as situações de classe (Mattos, 2019).

Na contemporaneidade, entretanto, o termo “classe” define a estratificação da sociedade, que se mensura pela renda e, por conseguinte, pelo acesso ao consumo no mercado (classes A, B, C, classe média, nova classe média etc.). Pouco se utiliza do termo para se referir à localização no processo de produção e nas relações de trabalho. Além disso, nos meios de comunicação e na academia, os termos “classe trabalhadora”, “classe operária”, “proletariado”, “burguesia” e “classe dominante” estão cada vez mais escassos. Isto denota que, não apenas as categorias estão sendo subutilizadas, mas a compreensão acerca de suas características, interesses, projetos políticos e visões de mundo, que as localiza em posições diametralmente opostas, acaba por ser enevoadada, encobrendo-se a lógica de classe e seus conflitos inerentes. Portanto, o termo “classe” em seu uso corriqueiro, bem como sua conceituação com base no consumo, renda e mercado limitam a situação de classe à esfera puramente econômica e impede a percepção de sua integralidade no processo social (Mattos, 2019).

Antunes (2009) traz uma definição do que é o mundo do trabalho hoje e amplia o que Marx chama de classe trabalhadora, inserindo, em sua pesquisa, a expressão classe-que-vive-

do-trabalho, que deve alcançar todos os trabalhadores assalariados, tanto os produtivos quanto os improdutivos, já que, no capitalismo contemporâneo, trabalho produtivo e improdutivo se sobrepõem. Quando o autor utiliza essa expressão, quer abranger tanto o proletariado industrial (aquele que atua imediatamente no processo de valorização do capital) como os demais trabalhadores assalariados, além dos desempregados, terceirizados, autônomos, uberizados⁸⁷, isto é, aqueles que vendem sua força de trabalho, excluindo-se, portanto, apenas aqueles microempresários e pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural, os que vivem de especulações financeiras e aqueles que controlam o processo de valorização e reprodução do capital nas empresas.

No entanto, o próprio Marx definiu a classe trabalhadora de forma extensa “[...] como o conjunto de pessoas que vivem da venda de sua força de trabalho ao capital, por meio, primordialmente, do assalariamento [...]” (Mattos, 2019, p. 26) e não a reduziu aos operários da indústria em razão da subsunção real do trabalho ao capital ou diante de seu trabalho produtivo (Mattos, 2019).

Para Marx (2013, p. 690, grifos do autor), proletário é “[...] apenas o assalariado que produz e valoriza ‘capital’ e é posto na rua assim que se torna supérfluo para as necessidades de valorização do ‘*Monsieur Capital*’ [...]”. Contudo, dentro desse espectro, na concepção de classe-que-vive-do-trabalho contemporânea, abarca-se o proletariado industrial, isto é, aquele que cria de forma imediata o mais-valor, participando sem intermediários do processo de valorização do capital, bem como os demais assalariados que vendem sua força de trabalho e também os desempregados e mesmo aqueles que se constituem como assalariados sem carteira de trabalho, que trabalham por conta própria (Antunes, 2009).

Diversas pesquisas realizadas de 1990 até aqui, a respeito do trabalho docente na sociedade capitalista, colocam o professor como parte desse proletariado (Bertoldo; Santos, 2012).

Tumolo e Fontana (2008, p. 10), no estudo crítico sobre a produção acadêmica da década de 1990 relativa ao trabalho docente e o capitalismo, percebem as especificidades da docência em relação a trabalhos de outros profissionais, que se encontram inseridos no conjunto das categorias profissionais, constatando que grande parte dos pesquisadores entendem que o

⁸⁷ Segundo Antunes (2020b, p. 11), “a uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e de exploração”.

processo de proletarização⁸⁸ do professor é consequência da “[...] precarização de suas condições de trabalho, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação etc.”. Dessa forma, a revisão sistemática da literatura, realizada pelos autores, concluiu que não houve diferenciação, por quase todos os pesquisadores analisados, entre professores que trabalham em escolas públicas e os que trabalham em escolas privadas, porque houve a compreensão de que os professores foram convertidos em proletários na perspectiva do processo de trabalho, tanto que vincularam o trabalho docente ao trabalho fabril, que paulatimamente absorveu suas características: taylorização, padronização, repetição, fragmentação.

No entanto, essa maneira de interpretação do tema, para Tumolo e Fontana (2008), traz consequências no entendimento de classe social, isto é, na compreensão da constituição das classes a que pertencem os docentes, porque não se torna possível captar a classe proletária na esfera do processo de trabalho, considerando a diferença entre processo de trabalho (trabalho concreto, dentro do qual não há distinção com relação ao trabalho de ensinar – todos são professores) e processo de produção capitalista (trabalho produtivo – categoria em que apenas se encontra o professor da escola privada), isto é, do ponto de vista das relações de produção, a natureza do trabalho é integralmente diversa: apenas o professor da rede privada é produtivo e, portanto, é proletário (Bertoldo; Santos, 2012).

Nesse entendimento, é proletário porque “[...] é um trabalhador inserido num processo de produção de capital” e não porque é professor ou porque sofre rebaixamento de suas condições de trabalho ou porque se compara ao trabalhador fabril (Tumolo; Fontana, 2008, p. 11). Essa inclusão do professorado como proletário é criticada pelos autores, por entenderem que, dessa forma, ele não é mais professor, não está mais na categoria de professor, mas, sim, pertence à classe proletária e, dessa forma, não se distingue dos outros proletários, como o cortador de cana, o metalúrgico, o profissional do TI dentre outros, que possuem características extremamente distintas entre si, mas formam a unidade da classe proletária (Tumolo; Fontana, 2008).

Contudo, na visão dos autores, o professor da escola privada, que possui uma identidade na perspectiva do processo de trabalho com o professor da escola pública e até com o professor que ensina o próprio filho a ler pertencem, de fato, à mesma categoria profissional, mas na

⁸⁸ Também para Sagrillo (2015), a proletarização do professor tem como ponto de partida a perda de sua autonomia no processo de trabalho, e consequente comparação de suas relações de trabalho na escola, às relações do trabalho fabril, além do processo de universalização do atendimento escolar, o corte dos gastos, que trouxeram novas formas na organização do trabalho docente.

perspectiva das relações sociais de produção, possuem natureza diversa e apenas o professor da escola particular é proletário, os demais não e, somente ele, “[...] encontra sua identidade, como *classe*, com os ‘outros’ trabalhadores proletários, e não com seus companheiros trabalhadores docentes vinculados a outras relações de produção que não a capitalista” (Tumolo; Fontana, 2008, p. 11, grifos do autor).

Tanto a tese que defende a proletarização do professor quanto a que pretende excluí-lo dessa qualificação possuem suas vantagens e desvantagens na luta de classes. A primeira, porque compreende que a única classe verdadeiramente revolucionária é a proletária e, se o professor é parte dessa classe, a escola poderia ser o espaço que suscita a revolução, e sua função social seria a de revolucionar a sociedade. A segunda, que nega a proletarização do professor, apoia a definição do professor como trabalhador da educação e, dessa forma, não o exclui da potencialidade de desenvolver uma crítica revolucionária, inclusive dentro da escola (Bertoldo; Santos, 2012).

3.2 As políticas neoliberais, a educação e o trabalho docente

A deterioração das condições de trabalho dos professores no ensino básico no Brasil não é algo recente. As políticas econômicas e educacionais dos anos de ditadura militar combinaram três fenômenos que contribuíram para alterações profundas na posição social dos professores: a ampliação rápida do número de professores, em razão da obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos oito anos de idade, instituída pela Lei nº 5.692/71⁸⁹; a celeridade da formação docente propiciada pela Reforma Universitária de 1968⁹⁰; e o rebaixamento salarial

⁸⁹ A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus – atuais ensino fundamental e médio – foi inspirada na teoria do capital humano (demonstra o valor econômico da educação e, a partir dela, a educação foi vista como um bem de produção) e traz uma concepção produtivista da educação, isto é, pauta-se pelos princípios da racionalidade e produtividade, buscando-se o máximo de resultado com o mínimo de gastos. A partir dessa concepção produtivista da educação, o ensino brasileiro passa a ser forjado pela pedagogia tecnicista, posteriormente à Nova República, essa pedagogia foi flexibilizada, mas a diretriz básica ainda se pautava na tendência produtivista, tanto que, a partir do contexto neoliberal, recebeu uma nova roupagem, a pedagogia neoprodutivista, tornando-se hegemônica nos anos de 1990, conduzindo a Nova LDB e baseando o Plano Nacional de Educação, de janeiro de 2001 (Saviani, 2008).

⁹⁰ A Reforma Universitária de 1968 objetivou essencialmente a atualização e ampliação das universidades públicas, principalmente as federais, mas acabou por se desdobrar na criação do “novo” ensino superior privado, diante da crescente demanda de acesso, que as universidades federais não foram capazes de abarcar. O ensino superior privado, a partir de então, diferenciava-se do anterior, quanto à sua natureza e objetivos, já que pautado na obtenção de lucro e acelerada absorção da demanda do mercado educacional, constituindo em um novo padrão de ensino superior voltado para os consumidores educacional, aniquilando a congruência entre ensino e pesquisa, a autonomia acadêmica do professor e o comprometimento com o interesse público. Durante os anos de 1965 a 1980, as matrículas no setor privado de educação superior tiveram um saldo de 142 mil para 885 mil alunos e entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares triplicou. Para essa aceleração contribuiu, também, o princípio de autonomia das universidades, a partir da Constituição de 1988, que possibilitou ao setor privado criar

durante todo o período da ditadura, o que aproximou os docentes politicamente da luta sindical dos demais trabalhadores (Garcia; Anadon, 2009).

Essa precarização vem se acentuando ainda mais, diante das políticas educacionais neoliberais.

O neoliberalismo se mostrou como um projeto político de restauração do poder das elites econômicas e restabelecimento da acumulação do capital, e, ao menos em parte, suas práticas e políticas foram adotadas por quase todos os Estados, tomando a forma de um discurso predominante e influenciando nos modos de pensar e de conduzir as rotinas das pessoas e seus entendimentos de mundo (Harvey, 2008).

A racionalidade neoliberal é uma resposta à crise do estado nacional resultante da interdependência florescente das economias dos Estados industrializados, por meio do comércio globalizado e das novas tecnologias. Ao contrário do liberalismo da burguesia nascente, que propalava os direitos individuais, inclusive o direito à educação, o neoliberalismo realça os direitos do consumidor, refutando a participação do Estado quanto aos direitos sociais, o que representa, portanto, um retrocesso no campo social e político, no entanto se coaduna com os ideais dos países de capitalismo avançado e, no Brasil e em outros países da América Latina cresce, ligado a políticas conservadoras. Trata-se da teoria de que a economia internacional se autorregula, combate suas crises e partilha paulatinamente benefícios globalmente. Postula a liberdade econômica das grandes corporações, abandonando as ideias políticas e democráticas do liberalismo clássico (Marrach, 1996).

No Brasil, por volta de 1990, e em outras economias periféricas, a incorporação do sistema de acumulação flexível exacerbou as crises econômicas e sociais, fomentando a implantação do neoliberalismo (Vieira, 2019) e do modelo de empresa neoliberal que, com seu modo de organização, trouxe diversos efeitos ao mundo do trabalho: intensificação, diminuição de prazos, individualização do salário (ligado à desempenho e competência) e restrição das formas coletivas de solidariedade (Dardot; Laval, 2016).

e extinguir cursos, além de remanejar o número de vagas, sem submissão aos órgãos de controle. Nos anos de 1995 a 2002, houve um crescimento de 209% nas matrículas para o ensino superior e foi o setor privado quem contribuiu sobremaneira para essa expansão. A escalada da privatização do ensino superior continuou acelerada e, em 2006, 74% dos alunos estavam matriculados em estabelecimentos privados (Martins, 2009). Atualmente, as matrículas em instituições superiores privadas alcançam 75,8% dos estudantes, sendo que a rede privada corresponde a 88,4% da totalidade de instituições de ensino superior, de acordo com os dados da 13ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado pelo Instituto Semesp (2023). Quanto aos cursos de EAD, a rede privada detém 93,6% das matrículas no país, sendo que as matrículas em cursos presenciais têm anotado queda desde 2016, mais acentuadamente nas redes privadas.

Além disso, a crise mundial de 2008⁹¹ reforçou ainda mais o quadro de desregulamentação do trabalho com o incremento da terceirização, da informalidade, da intermitência, do empreendedorismo e da precarização, buscando ampliar a exploração do sobretrabalho (Antunes, 2018).

Somando-se a esse quadro, a era informacional-digital acentuou as políticas neoliberais, trazendo consequências ainda mais nefastas: uberização do trabalho, precarização irrestrita, aprofundamento do desemprego estrutural, multiplicação de trabalhos intermitentes, que tendem ao aprofundamento da dispensabilidade do trabalhador (Antunes, 2020a). Os modos de exploração do sobretrabalho se intensificaram com as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), combinando técnicas toyotistas e tayloristas-fordistas (Antunes, 2018), constituindo-se a intermitência como um dos pilares da degradação das proteções trabalhistas (Antunes, 2020b).

Em relação aos trabalhos da era fordista, há uma superioridade no grau de intensidade dos novos trabalhos, não se trata mais de jornadas definidas permanentemente, mas de horários flexíveis, a depender das necessidades do empregador, o que se torna cada vez mais acentuado com a incorporação das TICs, que abrangem o conhecimento e a inteligência emocional e prática do trabalhador muito mais que anteriormente. “[...] A Revolução Informacional gera a classe dos trabalhadores imateriais intensificados” (Dal Rosso, 2009, p. 31). Nesse sentido, as mudanças tecnológicas que ocorrem ciclicamente na sociedade capitalista, visam não apenas suprimir trabalho, mas intensificar aqueles que permanecem (Dal Rosso, 2009).

Cresce, assim, a precarização do trabalho, que atinge quase todos os setores, sendo raro encontrar algum trabalho, nos dias de hoje, que não seja dependente dos smartphones, tendendo a, cada vez mais, serem tomados como ferramentas de controle fundamentais de nosso século (Antunes, 2020b).

E o trabalho docente não escapou dessa lógica⁹², sofrendo, igualmente, com as políticas econômicas e a força do capital. Os sistemas educacionais não se encontram impassíveis às mudanças nos modos de organização do trabalho e gestão empresariais, em que também foram aplicados os sistemas de organização do trabalho. A racionalidade capitalista adentra na escola e adere ao trabalho do professor. De acordo com Vieira (2019), a escola tomou a indústria

⁹¹ Sobre a crise mundial de 2008, ver Harvey, David. *O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo*. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 224p.

⁹² Também para Bertoldo e Santos (2012), a categoria dos professores não ficou de fora da crise estrutural do capital, e a consequência disso é a precarização das condições de trabalho, da educação básica à superior, não importando se se trata de instituição pública ou privada. Há uma inclinação ao rebaixamento salarial e ao adoecimento do professor.

como modelo e trouxe para a organização do trabalho escolar modelos similares. Fusão de empresas e editoras da Educação, que se tornam conglomerados, definindo e pautando os rumos e escolhas na Educação.

O processo de subsunção real do trabalho educacional ao capital faz do trabalho educacional privado uma célula produtora de ensino sob a forma mercadoria, com trabalhadores e trabalhadoras submetidas às mesmas lógicas trabalhistas dos outros ramos produtivos. Portanto, a afirmação marxiana de que é indiferente ao capitalista investir seu capital numa fábrica de salsichas ou numa fábrica de ensino, se mostra mais atual hoje que há um século (Santos, 2021, p. 22-23).

No neoliberalismo, a educação ingressa no mercado e deve mover-se como seu espelho, preparando o indivíduo para o trabalho, além disso, a pesquisa acadêmica fica subsumida à ordem de mercado e às necessidades da livre iniciativa, transformando a ciência em capital técnico-científico. Nesse sentido, a escola precisa se adequar à ideologia dominante e acaba por se tornar um grande mercado para produtos didáticos e paradidáticos. Alunos e pais de alunos são vistos como consumidores, inclusive o Banco Mundial prega a redução dos subsídios governamentais no financiamento direto da educação, substituindo-os por bolsas e empréstimos (Marrach, 1996).

A partir do modelo toyotista de trabalho, a educação também precisa se adequar, trazendo o preparo polivalente na educação para o aproveitamento do futuro trabalhador em um mercado de trabalho flexível, mantendo-se a lógica instaurada voltada para a satisfação dos interesses privados. O indivíduo deve exercer seu atributo de determinação e adquirir as competências para se tornar competitivo no trabalho e o acesso a graus mais elevados de ensino amplia as condições para sua empregabilidade, no entanto não lhe assegura emprego, já que não há emprego para todos no contexto atual do capitalismo. Trata-se de um desenvolvimento excludente, ao contrário do desenvolvimento do período keynesiano, que pretendia a inclusão, com o pleno emprego, diante de um mercado de trabalho em expansão. Segue-se agora uma concepção “neoprodutivista” da educação, ou, como Saviani (2011) denomina de uma “pedagogia da exclusão”⁹³ (Saviani, 2011).

⁹³ “[...] Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tomarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão” (Saviani, 2011, p. 431).

Assim, a escola é padronizada mediante um currículo prescritivo e detalhado e testada por avaliações periódicas, a fim de garantir os objetivos do capitalismo - controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores para atender ao mercado. A classe trabalhadora docente contemporânea, apesar de suas especificidades, portanto, compartilha dos mesmos fenômenos que acometem a classe trabalhadora de diversos setores: intensificação, controle e precarização, advindos da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais (Vieira, 2019).

É a “[...] lógica normativa de conjunto” amplificada para além dos limites econômicos, constituindo a “racionalidade do capital transformada em lei social geral” (Laval, 2019, p. 9).

As direções que preponderam no mundo do trabalho determinado pelo regime de acumulação flexível dominam também o trabalho docente. O professor precisa se embrenhar em atividades crescentemente mais diversificadas e numerosas, cuja gestão é baseada na lógica empresarial. Isto porque, o trabalho docente precisa, agora, gerar efeitos tanto qualitativos quanto quantitativos. A fase atual do capitalismo e de seu regime de acumulação geram novas facetas da exploração do trabalho, que quebra as barreiras entre tempo de trabalho e de não trabalho, indicando que o trabalho é crescentemente mais explorado e intensificado (Duarte, 2017).

Os discursos das políticas educacionais oficiais estão recheados de termos como “cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento docente e relação dialógica” (Garcia; Anadon, 2009, p. 69), perturbando a imagem e a autoimagem dos docentes. No estudo realizado por Garcia e Anadon (2009), que analisou o depoimento de oito professoras do ensino básico da rede pública de ensino do município de Capão do Leão, do Rio Grande do Sul, foi constatado que as docentes se sentem chamadas pelos discursos que combinam missionarismo e profissionalização na profissão docente, havendo intensificação tanto pelo aumento das demandas profissionais (administrativas e burocráticas) quanto pela autointensificação resultante dos discursos citados.

A profissão docente recebe especial destaque nos veículos midiáticos e no senso comum, em geral, quando se pretende responsabilizá-la pelo sucesso ou fracasso do aluno e até mesmo do país. A desqualificação da profissão está inscrita na produção de sentido, que não considera o ato de ensinar um trabalho e, sim, uma vocação, uma missão, uma atividade que se faz por amor. E, como se sabe, amor não se paga, não se remunera. Um dos recursos utilizados para aproximar o sujeito do trabalho é o uso do comprometimento para manipular os trabalhadores, reforçando a adesão ao projeto da empresa e seus objetivos. No caso dos docentes, a profissão de educador, carregada da ideologia do mestre, se torna alvo fácil da manipulação do comprometimento [...] (Elias; Navarro, 2019, p. 52)

Outra estratégia que vem sendo aplicada como controle pelos gestores se refere às novas tecnologias, que propiciam maior facilidade nas imposições e comando sobre o trabalho. Há uma alteração nas relações de trabalho e na estrutura organizacional advindas da reestruturação produtiva baseada nas transformações tecnológicas. A docência, principalmente nas escolas particulares, transformadas em empresas, também se subordina às normas de gestão de quaisquer empresas capitalistas. A educação, dessa maneira, também deve atender às exigências do mercado (Elias; Navarro, 2019).

No Brasil, a partir da década de 1990, as reformas educacionais trouxeram para a escola os modelos de gestão empresarial, educação mercantilista e privatista e formação de competências dos trabalhadores para o mundo globalizado (Isobe *et al*, 2019). Simultaneamente, descentralizaram âmbitos do funcionamento escolar, como o financeiro, e centralizaram outros, como o controle do currículo e as avaliações gerais (Vieira, 2019).

Tais políticas educacionais visavam a expansão do atendimento educacional, universalizando-se o ensino fundamental, ampliando-se gradualmente o ingresso ao ensino médio e disponibilizando-se preferencialmente a educação infantil pública. O contexto é a reforma do Estado, com novas políticas de gestão pública – maior descentralização administrativa e financeira e conseqüente desregulamentação, o que se transfere também para o âmbito educacional (*custeio per capita*, exames nacionais de avaliação, flexibilidade curricular, avaliação institucional e colaboração da comunidade na gestão escolar). A escola se estrutura para um maior atendimento, ampliando-se matrículas, número de turmas e alunos por sala, o que gera maior autonomia e conseqüente responsabilização pela eficácia escolar e produtividade. No entanto, se por um lado democratiza-se a escola, por outro massifica-se o ensino (Assunção; Oliveira, 2009).

A escola se aproxima cada vez mais da empresa, que deve primar por sua qualidade total⁹⁴. A educação é um negócio que precisa ser bem-administrado, os problemas sociais, políticos e econômicos são solucionados pela gerência adequada e eficiente, tanto que a escola

⁹⁴ “O conceito de ‘qualidade total’ está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de ‘qualidade total’ expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase ‘satisfação total do cliente’. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a ‘vestir a camisa da empresa’. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa” (Saviani, 2011, p. 439-440, grifos do autor).

pública é ineficiente porque sua administração é ineficaz⁹⁵ e não porque existe uma grande diferença social e econômica por trás. Essa noção de qualidade, no entanto, é tecnicista, restringe as questões sociais a questões de gestão administrativa e impede que o debate educacional se insira nos campos político e social (Marrach, 1996).

De acordo com Laval (2019), o Brasil possui um sistema educacional muito mais “neoliberalizado” que outros países, porque o capital intervém sem rodeios no ensino. Aliás, o autor aponta que o Brasil é um caso único no mundo, diante da supremacia dos oligopólios neste setor, como a Fundação Lemann⁹⁶ e sua *star-up*, a Nova Escola⁹⁷, por exemplo, criticados por Pereira e Evangelista (2019), no artigo, *Quando o capital educa o educador*, em que analisam matérias sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e contam sobre a politização e pseudodespolitização que envolveram a criação e elaboração do documento e, posteriormente, a massiva criação de uma racionalidade imprescindível para sua implantação.

Esta nova forma de gerir a educação brasileira tem consequências. Há uma perda de autonomia nas decisões referentes aos meios e aos fins da educação. Aperfeiçoa-se a burocracia de controle para uma objetificação do saber docente, por intermédio de manuais, apostilas e avaliações previamente estabelecidas. A individualização do trabalho docente também é percebida, já que há pagamentos diferenciados de acordo com as metas e resultados alcançados, o que faz desgastar a solidariedade, aguçando sentimentos de competição e enfraquecendo a consciência de classe. Há, ainda, uma série de atividades incluídas no trabalho do professor,

⁹⁵ “Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no campo da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (Saviani, 2011, p. 428).

⁹⁶ A Fundação Lemann se autodeclara como um ecossistema de impacto, constituído por “[...] organizações da sociedade civil, governos e gestores públicos, pesquisadores, lideranças e universidades comprometidas em garantir a aprendizagem de todos estudantes [...]. As organizações associadas são: Centro Lemann de Liderança para Equidade em Educação, Instituto Gesto, MegaEdu, Movimento pela base, Nova Escola, Instituto Reúna, e tem como coinvestidores: B3 Social, BACC, Behring Foundation, BID, Chevening, CLUA, Co-Impact, FCDO-UK, FMCSV, Fulbright, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vale, Imaginable Futures, Instituto Humanize, Instituto Natura, Instituto República, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, Jacobs Foundation, Kellogg Foundation, Lego Foundation, Movimento Bem Maior, Porticus Foundation, República.org, SEBRAE, Tinker Foundation, UNICEF, VélezReyes+, Yield Giving (MacKenzie Scott), além das seguintes Universidades parceiras: Columbia University, Harvard, Illinois, MIT, Oxford University, Stanford, Teachers College, University of St Gallen, USC, Brigham and Women’s Hospital, cujo princípio é o de que “[...] as pessoas são o bem mais precioso do Brasil. E construir um país para todas e todos exige a participação de muita gente [...]” (Fundação Lemann, 2023).

⁹⁷ “Associação Nova Escola é uma organização de impacto social sem fins lucrativos que trabalha para o Brasil ter professores da Educação Básica fortalecidos em suas práticas, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Criada em 2015 com o apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann, a Associação é herdeira da revista de mesmo nome, nascida em 1986 na Fundação Victor Civita. Hoje, a Nova Escola é uma plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os professores brasileiros e é acessada por cerca de 3,1 milhões de pessoas por mês” (Associação Nova Escola, 2023).

tais como: supervisão, orientação e coordenação (Previtali; Fagiani, 2020), que antes eram realizados por outros trabalhadores. O professor se torna um “[...] funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo” (Marrach, 1996, p. 54).

A abrangência de novas divisões de trabalho pelos sistemas escolares traz efeitos diretos às condições de trabalho⁹⁸ e à remuneração dos docentes. Cresce a responsabilização do docente, pelo estabelecimento de novas competências⁹⁹, como o atributo de resolução de questões localmente, trabalho coletivo e cooperativo. A estes pontos se acresce a gestão democrática da escola pública e o aumento do ano letivo de 180 para 200 dias, pela Lei nº 9.393/96, ocasionando grandes exigências ao docente, ampliando-se o conceito da atividade docente, que, agora, inclui as relações com a comunidade escolar, participação nos conselhos de classe, participação da gestão escolar, além do planejamento do projeto pedagógico (Assunção; Oliveira, 2009).

De fato, diante do âmagô da qualidade total, o professor é chamado para elaborar o projeto pedagógico da escola, participar da vida da comunidade, da gestão da escola, do rastreamento dos estudos dos educandos e deve orientá-los e eliminar suas dificuldades particulares¹⁰⁰. E o professor foi seduzido pelas publicações em massa e a divulgação midiática das ideias das novas pedagogias, que cumprem sua função de fetichização, mas isso trouxe o esvaziamento da função específica da escola, que é o aprendizado dos conhecimentos sistematizados, além do descrédito do saber científico pela busca incessante de alternativas mirabolantes (pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos, reflexão sobre a prática

⁹⁸ “Em uma análise internacional, que inclui o Brasil, sobre as reformas educacionais, Philip Altbach (2003) observou que as condições de trabalho do professor no século XXI têm se deteriorado como resultado de quatro principais tendências: massificação, administração por performance (*accountability*), privatização e comercialização. Para o que fora necessário à reforma do Estado, as reformas educacionais, em todos os níveis, contam com a liderança dos intelectuais acadêmicos das melhores universidades brasileiras. Por último, visualiza-se a adesão do Brasil às exigências do capital financeiro e do novo pacto político e social” (Silva Júnior; Messina, 2016).

⁹⁹ “O saldo para os professores é seu empobrecimento teórico e a centralidade da prática pedagógica orientada para os resultados, verificáveis por avaliações em larga escala, um dos pilares da *accountability*. O dobre da qualidade de ensino soou quando a NE (Nova Escola) atribuiu às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e às Competências Socioemocionais (CSE) posição medular na BNCC para a formação do professor 4.0. As habilidades socioemocionais, expressão usada pela NE, correspondem as competências socioemocionais, inteligência emocional, *soft skills*, habilidades não cognitivas, competências para o século XXI e são mencionadas nas 10 Competências Gerais da BNCC [...]” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 78).

¹⁰⁰ Nesse mesmo sentido, o professor deve “[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participar em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto-político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para a captação de recursos para a escola” (Sagrillo, 2015).

etc.)¹⁰¹. Trata-se de criar uma cultura escolar em que imperam o utilitarismo e o imediatismo (Saviani, 2011).

Nesse quadro o professor, mesmo embalado pelo canto de sereia das soluções fáceis, é lançado na defensiva. Diante das pressões para exercer o conjunto de funções a ele solicitadas, responde: ‘Mas... eu já faço das tripas coração para ministrar, da melhor forma possível, um grande número de aulas, em três ou quatro escolas diferentes, para tantas turmas de alunos que chegam a somar mais de cinco centenas, aproximando-se do milhar, com uma carga enorme de trabalhos e provas para corrigir... e ainda vou ter de participar da gestão da escola; da vida da comunidade; e orientar os estudos dos alunos?’ Ele, que nos anos de 1980 participou da mobilização dos educadores, reivindicando maior participação nas decisões; na elaboração do projeto pedagógico das escolas; na gestão do ensino; na formulação das políticas educativas, agora se vê diante da seguinte cobrança: ‘Vocês não reivindicaram maior participação? Pois é. Suas reivindicações foram atendidas: a Constituição de 1988 e as leis subsequentes consagraram o princípio da gestão democrática; estabeleceram a exigência de elaboração, com o concurso do corpo docente, do projeto político-pedagógico de cada escola; e determinaram a forte vinculação da escola com a respectiva comunidade. Portanto, foram removidos os obstáculos que o regime autoritário antepunha à participação de vocês. Agora, o êxito da escola e da política educacional que a orienta depende apenas da iniciativa e dedicação de vocês, professores’.

Eis aí o drama atual do professor. Na verdade, ele também é vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. Claro que, se o professor fosse bem remunerado no âmbito de uma carreira docente que lhe garantisse jornada integral numa única escola, ele poderia exercer, sem maiores problemas, as mencionadas funções. Mas, trabalhando em várias escolas de comunidades diferentes, como pode ele, além de ministrar grande número de aulas para garantir uma remuneração minimamente satisfatória, participar da elaboração do projeto pedagógico dessas várias escolas, de sua gestão e, além disso, da vida dessas diferentes comunidades? (Saviani, 2011, p. 449-450).

Além disso, a expansão do sistema de educação à distância no ensino superior, a partir da década de 1990, com a formação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada

¹⁰¹ “Entende-se, portanto, que para o trabalhador ‘aprender a aprender ao longo da vida e com os outros’ o método de construção do conhecimento – selecionado sem pejo – prevalece sobre o conhecimento em si, perspectiva assentada no escolanovismo e no construtivismo [...]” (Pereira; Evangelista, 2019, p. 79, grifos do autor). Laval (2019), nesse mesmo sentido, aborda a questão da mudança de paradigmas, de um modelo de ensino para um modelo de aprendizagem. Assim, “[...] o que importa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente. Essa capacidade de ‘aprender a aprender’ é indissociável das outras competências profissionais e das relações com o outro no grupo de trabalho. Criatividade, facilidade de convívio e traquejo com os códigos de base são as condições necessárias para essa capacidade permanente [...]” (Laval, 2019, p. 72). É o que prega a UNESCO para a educação do século XXI, isto é, a educação se transporta do ensino para a aprendizagem. Dessa maneira é fundamental que o aluno seja capaz de aprender por si os conteúdos de que vai precisar por toda a sua vida, já que a velocidade da informação, dos processos produtivos e do mercado, não permite que mantenha os mesmos aprendidos anteriormente, deve substituí-los por novos conteúdos sempre que preciso (De Souza, Coimbra, 2020).

e à Distância – Brasil EaD, a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁰², começa a se estruturar os contornos neoliberais para a educação. Trata-se de uma das políticas fundamentais aconselhadas pelo Banco Mundial¹⁰³, UNESCO e Organização Mundial do Comércio (OMC) para a democratização do ensino, mas em seu âmago é mais uma estratégia de privatização da educação. O capital precisa que a ciência se submeta ao mercado; precisa se expandir para novas searas e para se valorizar; e precisa produzir estratégias para a aderência ao seu projeto de supremacia neoliberal (Melim; Moraes, 2021).

Desenvolve-se um destaque na formação de professores para a educação à distância e defende-se a expansão dessa modalidade embasada na ideia da sociedade tecnológica e no sujeito proativo, que se encarrega de sua formação para adentrar no mercado de trabalho e escapar da lógica perversa que o segrega por falta de atualização tecnológica (Melim; Moraes, 2021).

A ideologia neoliberal relativa à educação deixou de lado o discurso de mudança da realidade social para o de adequação às demandas da atualidade, o que tem um significado conservador, de ajustamento do sujeito no envolvimento da própria precariedade a ser encarada em um mundo sem horizontes de futuro e, a isso, o léxico educacional hegemônico dá conta: “[...] protagonismo, projeto de vida, engajamento, meritocracia, resiliência, empreendedorismo etc.”. Por meio dele, referenda-se e torna-se natural uma educação pertinente e útil ao modo capitalista de produção, que apregoa, frente à crise, a superexploração do trabalho e a disponibilidade para qualquer tipo de atividade laborativa, inclusive aquela que pretende sua própria aniquilação, diante de sua superfluidade (Minto, 2021, p. 150).

Veja-se a oferta de vagas para professores em escolas públicas do Estado de São Paulo, com a contratação realizada pela empresa Proz¹⁰⁴. Uma dessas vagas, para as escolas públicas

¹⁰² O art. 80 da LDB determina ao Poder Público o incentivo ao “[...] desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Referido artigo foi regulamentado em 2005 (Melim; Moraes, 2021).

¹⁰³ “[...] as orientações do Banco Mundial induziram importantes mudanças na educação superior brasileira através de profundas alterações na sua estrutura jurídica e grandes incentivos ao crescimento do setor privado. Ressalte-se a direção privatista e comprometida com as diretrizes do Banco Mundial, de documentos e projetos/programas como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES, 1999), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), o Programa Universidade para Todos (PROUNI, 2005), o Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (MLCT&I, 2016), a proposta do Future-se: institutos e universidades empreendedoras e inovadoras (2019), e etc.” (Melim; Moraes, 2021, p. 204).

¹⁰⁴ De acordo com o site da empresa, a Proz é uma empresa de educação profissional que tem como objetivo a formação de qualidade e a geração de empregado real aos estudantes. O site ainda descreve que a empresa é uma

de Garça, SP., foi disponibilizada no site do LinkedIn, com contratação de regime tipo “autônomo”, com contrato bimestral renovável ou contrato intermitente, pela CLT, jornada semanal de 25 horas/aula, nível hierárquico “operacional”, descrevendo a vaga pelo seguinte texto (LinkedIn, 2023):

Heii [sic], você já pensou em se tornar um professor (a) e poder contribuir para a vida dos adolescentes? Ensina-los [sic] nesse período de incertezas e dúvidas, aposto que você quando aluno, adoraria ter um professor engajado, divertido e comprometido. O que acha de poder levar essa experiência a eles? A Proz, [sic] está no mercado a mais de 10 anos, além dos cursos técnicos em nossas unidades, temos também uma parceria com o Governo do Estado com o programa NOVOTEC - SP. Essa parceria possibilita o [sic] aluno ter uma qualificação técnica junto a sua formação do ensino médio.

O professor(a) é contratado pela Proz, mas ministra as aulas dentro das escolas públicas, com os recursos oferecidos pela mesma [sic].

Conheça um pouco mais do desafio e vem ser Proz! (LinkedIn, 2023, grifos nossos).

O mesmo tipo de vaga, para ministrar aulas de Comunicação e Projeto de Vida para o Mercado de Trabalho, em escolas públicas do ensino médio, é disponibilizado no site da Proz, para as cidades de Pilar do Sul, SP.¹⁰⁵, Grajaú, Zona Sul de São Paulo¹⁰⁶ e Piracicaba, SP.¹⁰⁷; para ministrar aulas de Design de sites e apps para as escolas técnicas (ETECs), em São Paulo, SP.¹⁰⁸, Araraquara, SP.¹⁰⁹, Santo André, SP.¹¹⁰, Guarulhos, SP.¹¹¹, Sorocaba, SP.¹¹², Vila Elze, SP.¹¹³; e para professor eventual¹¹⁴ do programa Novotec-SP (Proz, c2022).

O programa Novotec foi criado pelo Governo do Estado de São Paulo¹¹⁵, o qual, segundo o site, oferece “[...] cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos, orientação vocacional e oportunidades de estágio para jovens do Estado de São Paulo dentro do Ensino Médio da rede pública”. Apresenta quatro modalidades de cursos: “Novotec expresso” (cursos de qualificação profissional certificado, realizados em um semestre dentro do Ensino Médio),

rede de escolas, em que se “aprende fazendo” por meio da combinação de educação e trabalho. Aduz que fornecem “educação profissional de forma ampla e em escala”, de forma a possibilitar a transformação social pela empregabilidade (Proz, c2022).

¹⁰⁵ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/588965>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹⁰⁶ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/558979>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹⁰⁷ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/465152>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹⁰⁸ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/584511>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹⁰⁹ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/571432>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹¹⁰ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/576355>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹¹¹ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/464725>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹¹² Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/466556>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹¹³ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/534292>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹¹⁴ Ver <https://prozeducacao.pandape.infojobs.com.br/Detail/464530>. Acesso em: 20 ago. 2023.

¹¹⁵ O programa Novotec foi lançado em março de 2019, pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico – SDE, com apoio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e parceira da Secretaria de Estado da Educação – SEE (Batista *et al*, 2022).

“Novotec integrado” (curso técnico integrado às aulas e disciplinas do Ensino Médio, no mesmo período em que o aluno estuda), “Novotec virtual” (realizado online, em módulos de até 100 horas, oferecidos por parceiros do mercado, como a Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP) e o “Ejatec” (curso profissionalizante para a Educação de Jovens e Adultos que cursam o Novo Ensino Médio). Os alunos matriculados no Novotec expresso podem ser beneficiados por bolsas-auxílio, quando cumpridos os requisitos pertinentes. Para encontrar os cursos, o estudante deve se cadastrar no site ou baixar o aplicativo “Meu Futuro Profissional” (São Paulo, [202?]).

O Novotec, juntamente com todo o novo currículo paulista, está permeado pela racionalidade neoliberal, promovendo a competição individual, além de formar o indivíduo por meio de competências e habilidades, com o intuito de condicioná-lo à lógica capitalista contemporânea. O governo do Estado de São Paulo desenvolveu o ensino médio na forma da normativa federal, mas o fez com o intuito de formar uma classe trabalhadora que seja capaz de se submeter a todo e qualquer tipo de trabalho e à diversidade de condições, atendendo aos interesses da classe dominante. E é isso o que o Novotec promete aos estudantes: a inserção em um mercado de trabalho precário e flexível (Castilho, 2021).

Claro que a reforma do ensino médio, de que é fruto o Novotec, não atinge a todos da mesma forma¹¹⁶, pois a escola privada, de certa forma, manterá um ensino voltado ao conhecimento teórico, mas a maior parte da população deverá saber-fazer para sua empregabilidade no mercado, estar apta a ser um trabalhador multitarefas e estar apto ao exercício de trabalhos temporário simples e fragmentados, que só necessitam de certificados (Castilho, 2021).

Para Silva Júnior e Messina (2016, p. 142), as transformações do ensino médio têm como intuito claro e específico “[...] a formação da sociabilidade dos jovens e garantia geracional da mão de obra e de consumidores exigentes. Tal exigência vem da forma como se organiza a economia mundializada, segundo a predominância do capital portador de juros”. Dessa maneira, tanto a internacionalização do ensino superior quanto as alterações do ensino médio estão compatibilizadas com as reformas implementadas no Brasil, desde a década de

¹¹⁶ Essa dualidade também é observada na educação superior, pautada nas diretrizes de organismos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, OCDE e OMC, os quais recomendam “[...] uma reconfiguração da educação mundial, processo que compreende a educação não como direito, mas como serviço regulamentado pelos acordos internacionais, uma atividade mercantil. As recomendações apontadas por esses organismos multilaterais apontam para um processo de internacionalização da educação, e de diferenciação, diversificação e expansão das formas institucionais de educação superior nos países periféricos, criando um sistema que contempla as universidades acadêmicas e as universidades profissionais, a pesquisa e o mercado, formando uma dualidade escolar no ensino superior, uma instituição destinada à elite dirigente e outra à classe trabalhadora” (Silva Júnior; Martins, 2016, p. 39).

1990, para a abertura do capital financeiro, levando à mercantilização da educação, sob os mandos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial (Silva Júnior; Messina, 2016).

Nesse panorama, é importante frisar que esses programas do Governo do Estado de São Paulo, citados acima, são apoiados ou influenciados por entidades representantes dos interesses de capitais nacionais e internacionais, como o Instituto Ayrton Senna, Centro de Paula Souza, Secretaria do Desenvolvimento Econômico (SDE), Instituto Proa, o qual tem como parceiros a Fundação Lemann, J. P. Morgan e o Instituto CSH (Castilho, 2021).

É nesse sentido, que a educação privada e a educação à distância vêm se expandindo, havendo um crescimento de 378% no número de matrículas nessa modalidade, entre 2009 e 2019, representando 28,5% do total de matrículas nos cursos de graduação. Essa expansão ocorre majoritariamente nas faculdades privadas e nas licenciaturas. Sob a aparência da democratização do ensino, esconde-se a essência mercantil da privatização da educação (Melim; Moraes, 2021).

Ademais, surgem modos de trabalho por meio de plataformas (Graduate XXI, Tutor.com, TutorHub, Superprof.com.br), implantando-se a informalidade de forma intensa. Os docentes oferecem tutoria personalizada, ficando à disposição dos usuários e são avaliados pelos clientes, posteriormente à prestação do serviço. Essas tecnologias digitais trazem uma “[...] aparente relação de não trabalho e, portanto, de não exploração” (Previtali; Fagiani, 2020, p. 216).

E, não somente no setor privado essa lógica está presente, ela invade também o setor público, em que se verifica a ampla terceirização na esfera educacional, cujo sentido original era apenas a função social (Antunes, 2018). A tendência é a difusão da contratação de docentes por tempo determinado ou os chamados “eventuais” (Previtali; Fagiani, 2020), tais quais aqueles oferecidos pela Proz, do programa Novotec, decorrendo na diminuição dos direitos.

Além disso, há exemplos de plataformização também na educação básica do setor público. Em Ribeirão Preto, SP., foi desenvolvido um projeto de aplicativo para a contratação de docentes substitutos de acordo com as necessidades, o qual não foi implantado apenas porque barrado pelo Conselho Municipal de Educação. O aplicativo previa a chamada do professor, que deveria responder em trinta minutos e chegar à escola no prazo de uma hora, havendo, assim, uma ampla disponibilidade do profissional (Previtali; Fagiani, 2020).

Frise-se, não há neutralidade na incorporação das tecnologias-informacionais-digitais na educação, o que há é um fetichismo em torno dessas ferramentas, proclamadas como educação do futuro. Desse fetichismo também faz parte o neotecnicismo educacional, que se reveste nas plataformas online de aprendizagem, que são personalizáveis e adaptáveis.

Contudo, este processo de plataformização da educação, explora o trabalho vivo do professor e o transplanta como trabalho morto em aulas gravadas e manuais impressos (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

[...] parece-nos razoável afirmar que estamos diante de um elemento crucial à compreensão dos processos de substituição tecnológica que hoje assolam o campo educacional. Trata-se do fetichismo produzido pelo uso das chamadas ‘novas tecnologias’, afetando especialmente o trabalho docente: o trabalho morto e materializado em toda a parafernália instrumental disponível, passa a ser visto quase como uma força natural a serviço do trabalho humano; ademais, forma de modernização do ensino e, conseqüentemente, da formação das novas gerações (Minto, 2021).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), em sua educação mediada por tecnologia, no programa Centro de Mídias São Paulo (CMSP), lançado durante o ensino remoto emergencial, durante a Pandemia de Covid-19, remodelou a função do professor¹¹⁷, atribuindo a uns poucos a gravação de aulas para serem acessadas pelos alunos, enquanto os demais – 190 mil professores – ficaram incumbidos de elaborar atividades remotas para suas próprias turmas, além de indicarem tarefas prontas disponíveis na plataforma, participarem de plantão de dúvidas, cobrarem realização de tarefas dos alunos, esvaziando-se a função histórica do professor na relação ensino-aprendizagem, que passa a ser fragmentada e terceirizada para as plataformas. “Esvaem-se o conhecimento e o domínio sobre a totalidade do processo pedagógico” (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 11).

Portanto, flexibilização do trabalho, perda de direitos trabalhistas, contratação temporária, diminuição de salário, dobra de jornada, itinerância de professores, que trabalham em três ou mais escolas (Bernardes, 2015), quasi-uberização são algumas das facetas da precarização do trabalho docente, advindas das políticas neoliberais.

É evidente, dessa forma, que em razão da dependência dos países periféricos aos países centrais há intervenção externa no contexto da divisão internacional do trabalho e, nos períodos de acentuada crise, como no caso da pandemia da COVID-19, essa intervenção se intensifica, tanto que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹¹⁸,

¹¹⁷ [...] Essa reorganização, diferente do que por vezes o termo sugere, não foi feita com base na realização das atividades que seriam feitas em sala de aula por meios remotos. Ao contrário, houve uma mudança na estrutura, de modo que aulas gerais foram ministradas por um grupo restrito de professores e professoras, sem qualquer vínculo com o público atendido, ao passo que os/as profissionais responsáveis por suas turmas e/ou disciplinas específicas atuaram como auxiliares desse processo. Em suma, houve uma quebra na intermediação do professor com os estudantes, relação para a qual os conteúdos das aulas e o planejamento de médio e longo prazo, incluindo as atividades de avaliação, são elementos centrais e articulados (Minto, 2021, p. 148).

¹¹⁸ “A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras,

publicou, em março de 2020, o *Roteiro para guiar a resposta educacional à pandemia da COVID-19*¹¹⁹, no qual defende o ensino remoto em diversas modalidades. Além disso, a OCDE, a partir dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹²⁰ realiza recomendações para os países avaliados, como fez com o Brasil, durante a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a abertura da educação básica às empresas privadas (Zaidan; Galvão, 2020).

Nesse sentido, a educação pública também tem se tornado um campo de disputa pelas empresas privadas de educação à distância, a fim de venderem suas plataformas de programas próprios para o ensino remoto (Zaidan; Galvão, 2020). O novo ensino médio é prova de que a abertura da educação básica ao setor privado está escancarada, já que o itinerário formativo pode ser composto por parte realizada por EAD, fornecida por parcerias público-privadas¹²¹.

3.3 O trabalho docente e a pandemia de COVID-19

comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação” (GOV BR, 2018).

¹¹⁹ O documento foi traduzido pelo Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais, que é um *think-and-do-tank* da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresa (EBAPE), mantida pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) (Zaidan; Galvão, 2020). A título elucidativo, “*think tanks* são instituições que desempenham um papel de *advocacy* para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular os atores. Atuam em diversas áreas, como segurança internacional, globalização, governança, economia internacional, questões ambientais, informação e sociedade, redução de desigualdades e saúde. Produzem pesquisas, análises e recomendações que contribuem para um ambiente de conhecimento, permitindo, inclusive, que os formadores de políticas públicas tenham ferramentas para tomar decisões mais embasadas, além de ter um papel importante na disseminação de conhecimento à sociedade.” (GOV BR, 2020).

¹²⁰ “Criado em 1997, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avalia os sistemas educacionais básicos de membros da OCDE e não-membros convidados em uma pesquisa, aplicada a cada três anos, sobre habilidades e conhecimentos de estudantes aos 15 anos. O exame avalia conhecimentos das áreas cognitivas – ciência, leitura e matemática –, levando o estudante a interpretar textos, resolver problemas matemáticos e explicar fenômenos científicos. A cada edição, o exame dá enfoque especial em uma das três áreas. O Brasil participa do PISA desde a primeira aplicação da avaliação, em 2000. Em 2013 passou a ter status de participante pleno, quando ingressou para o Conselho Diretivo como ‘associate’. Isso permite ao país votar nas discussões sobre os rumos da avaliação e nas decisões sobre orçamento” (GOV BR, 2018).

¹²¹ Outra forma bastante difundida de parceria pública-privada no setor educacional é na educação infantil. Em Ribeirão Preto, o site da Prefeitura/Secretaria da Educação dá conta de 29 escolas de educação infantil em parceria (Prefeitura [...], [202?]). Em 2013, um estudo de mestrado apontou que a parceria público-privada contava com 14 instituições filantrópicas e quatro comunitárias em Ribeirão Preto, SP. O número de instituições saltou para as atuais 29 parcerias em razão de flexibilização nos editais e convites diretos realizados na gestão Duarte Nogueira, o que pode ser lido com detalhes no estudo de Correa, Pinto e Garcia (2021). Sobre essa questão, veja-se Silva (2018, p. 345): “As parcerias público-privadas foram impulsionadas a partir do período em que ocorreu no Brasil a Reforma do Estado com a finalidade de consolidar a nova forma de administração pública gerencialista, cujos efeitos recaíram violentamente sobre as políticas públicas de educação e sobre as escolas. Uma das implicações da reforma educacional foi a grande incidência de grupos empresariais privados e seus respectivos ‘braços sociais’ na educação pública brasileira, na qual a atuação do Todos Pela Educação (TPE) – por meio de suas intervenções, princípios, propostas, pressupostos, e de sua capilaridade em diversas instâncias do governo – colocou-se como principal ícone. Foi por meio de uma privatização de novo tipo, com fornecimento de serviços educacionais e financiamento público, que as mais variadas frações da classe burguesa passaram a dar a tônica na área educacional, privilegiando interesses particularistas na educação e buscando pretensas soluções para questões complexas”.

Diante dos fenômenos neoliberais do trabalho (intensificação, controle e precarização), acentuados pela era informacional-digital, nada poderia ser mais trágico para a classe trabalhadora, constantemente privada de direitos sociais, que a sobrevivência de uma pandemia global. É o “capital pandêmico”¹²² alcançando ferozmente a classe que vive do trabalho (Antunes, 2020, p. 18).

A pandemia de COVID-19, com início da emergência de saúde pública internacional declarado em 30 de janeiro de 2020 e finalizada em 5 de maio de 2023, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), durou 1.221 dias e levou a óbito quase 7 milhões de pessoas, apesar de a OMS estimar que esse número, na realidade, chegou perto dos 20 milhões de mortes (Biernath, 2023).

No Brasil, o número de mortes registrados até o momento (26 de julho de 2023) é de 704.659, tendo infectado oficialmente 37.717.062 pessoas, segundo os dados do Painel Coronavírus (Painel, 2023).

Além dos efeitos capitais, a pandemia de COVID-19, no Brasil, escancarou outras pandemias: a pandemia da precariedade da educação, da precariedade das habitações, da precariedade das condições materiais de vida, da precariedade dos trabalhadores. Trouxe o isolamento social, mas não para todos, já que muitos trabalhadores não puderam se isolar em casa e tiveram de sair e se expor a riscos de saúde para buscar suprimentos. Algumas pessoas precisaram enfrentar filas para conseguir alimentos doados, outras, para se dirigirem aos seus trabalhos tiveram que se aglomerar em ônibus lotados, já que menos circulação de pessoas significou menos transporte nas ruas. O risco, portanto, foi grande para a classe-que-vive-do-trabalho. E ele é sempre muito maior para essa classe.

A crise sanitária também contribuiu para acirrar a crise econômica e social que já delineavam altos índices de desigualdades sociais, de raça, gênero e orientação sexual, neste país que em sua formação social combinou, e ainda combina, violentamente exploração e opressão. No terceiro trimestre de 2020 alcançamos a taxa de 14,1 milhões de pessoas desempregadas. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Covid) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) durante a pandemia indicam que 68% dos trabalhadores/as que ficaram sem trabalho no segundo semestre de 2020 (quase 9 milhões) atuavam em postos informais. Até o fim de 2019 essa categoria representava 38 milhões de pessoas. Isso significa que na ‘vida real’ muitos brasileiros/as foram dispensados/as durante a pandemia e que, por serem trabalhadores informais, não tiveram direito ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), ao seguro-desemprego, ao acerto pelo tempo trabalhado, ao pagamento de férias e 13º salário, ou

¹²² “[...] simultaneidade e imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus” (Antunes, 2020, p. 18).

qualquer outro direito garantido para aqueles/as que possuem carteira de trabalho assinada [...] (Melim; Moraes, 2021, p. 200).

Contudo, para aqueles que puderam se isolar, como foi o caso dos professores, várias transformações ocorreram no mundo do trabalho.

Antunes (2020) aponta que as práticas advindas do “capital pandêmico”, tornaram-se laboratórios de experimentação, dos quais cita como exemplos o *home office*, o teletrabalho e na área educacional, o EAD, que devem crescer após a pandemia, em razão de seus benefícios ao empresariado: individualização; distanciamento social; diminuição de relações coletivas, inclusive sindicais; avanço da supressão de direitos; indistinção entre tempo de trabalho e tempo livre.

Por aqui, a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, tratou sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública internacional ocasionada pelo coronavírus (Brasil, 2020e). No setor da Educação, para as escolas federais de nível superior foi autorizado o Ensino Remoto Emergencial, pela Portaria nº 544/2020 (Brasil, 2020b). No âmbito da Educação Básica, as medidas foram locais e dependeram de decretos dos estados e municípios. No estado de São Paulo, a suspensão gradual das aulas nas escolas estaduais, entre 16 e 23 de março de 2020, e, a partir desta data, a suspensão total foi estabelecida pelo Decreto nº 64.862 de 13 de março de 2020, que também recomendou a mesma medida para as escolas particulares (São Paulo, 2020). Em Ribeirão Preto, SP., as mesmas medidas foram tomadas, com relação à suspensão de aulas, pelo Decreto nº 065, de 16 de março de 2020 (Ribeirão Preto (SP), 2020).

Com a suspensão das aulas presenciais foi autorizada a realização de aulas e atividades de forma remota. Diferentemente da Educação à Distância (EAD), que conta com suportes midiáticos e pedagógicos específicos, além de uma equipe multiprofissional preparada para tanto, o ensino remoto emergencial, teve como função disponibilizar aos alunos o acesso provisório aos conteúdos curriculares, tornando-se o meio de as escolas disponibilizarem seus conteúdos aos alunos, em todos os graus de ensino e dependências administrativas, diante da crise global de saúde pública (Rondini *et al.*, 2020).

O ensino remoto emergencial impôs, assim, aos docentes, o trabalho em *home office* para o ensino à distância, sem, contudo, trazer qualquer preparo e regulamentação de proteção ao trabalhador docente (Souza *et al.*, 2021).

Nesse contexto, o trabalho precisou se adaptar às alterações estruturais, trazendo ao professorado múltiplos gravames (Silva; Araújo, 2020), tais como: transformação de seu domicílio em posto de trabalho, aquisição de computador, celular, microfone, impressora, internet, aplicativos e formação, por suas próprias expensas, em um breve intervalo de tempo.

Além disso, o trabalhador docente também teve de se submeter a outras exigências de organização de trabalho (alteração no ritmo, sobrecarga, burocracia, controle de turma, busca ativa de alunos, gravação de aulas, disponibilização de atividades em plataformas, atendimento de equipe gestora, pais e alunos por WhatsApp etc.), elevando a precarização das condições laborais, intensificando a carga de trabalho e estendendo a jornada (Souza *et al.*, 2021).

É certo que, nesse panorama, o professorado permaneceu à disposição do empregador por mais tempo, porque, além de uma exigência acentuada de atendimento remoto aos alunos e familiares, a preparação das aulas remotas difere daquela das aulas presenciais para se adequar aos meios digitais, empregando maior tempo em sua execução. Também as informações, que antes eram fornecidas oralmente, em horário de aula, nas dependências do empregador, precisaram ser traduzidas ao meio digital, resultando em mais trabalho e conseqüente menor tempo de vida livre (Silva; Araújo, 2020).

De fato, esse cenário não teve início com a pandemia do coronavírus, mas é fruto das políticas neoliberais paulatinamente implantadas no Brasil e, por consequência das quais, faz amalgamar as esferas pública e privada, acentuando a exploração do trabalhador. Trata-se da superexploração da força de trabalho, pois o trabalho está presente perenemente na vida do professor, que fica impossibilitado de calcular formalmente as horas trabalhadas além de sua jornada, principalmente pelo uso das TICs e, mais acentuadamente pelo uso do WhatsApp, que a crise pandêmica evidenciou (Pereira; Santos; Manenti, 2020).

Além disso, para a educação, a pandemia reacendeu uma demanda penosa ao docente: a necessidade de se reinventar constantemente. Surgiu mascarada pela necessidade de um ensino remoto ativo, acessível e presente. No entanto, essa demanda, cujo atendimento se coloca como responsabilidade do professor, desconsiderou todos os vazios presentes na educação brasileira que se referem às condições precárias de trabalho (Pereira; Santos; Manenti, 2020).

A transição abrupta do ensino presencial para o remoto, decorrente do medo e da preocupação com a pandemia, aliados à latente necessidade de se reinventar, tem provocado em muitos professores a sensação de mal-estar, causado pelos desafios impostos pela Covid-19, trazendo uma série de novos desafios à prática docente [...]. Os professores foram expostos a diversas situações e pressões das instituições escolares referentes ao manuseio das tecnologias e à busca pela inovação nas metodologias de ensino, as quais deveriam garantir o engajamento e aprendizagem dos alunos, mas resultaram em gravames de várias ordens aos docentes, como a mácula à higidez mental nas relações de trabalho (Carneiro Júnior; Cardoso, 2023, p. 3).

Além da precariedade objetiva, portanto, o que vê na contemporaneidade é uma

precariedade subjetiva, que se traduz nesse sentimento de não correspondência ao trabalho que sempre se fez, na impossibilidade de se guiar pelas rotinas profissionais, pelos fazeres e saberes transmitidos e acumulados pela experiência, de ter de sempre se esforçar para se adaptar, é a perda da autoestima, a sensação de se fazer um trabalho ruim, de insegurança, o que decorre em medo, ansiedade e estresse (Silveira; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

A pandemia de Covid-19 abriu as janelas para a percepção de como a educação vem se alterando nos últimos 50 anos e, mais intensamente, há 30 anos, pela racionalidade neoliberal e, agora, com a inclusão maciça de tecnologias-informacionais-digitais, de metodologias ativas, da educação à distância, dos cursos virtuais.

Portanto, inúmeros fatores precisam ser analisados quanto ao trabalho remoto docente, os quais possuem implicações diretas no direito, podendo-se citar, ainda: aspectos geracionais e questões de gênero; saúde física e mental; greve; direito de imagem; declaração de essencialidade da educação; lazer e desconexão (Souza *et al.*, 2021). Contudo, em nossa pesquisa, tentaremos compreender, primordialmente, a questão do tempo de trabalho do professor da educação básica antes, durante e depois da pandemia, refletindo-se essencialmente na superexploração do trabalho docente.

A população de professores da educação básica na rede privada de Ribeirão Preto, SP., segundo o último censo escolar, realizado em 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, está constituída por 3.219 docentes efetivamente trabalhando em escolas privadas, de um total de 8.278¹²³ docentes, que inclui também os professores da rede pública estadual (2.541) e municipal (2.910). Deste total, 6.626 são mulheres (80%) e 1.652 são homens (20%)¹²⁴, havendo, portanto, uma predominância de mulheres atuando como docentes na área da educação básica na cidade (INEP, 2023). Não há como verificar a proporção de docentes por sexo com relação a cada uma das etapas de ensino, já que o censo escolar de 2022 não apresenta esses dados em sua Sinopse Estatística (INEP, 2023).

Apesar de Ribeirão Preto, SP. possuir 8.278 docentes de educação básica, a totalidade dos docentes por dependência administrativa, considerada pelo censo escolar de 2022 (INEP, 2023) é de 8.670, já que um mesmo docente pode atuar em mais de uma delas. Considerando-se esse último parâmetro, os docentes que atuam na rede privada de Ribeirão Preto, SP. correspondem à 37,13% e, comparando-se com o estudo de Silva (2017), que utilizou os dados do censo escolar do INEP de 2015 e computou que os docentes das escolas particulares representavam 41,48% do total de docentes (Tabela 1), os dados atuais do censo escolar de 2022 demonstram uma queda de 4,35% desses docentes, muito embora o número tenha crescido 26,48% nesses sete anos, já que a rede contava com 2.545 professores.

Houve aumento expressivo também no total de professores – 2.535 (41,32%) – em todas as dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada), sendo que os professores da rede privada representam 26,58% desse aumento, mas o maior crescimento, no entanto, ocorreu na rede municipal de ensino: 1.729 professores a mais no último censo em relação ao censo de 2015, representando 68,21% do total de crescimento (INEP, 2023). O número de professores da rede estadual de ensino foi o que menos cresceu de 2015 a 2022, apenas 5,21%.

Tabela 1 – Número absoluto e proporção de docentes por rede (privada, estadual e municipal)

¹²³ Os docentes são contados apenas uma única vez em cada dependência administrativa, inobstante se atuam em mais de uma delas. Dessa forma, o total não representa a soma das dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma delas. (INEP, 2023).

¹²⁴ O INEP (2023) não apresenta número de docentes por sexo separados por dependência administrativa, o que impossibilita o comparativo com nossa pesquisa.

Redes	Docentes/2015	Proporção/2015	Docentes/2022	Proporção/2022
Rede privada	2545	41,48%	3.219	37,13%
Rede estadual	2409	39,27%	2.541	29,31%
Rede municipal	1181	19,25%	2.910	36,56%

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados de Silva (2017) e censo escolar de 2022 (INEP, 2023).

O forte crescimento municipal é explicado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, em estudo que avaliou as transformações no perfil dos docentes das escolas estaduais e municipais entre os anos de 2002 a 2013, como sendo fruto da progressiva municipalização do ensino em razão do mecanismo de transferência de recursos por aluno matriculado, criado pelo Fundef¹²⁵ e ampliado pelo Fundeb¹²⁶, que aumentou o número de alunos matriculados nas prefeituras e, como resultado, a contratação de docentes (DIEESE, 2014).

Quibao Neto (2020) observou que o maior número de docentes na rede privada em relação aos docentes das redes estadual e municipal é uma característica da cidade de São Paulo, em comparação com os dados nacionais, em que o número de docentes da rede particular é inferior aos das duas outras redes, o que atribuiu a um maior número de escolas privadas. Pelos dados apresentados pelo censo escolar de 2022 (INEP, 2023), Ribeirão Preto, SP. possui a mesma tendência, sendo que o número de escolas privadas supera os dos estabelecimentos estaduais e municipais somados, pois há um total de 380 escolas urbanas de Educação Básica, distribuídas entre estaduais (75), municipais (108), privadas (197) e três escolas rurais, pertencentes à rede estadual de ensino (INEP, 2023).

Em nosso questionário, o qual foi distribuído pela rede social Facebook, em grupos específicos de professores de Ribeirão Preto, compartilhado em perfis pessoais de professores, bem como enviado pelo WhatsApp para professores previamente contactados, por meio de indicações sucessivas, foram colhidas 85 respostas, das quais 72 serão analisadas, já que 13 participantes foram barrados na pergunta inicial, por não atuarem na rede particular de ensino de Ribeirão Preto, SP.

Encontramos dificuldade para a obtenção de uma amostra maior, apesar dos esforços da

¹²⁵ O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi criado em 1996, pelo Governo Federal para financiar, no âmbito estadual, estritamente o ensino fundamental e, por essa razão recebeu duras críticas, já que deixou de lado os outros níveis e modalidades de ensino, além de municipalizar o ensino fundamental, inviabilizando, ao menos no Estado de São Paulo, o desenvolvimento da educação infantil da educação de Jovens e Adultos (EJA) (Militão, 2011).

¹²⁶ O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, a fim de corrigir as imperfeições do FUNDEF, tendo com maior avanço a inclusão de todas as níveis e modalidades de ensino da educação básica (Militão, 2011).

pesquisadora na distribuição e divulgação do questionário. Isso também foi sentido por Silva (2017), que distribuiu um questionário online, por meio do Sindicato dos Professores e Auxiliares na Administração Escolar de Ribeirão Preto – SINPAAERP, enviado para 1.435 professores, por endereço eletrônico, recebendo apenas 12 respostas, tentando-se outras formas para obtenção direta de dados, como uma entrevista semiestruturada com os professores que se dirigiam ao sindicato para homologação do contrato de trabalho, não obtendo nenhum consentimento para responder à entrevista, concluiu que há receio do professor em se falar sobre o cotidiano das escolas privadas, o que também foi declarado pelo advogado do sindicato, que argumentou sobre a existência de um “cartel” entre as escolas.

Considera-se, portanto, diante do quadro, que o meio escolhido para distribuição do questionário em nosso estudo obteve considerável nível de eficácia.

Muitos dados foram colhidos por meio do questionário, mas serão tomados para uma análise mais aprofundada aqueles que se relacionam mais diretamente ao problema dessa pesquisa: a jornada semanal de trabalho e a expropriação do tempo livre do docente da Educação Básica da rede privada de ensino de Ribeirão Preto, SP. pela utilização de tecnologias-informacionais-digitais, bem como aqueles que se relacionam com o prolongamento da jornada, como é o caso da remuneração do professor. Outros dados poderão ser mais detalhadamente estudados em pesquisas futuras.

4.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Será traçado o perfil dos docentes que responderam ao questionário considerando três variáveis: a. perfil demográfico: sexo, idade, estado civil, número de filhos, número de pessoas que coabitam a residência do docente; b. aspectos socioeconômico: renda pessoal mensal; c. condições de trabalho: área de atuação, tempo de docência, regularização legal do trabalho, experiência anterior à docência e realização de atividade além da docência.

Os subitens correspondentes às três variáveis serão destacados em negrito no texto para facilitar a visualização e a busca durante a leitura.

4.1.1 Perfil demográfico

No tocante ao **sexo** dos questionados, houve paridade de distribuição, sendo 36 homens e 36 mulheres, o que difere dos dados apurados pelo censo escolar de 2022 (INEP, 2023), conforme relatado acima. Mais adiante se verá como essa distribuição ocorre entre as etapas de

ensino. Essa diferenciação com os dados do INEP (2023) pode estar relacionada ao fato de que em nosso estudo utilizamos a técnica de amostragem bola de neve, que consiste na indicação sucessiva dos participantes a novos participantes, o que pode resultar em uma maior homogeneidade¹²⁷.

A **idade** dos respondentes ficou distribuída entre 24 e 59 anos, mas a maior prevalência se concentra na faixa dos 30 aos 49 anos de idade (79,17%), sendo que 50% dos docentes têm entre 30 e 39 anos, conforme Gráfico 1.

No estudo que analisou o perfil e a remuneração dos docentes que atuaram até 2018 na rede privada da educação básica na cidade de São Paulo, de Quibao Neto (2020), foi observado, com relação ao ano de 2016, que a maior parte dos docentes estava concentrada na faixa etária dos 26 aos 45 anos, mas com relação ao ano de 2018, a concentração se deu entre 36 a 55 anos, aproximando-se de nosso estudo

A pesquisa de Alves e Pinto (2011), em nível nacional, encontrou uma prevalência de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos (33,7%) e 36 a 45 anos (32,8%), também semelhante ao encontrado em nosso estudo. Já a pesquisa de Hirata, Oliveira e Mereb (2019)¹²⁸, também em nível nacional, mas relativamente ao ano de 2017, observou que, em todas as etapas de ensino e tanto na rede pública quanto na privada, a média de idade dos docentes é superior a 35 anos, contudo os docentes da rede privada são mais novos que os docentes da rede pública.

Os dados apontam o que pode significar um envelhecimento na carreira docente, tendo em vista o desinteresse das novas gerações para a profissão, o que merece estudos mais aprofundado nesse sentido, já que um levantamento realizado pelo Instituto Semesp¹²⁹,

¹²⁷ Uma das limitações da amostragem bola de neve é que ela pode trazer alguma homogeneidade, porque depende da rede de contatos dos entrevistados, tratando-se de uma questão que deve ser considerada na análise (Vinuto, 2014).

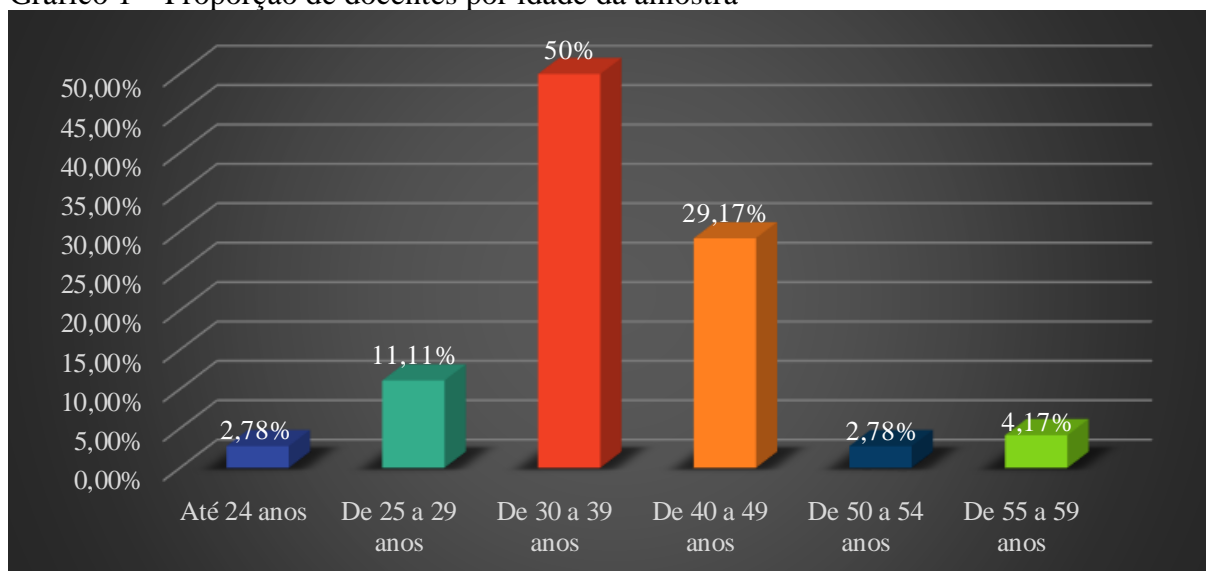
¹²⁸ A pesquisa de Hirata, Oliveira e Mereb (2019), utilizando-se de fontes como o PNAD e o censo escolar do INEP, apresenta o perfil dos professores da educação básica no Brasil, concentrando-se no ano de 2017, quantificando-os e apresentando suas características socioeconômicas e demográficas, turnos de trabalho e remuneração, concluindo que esses professores recebem menos que outros profissionais com educação superior no Brasil e que a carreira docente [...]tem atraído indivíduos com um perfil de formação que possivelmente é insuficiente para promover um avanço na qualidade do sistema educativo (Hirata; Oliveira; Mereb, 2019, p. 199). Contudo, o estudo apresenta crítica que não se coaduna com nosso pensamento, já que entende que os dados apresentados “sugere” que incrementar a remuneração do professor gera custos elevados, mas traz pouco impacto no desempenho dos alunos, comparando o professor a insumo de qualidade baixa e que, portanto, deve-se utilizar “[...] processos rigorosos para obter produtos de qualidade” (Hirata; Oliveira; Mereb, 2019, p. 199).

¹²⁹ De acordo com o site da instituição, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp é uma “[...] entidade que representa mantenedoras de ensino superior do Brasil [e] tem como objetivos prestar serviços de excelência e orientação especializada aos seus associados, oferecer soluções para o desenvolvimento da educação acadêmica do país, e preservar, proteger e defender o segmento privado do ensino superior brasileiro (Semesp, c2023) e o Instituto Semesp é “[...] um centro de inteligência analítica criado pelo Semesp. Integrado por especialistas com sólida experiência no levantamento e análise de dados sobre o ensino superior, o Instituto desenvolve estudos, pesquisas, indicadores e análises

intitulado *Risco de apagão de professores no Brasil*, aponta que o déficit de professores na educação básica pode chegar a 235 mil em 2040, e destaca como causas principais: a falta de interesse do jovem na docência¹³⁰, o envelhecimento da carreira docente nos últimos anos e o abandono da profissão¹³¹ devido às condições de trabalho precárias, incluindo a baixa remuneração, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a violência escolar (Risco, c2023).

A pesquisa mostra que o número de docentes com até 24 anos caiu pela metade entre 2009 e 2021, aumentando substancialmente o número de docentes com 50 anos ou mais (109%). De acordo com projeções do instituto, em 2040 haverá a necessidade de 1,97 milhão de professores atuando na educação básica, diante da demanda de alunos na proporção atual (20,3 alunos entre 3 e 17 anos para cada docente), mas a estimativa, considerando-se a taxa de crescimento de 2021, é que haja apenas 1,74 milhão de professores, justificando o déficit apontado (Risco, c2023).

Gráfico 1 – Proporção de docentes por idade da amostra



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em Ribeirão Preto, SP., considerando-se a totalidade de professores (públicos e privados), foi observada uma prevalência na mesma faixa etária de nosso estudo – dos 30 aos

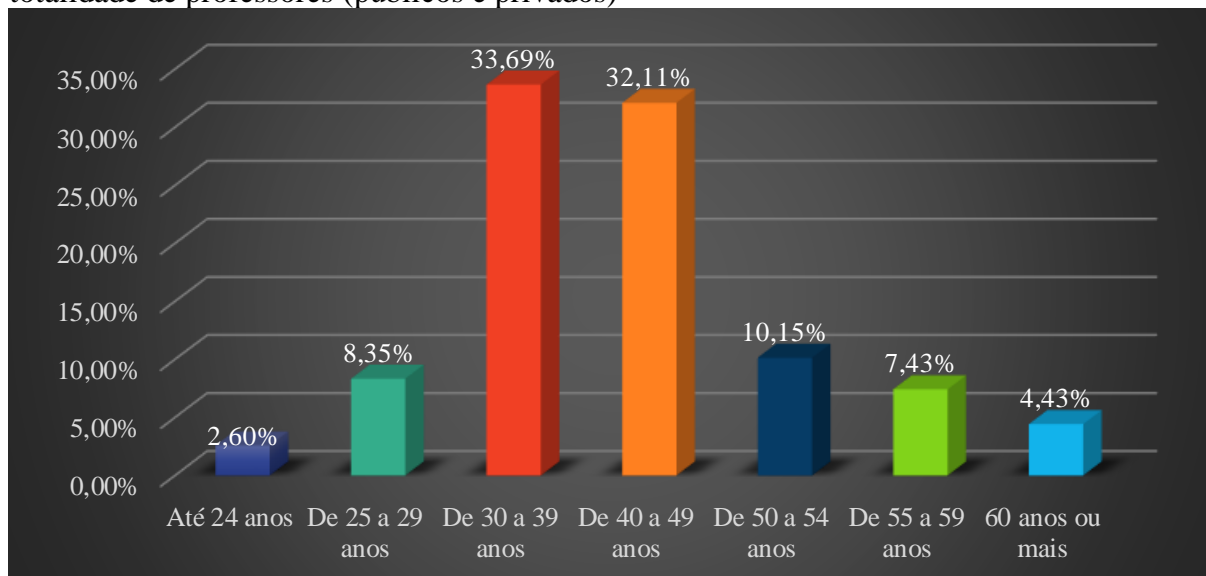
estatísticas referentes ao setor. Seu objetivo é disponibilizar para pesquisadores, educadores, gestores privados e público, jornalistas e para a sociedade em geral informações relevantes e confiáveis que lhes permitam tomar decisões, estabelecer estratégias ou formular políticas públicas, visando o desenvolvimento da educação superior (Risco, c2023).

¹³⁰ A pesquisa aponta que o crescimento na busca por cursos de licenciatura na modalidade de Educação à Distância, mas com pouco aumento de ingressantes com até 29 anos, além da proporção de 58% de concluintes em 2021, que declararam já trabalharem no magistério são indícios de que os jovens não se interessam por licenciaturas (Risco, c2023).

¹³¹ A segunda causa preponderante de abandono da carreira docente é a falta de valorização social (Sagrillo, 2015).

49 anos de idade (INEP, 2023), conforme se pode observar pelo Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição de docentes por idade na cidade de Ribeirão Preto, SP., incluindo a totalidade de professores (públicos e privados)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2023)

No que se refere ao **estado civil**, a maior parte dos participantes da pesquisa é casada (47,2%), seguida de união estável (22,2%), solteiros (22,2%) e separados (8,3%). Do total de respondentes, 52,8% possuem filhos e 47,2% não possuem filhos. Dos que têm filhos, 55,3% têm um filho, 36,8%, dois, 5,3%, três e 2,3% têm mais de três.

O **número de pessoas que coabitam a residência** dos docentes respondentes do questionário consistiu em duas pessoas para 37,5%, três pessoas para 27,78%, quatro pessoas para 16,67%, uma para 15,28%, cinco para 1,39% e mais de cinco para 1,39%.

Quanto ao **tempo de docência**, 15,28% dos professores participantes da pesquisa trabalham há mais de 20 anos na docência; 31,94%, entre 11 e 20 anos; 33,33%, entre 6 e 10 anos; e 19,44% até 5 anos.

No tocante à **experiência anterior** à docência, 66,67% do professorado da amostra trabalhou em outra atividade antes de se tornar professor e 33,33% dedicaram sua carreira profissional apenas à docência.

4.1.2 Aspectos socioeconômicos

Não temos como objetivo de pesquisa a análise da remuneração do docente da educação básica de Ribeirão Preto, SP. Contudo, considerando que a remuneração pode refletir em menor

ou maior jornada semanal de trabalho, concentrar-se-á mais detalhadamente nessa variável.

De fato, a remuneração do docente pode depender da jornada semanal por ele assumida, sendo que uma das principais maneiras de se equilibrar uma baixa remuneração é ampliar a jornada (Barbosa; Cunha; Martins, 2019). Portanto, o seu estudo se faz necessário quando a intenção é compreender a jornada de trabalho do professor.

Ademais, concordamos com a propositura de Oliveira (2016), de que a análise isolada dos diversos elementos relativos aos aspectos remuneratórios e outras questões que compõem a profissão docente seria um equívoco epistêmico, já que há muitas determinações na precarização da profissão, às quais devem ser alinhavadas durante a pesquisa.

Assim, quanto à **renda pessoal mensal** dos participantes foi considerado o salário-mínimo vigente em 2022, que era de R\$ 1.212,00¹³², distribuindo-se a questão em faixas de rendas pessoais mensais. Para facilitar o entendimento de como foram distribuídas as faixas de renda pessoal mensal em referência de salários-mínimos em nosso estudo e de como serão apresentadas nos gráficos relacionados a esse tema, apresenta-se na Tabela 2 um descritivo pormenorizado dos valores em Reais.

Tabela 2 – Correspondência em salários-mínimos da renda pessoal mensal do docente

Referência em salário-mínimo (s.m.)	Valores em R\$
até 1 s.m.	até R\$ 1.212,00
1 a 2 s.m.	de R\$ 1.212,01 até R\$ 2.424,00
2 a 3 s.m.	de R\$ 2.424,01 até R\$ 3.636,00
3 a 4 s.m.	de R\$ 3.636,01 até R\$ 4.848,00
4 a 5 s.m.	de R\$ 4.848,01 até R\$ 6.060,00
5 a 6 s.m.	de R\$ 6.060,01 até R\$ 7.272,00
6 a 7 s.m.	de R\$ 7.272,01 até R\$ 8.484,00
7 a 8 s.m.	de R\$ 8.484,01 até R\$ 9.696,00
acima de 8 s.m.	mais de R\$ 9.696,00

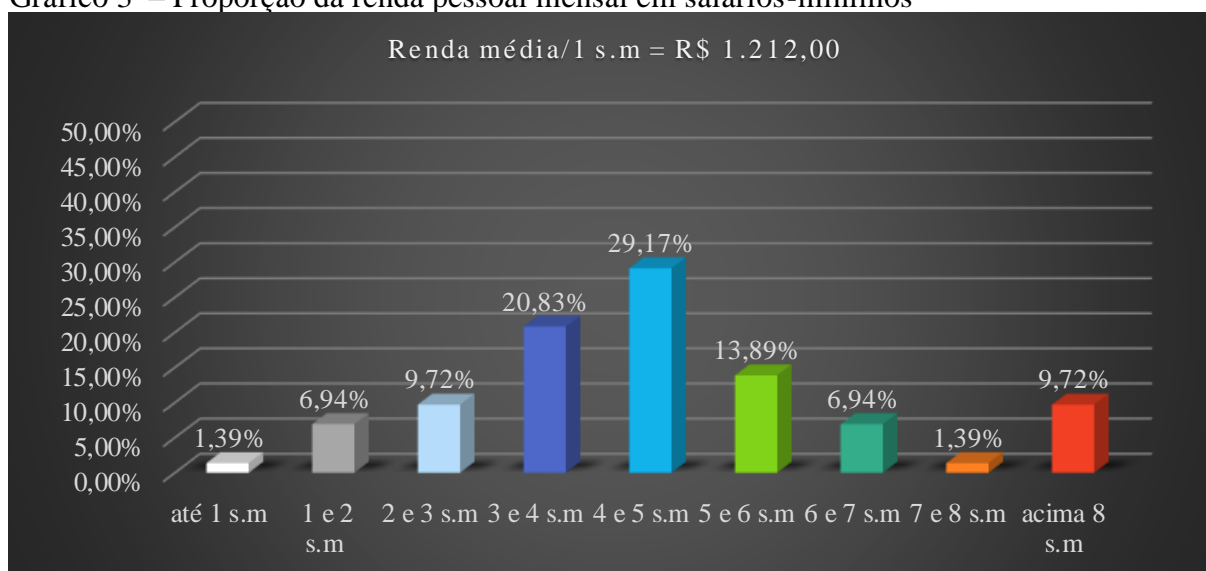
Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 3 mostra que 50% dos docentes respondentes recebem entre três e cinco salários-mínimos (entre R\$ 3.636,01 e R\$ 6.060,00); sendo que o grupo de maior proporção é o que recebe entre 4 e 5 salários-mínimos, correspondendo a 29,20% (de R\$ 4.848,01 até R\$

¹³² Lei nº14.358/2022 (BRASIL, 2022).

6.060,00) e o de menor proporção, acima de 7 até 8 salários-mínimos (de R\$ 8.484,01 até R\$ 9.696,00), correspondendo a apenas 1,39% dos respondentes; 13,89% recebem até 1 salário-mínimo; 6,94%, acima de 1 até 2 salários-mínimos (de 1.212,01 até R\$ 2.424,00); 9,72%, acima de 2 até 3 salários-mínimos (de R\$ 2.424,01 até R\$ 3.636,00), 13,89%, acima de 5 até 6 salários-mínimos (de R\$ 6.060,01 até R\$ 7.272,00); 6,94%, acima de 6 até 7 salários mínimos (de R\$ 7.272,01 até R\$ 8.484,00) e 9,72%, que implicam nos salários mais altos dos participantes da pesquisa, recebem acima de 8 salários-mínimos (mais de R\$ 9.696,00).

Gráfico 3 – Proporção da renda pessoal mensal em salários-mínimos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O contrato de trabalho do docente da rede privada de ensino é regido por Convenção Coletiva de Trabalho, com fundamento no art. 8º e incisos da Constituição Federal e conforme Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943), artigos 611 e 611-A e incisos¹³³, que assim estabelecem:

Art. 611 - Convenção Coletiva de Trabalho é o acordo de caráter normativo, pelo qual dois ou mais Sindicatos representativos de categorias econômicas e profissionais estipulam condições de trabalho aplicáveis, no âmbito das

¹³³ O art. 611-A e seus incisos foram incluídos pela Lei nº 13.467, de 2017, que instituiu a denominada Reforma Trabalhista. Tal reforma pode ser considerada como um verdadeiro aparato de desconstrução de direito, que tem o objetivo de flexibilizar a exploração do tempo de trabalho, as configurações do contrato de trabalho e da remuneração, individualizar riscos e enfraquecer as instituições de proteção trabalhista. Enfim, o intuito das reformas neoliberais, como a reforma trabalhista, a reforma do ensino médio, a reforma previdenciária que se discute, segue a lógica do capital, isto é, recuperar a taxa de lucro, a acumulação capitalista. No entanto, as reformas trazem acentuação na distribuição de renda e diminuição de investimentos sociais do Estado, o que já se vem observando, pois após a reforma a geração de empregos ficou centralizada em atividades precárias, no aumento da informalidade e do setor terceirizado, o que demonstra a implantação de uma transformação das relações de trabalho, com mudança nas carreiras profissionais e depreciação das proteções trabalhistas (Krein; Colombi, 2019).

respectivas representações, às relações individuais de trabalho.

Art. 611-A. A convenção coletiva e o acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei quando, entre outros, dispuserem sobre:

- I - pacto quanto à jornada de trabalho, observados os limites constitucionais;
- II - banco de horas anual;
- III - intervalo intrajornada, respeitado o limite mínimo de trinta minutos para jornadas superiores a seis horas;
- IV - adesão ao Programa Seguro-Emprego (PSE), de que trata a Lei nº 13.189, de 19 de novembro de 2015;
- V - plano de cargos, salários e funções compatíveis com a condição pessoal do empregado, bem como identificação dos cargos que se enquadram como funções de confiança;
- VI - regulamento empresarial;
- VII - representante dos trabalhadores no local de trabalho;
- VIII - teletrabalho, regime de sobreaviso, e trabalho intermitente;
- IX - remuneração por produtividade, incluídas as gorjetas percebidas pelo empregado, e remuneração por desempenho individual;
- X - modalidade de registro de jornada de trabalho;
- XI - troca do dia de feriado;
- XII - enquadramento do grau de insalubridade;
- XIII - prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho;
- XIV - prêmios de incentivo em bens ou serviços, eventualmente concedidos em programas de incentivo;
- XV - participação nos lucros ou resultados da empresa (BRASIL, 1943).

Dessa forma, de acordo com a Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores 2022/2023 (Sindicato [...], 2021b)¹³⁴, com vigência para os anos de 2022 e 2023, item 7, a remuneração mensal do professor horista é composta, no mínimo por três itens:

[...] o salário base, o descanso semanal remunerado (DSR) e a hora-atividade. O salário base é calculado pela seguinte equação: número de aulas semanais multiplicado por 4,5 semanas e multiplicado, ainda, pelo valor da hora-aula (artigo 320, parágrafo 1º, da CLT). A hora-atividade corresponde a 5% do salário base. O DSR corresponde a 1/6 (um sexto) do salário base, acrescido da hora-atividade e ainda, acrescido do total de horas extras, do adicional noturno, do adicional por tempo de serviço e da gratificação de função (Lei 605/49) (Sindicato [...], 2021b, p. 3).

¹³⁴ A Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores é firmada entre o Sindicato dos Professores e Auxiliares de Administração Escolar de Ribeirão Preto (SINPAAE Ribeirão Preto), a Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPEESP) e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP), o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Básico de Ribeirão Preto (SINEPE Ribeirão Preto) e a Federação dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (FEEESP), e abrange os estabelecimentos de ensino de educação infantil, ensino fundamental e médio, curso técnico ou profissionalizante e pré-vestibular, bem como os respectivos professores que exerçam atividade docente, independentemente da designação que lhes for dada naqueles estabelecimentos, com vigência de 1º de março de 2022 a 29 de fevereiro de 2024, com exceção das cláusulas que cita, cuja vigência é até 28 de fevereiro de 2025 (Sindicato [...], 2021).

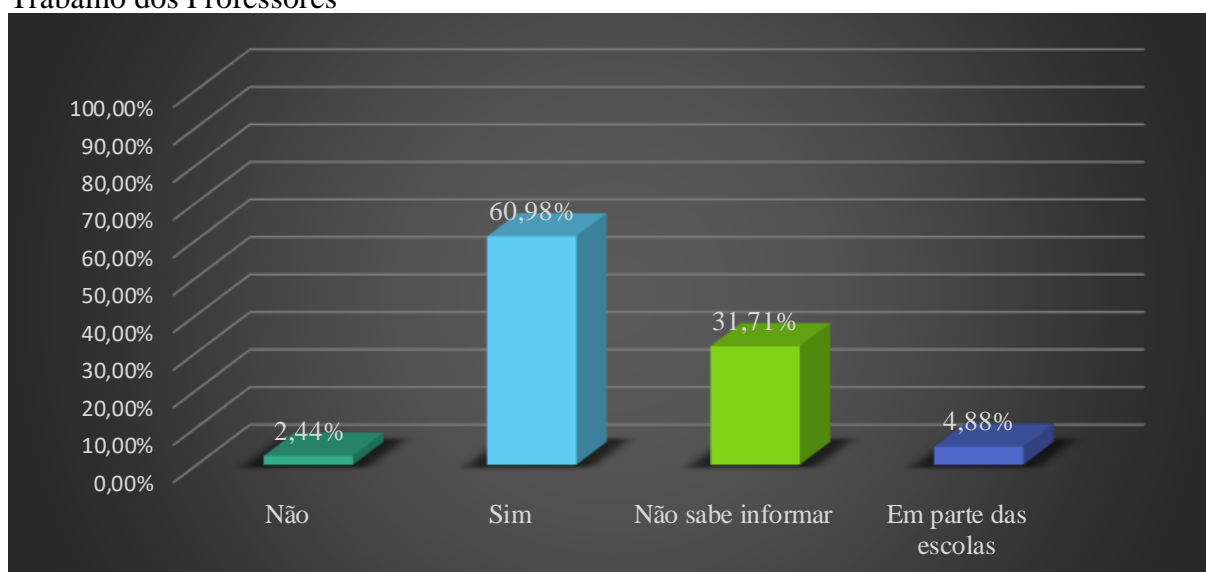
Com relação ao professor mensalista (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), o parágrafo único, do mesmo item 7, esclarece que o descanso semanal remunerado (DSR) já está incluído no salário base (Sindicato [...], 2021b).

Em nossa pesquisa, dos 72 professores que responderam ao questionário, 87,5% estão registrados em CTPS, 9,72% estão registrados apenas em parte das escolas em que trabalham e 2,78% não possuem regularização legal de seu trabalho.

Além disso, 56,94% são professores horistas e 43,06% são mensalistas. Tendo em vista haver diferenças contratuais específicas para estes dois tipos de contrato trabalhista, foram realizadas questões específicas para os professores horistas, relativamente à composição da remuneração.

O Gráfico 4 demonstra que 60,98% dos docentes horistas afirmam receber a remuneração nos termos da composição determinada pela Convenção de Trabalho dos Professores, item 7 supracitado. No entanto, uma parcela expressiva dos docentes respondentes, 31,71%, não sabem informar, ou seja, parecem desconhecer tanto a legislação quanto a composição de seus holerites. Além disso, 4,88% recebem nos termos estabelecidos apenas em parte das escolas que trabalham e 2,44% afirmam não receber segundo a determinação normativa.

Gráfico 4 – Recebimento da remuneração nos termos do item 7 da Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores

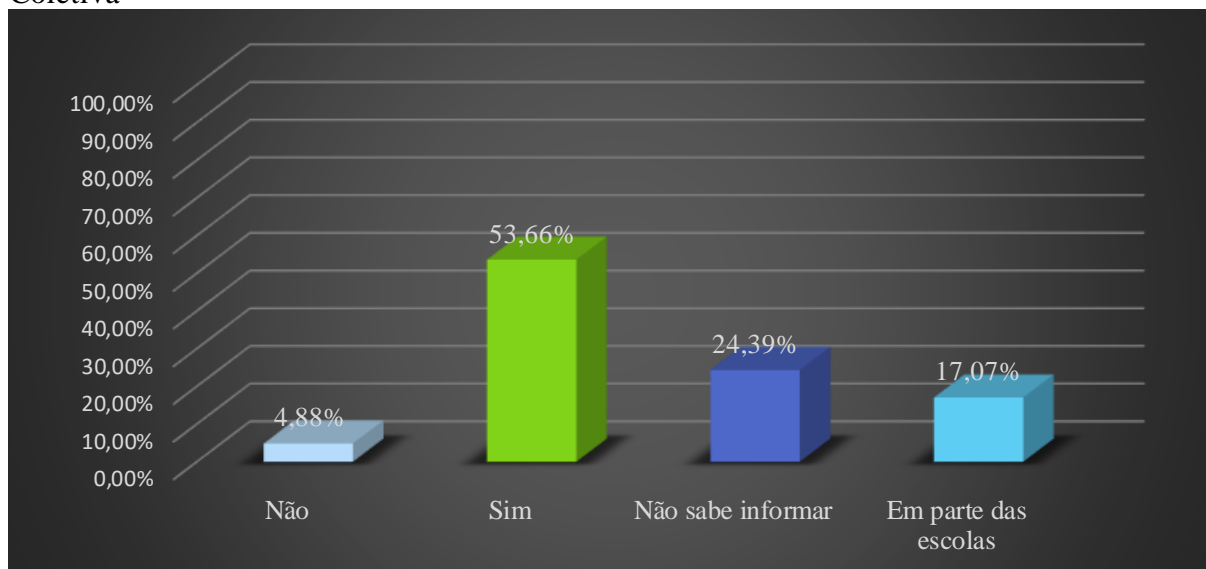


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Sobre o cálculo do descanso semanal remunerado, 53,66% recebem da forma estabelecida pela Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores, 24,39% não sabem

informar, 17,07% recebem dessa forma em parte das escolas que trabalham e 4,88% não recebem conforme o estipulado normativamente, conforme Gráfico 6.

Gráfico 5 – Recebimento do descanso semanal remunerado (DSR) de acordo com a Convenção Coletiva



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O piso salarial do professor da rede privada de ensino foi estabelecido pela Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores 2021 (Sindicato [...], 2021a), item 5, compreendendo:

- a) Salário mensal de R\$ 1.415,40, neste valor já incluído DSR, por jornada de 22 horas semanais, conforme cláusula 'Jornada do Professor Mensalista', para PROFESSORES que lecionam em ESCOLA que só tenha cursos de Educação Infantil.
- b) Salário mensal de R\$ 1.581,70, neste valor já incluído o DSR, por jornada de 22 horas semanais conforme cláusula 'Jornada do Professor Mensalista', para PROFESSORES de educação infantil e de ensino fundamental até o 5º ano que lecionam nas demais ESCOLAS.
- c) Salário hora-aula de R\$ 18,76 para PROFESSORES que lecionam no ensino fundamental do 6º ao 9º ano ou no período noturno, nos níveis fundamental e médio.
- d) Salário hora-aula de R\$ 20,82 para PROFESSORES que lecionam no ensino médio.
- e) Salário hora-aula de R\$ 19,80 para PROFESSORES que lecionam em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e em cursos de educação profissional técnica de nível médio
- f) Salário hora-aula de R\$ 29,06 para PROFESSORES que lecionam em cursos pré-vestibulares (Sindicato [...], 2021a, p. 2, grifos do autor).

Estes valores foram reajustados pela Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores 2022/2023 (Sindicato [...], 2021b) para 1º de março de 2022 no percentual definido pela média aritmética dos índices inflacionários – INPC e IPC - do período compreendido entre 1º de março

de 2021 e 28 de fevereiro de 2022, correspondendo a um reajuste de 10,57%¹³⁵, ficando o piso salarial dos professores nos seguintes termos:

- a) Salário mensal de R\$ 1.565,01, já incluído DSR, por jornada de 22 horas semanais, para Professores que lecionam em Escola que só tenha cursos de Educação Infantil;
- b) Salário mensal de R\$ 1.748,89, já incluído o DSR, por jornada de 22 horas semanais para Professores que lecionam na Educação Infantil ou no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nas demais Escolas;
- c) Salário hora-aula de R\$ 20,74, para Professores que lecionam no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ou lecionam no período noturno, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio;
- d) Salário hora-aula de R\$ 23,02, para Professores que lecionam no ensino médio;
- e) Salário hora-aula de R\$ 21,89, para Professores que lecionam em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e em cursos de educação profissional técnica de nível médio
- f) Salário hora-aula de R\$ 32,13 para Professores que lecionam em cursos pré-vestibulares (Federação [...], 2022, p. 1).

Já para 1º de março de 2023, o reajuste correspondeu à média aritmética dos mesmos índices estabelecidos para 2022, mas relativos ao período de 1º de março de 2022 a 28 de fevereiro de 2023, perfazendo o total de 6,09% (Sindicato [...], 2021b), ficando nos seguintes termos:

- a) Salário mensal de R\$ 1.660,32, neste valor já incluído DSR, por jornada de 22 horas semanais, conforme cláusula “Jornada do Professor Mensalista”, para Professores que lecionam em Escola que ofereça somente cursos de Educação Infantil;
- b) Salário mensal de R\$ 1.855,40, neste valor já incluído o DSR, por jornada de 22 horas semanais conforme cláusula “Jornada do Professor Mensalista”, para Professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental até o 5º ano que lecionam nas demais Escolas que ofereçam outros cursos, além de Educação Infantil;
- c) Salário hora-aula de R\$ 22,00 para Professores que lecionam no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano ou no período noturno, nos níveis Fundamental e Médio;
- d) Salário hora-aula de R\$ 24,42 para Professores que lecionam no Ensino Médio;
- e) Salário hora-aula de R\$ 23,22 para Professores que lecionam em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e em cursos de educação profissional técnica de nível médio;
- f) Salário hora-aula de R\$ 34,09 para Professores que lecionam em cursos pré-vestibulares (Federação [...], 2023, p. 1).

O piso salarial profissional nacional dos professores da rede pública da educação básica

¹³⁵ Conforme Comunicado Conjunto 01/2022 – Educação Básica – Professores e Auxiliares de Administração Escolar (Federação [...], 2022).

que foi instituído pela Lei nº 11.738/2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso II do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais, para a jornada de, no máximo, 40 horas semanais (Brasil, 2008), para 2022 foi reajustado para R\$ 3.845,63 (Brasil, 2022a) e em 2023, para R\$ 4.420,55 (Brasil, 2023).

Um levantamento realizado pelo Grupo Rabbit Educação¹³⁶ em 332 escolas particulares do Brasil, entre dezembro de 2021 e fevereiro de 2022, constatou que os professores de escolas privadas possuem salário inferior ao piso salarial nacional das escolas públicas, já que os professores de educação infantil, com jornadas de 40 horas semanais, recebem em média R\$ 2.250,00 e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental recebem R\$ 2.638,00. Quanto aos professores dos anos finais do ensino fundamental, a média da hora-aula é de R\$ 22,00 e para os professores do ensino médio, a média é de R\$ 30,00 (Tokarnia, 2022).

Ainda não há estudos do INEP, nesse sentido, para os anos de 2019 a 2022, no entanto, para os anos de 2012 a 2018, o INEP (2018) apresenta um estudo em que calcula a remuneração média dos docentes em exercício na educação básica, utilizando uma metodologia de pareamento de dados do Censo Escolar e da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), para uma jornada padronizada de 40 horas semanais (INEP, 2020). Quanto ao ano de 2018, o INEP (2018) apurou que a média salarial do professor da educação básica, em nível nacional, para a rede privada era de R\$ 3.399,19 e para a rede pública, considerada em sua totalidade, R\$ 4.585,53.

No tocante ao Estado de São Paulo, o INEP (2018) aponta que para a rede privada a média é de R\$ 3.912,31 e para a rede pública, R\$ 4.690,65.

O INEP (2018) não disponibilizou a remuneração média salarial, para Ribeirão Preto, SP., para as dependências pública – em sua totalidade – e privada, apresentando dados apenas quanto à dependência municipal, em que apurou o valor de R\$ 7.434,38, como remuneração média padronizada para 40 horas semanais¹³⁷, no ano de 2018, e R\$ 6.433,74, como média da remuneração bruta¹³⁸.

Em nosso estudo, no questionário, foram apresentadas faixas de renda pessoal mensal considerando um valor mínimo e um máximo em cada uma delas, com base no salário mínimo

¹³⁶ “O Grupo Rabbit Educação é um ecossistema composto por empresas voltadas ao mercado educacional, com o objetivo de colaborar e orientar as instituições de ensino a alcançarem a excelência na prestação de seus serviços em busca de um crescimento sustentável” (Grupo Rabbit, [20-?]).

¹³⁷ O INEP (2018) calcula a remuneração média padronizada para 40 horas semanais utilizando a fórmula: $40 * (\text{média da remuneração bruta}) / (\text{carga horária média semanal})$.

¹³⁸ O INEP (2018) calcula a média da remuneração bruta utilizando a fórmula: $(\text{Total de remunerações recebidas em 2018 no ente federado, na dependência administrativa}) / (\text{Total de meses trabalhados em 2018 no ente federado, na dependência administrativa})$;

de 2022 e, por essa razão, somente foi possível calcular uma renda pessoal média aproximada dos docentes pesquisados, tomando-se por base a média aritmética simples de cada faixa salarial e, posteriormente, a média aritmética da totalidade das rendas pessoais mensais apresentadas, o que fez o valor de R\$ 5.454,00, como renda pessoal mensal média aproximada, sem considerar uma padronização de horas semanais de trabalho, já que não nos foi possível calcular a média de jornada, pois no questionário contemplamos também faixas de jornadas semanais, conforme se verificará na análise dessa variável.

A Tabela 3 apresenta uma comparação da remuneração média padronizada dos docentes para 40 horas semanais, nas diferentes dependências administrativas, entre 2012 e 2018, com base nos dados apresentados pelo INEP na Nota técnica nº 10/2020/CGCQTI/DEED (INEP, 2020) e na Remuneração Média dos Docentes (INEP, 2018), em que é possível se observar que a rede privada é, de fato, aquela que menor remunera seus docentes e dentre as públicas, a Federal é a que apresenta a melhor remuneração para os docentes da educação básica. Os valores apresentados, anteriores a 2017, foram reajustados de acordo com o IPCA/IBGE a preços de 2017 (INEP, 2020).

Tabela 3 - Remuneração média padronizada para 40 horas semanais (carga horária média semanal original entre parênteses) dos docentes da educação básica por rede de ensino - Brasil – 2012 a 2018.

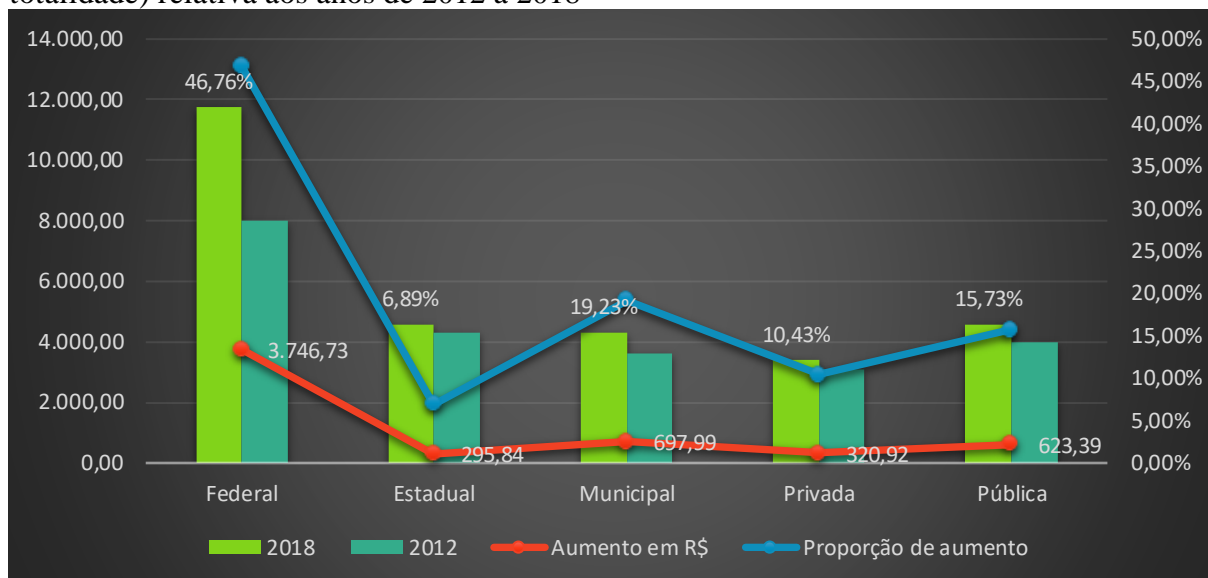
Rede de ensino	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Federal	8.012,01 (39,3)	8.837,48 (39,3)	9.723,14 (39,3)	10.795,95 (39,2)	10.607,31 (39,4)	11.211,04 (39,5)	11.758,74 (39,6)
Estadual	4.291,76 (29,8)	4.311,99 (30,5)	4.351,44 (31,1)	4.424,84 (30,6)	4.049,58 (31,9)	4.210,67 (29,7)	4.587,60 (29,6)
Municipal	3.630,45 (30,4)	3.761,60 (30,6)	3.900,74 (30,6)	4.068,31 (30,4)	4.056,66 (30,4)	4.103,83 (30,3)	4.328,44 (30,0)
Privada	3.078,27 (30,1)	3.180,08 (30,2)	3.253,58 (30,2)	3.345,28 (30,1)	3.238,99 (30,2)	3.298,98 (29,9)	3.399,19 (29,7)
Pública	3.962,14 (30,2)	4.060,57 (30,7)	4.174,50 (30,9)	4.323,87 (30,6)	4.183,25 (31,1)	4.331,99 (30,2)	4.585,53 (30,0)

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da Nota técnica nº 10/2020/CGCQTI/DEED (INEP, 2020) e Remuneração média dos docentes (INEP, 2018).

Observa-se, também, que houve uma diferença de 5,31% na evolução da remuneração dos docentes da educação básica entre a rede pública – considerada em sua totalidade (federal, estadual e municipal) – e a rede privada, já que a rede pública teve um aumento de R\$ 15,73% e na rede privada o aumento foi de 10,43%, considerado o período de 2012 a 2018, conforme Gráfico 6. Se considerada isoladamente apenas a evolução de remuneração do docente da unidade administrativa federal, o aumento foi de 46,76% (Gráfico 6), o que destoava expressivamente das esferas estadual e municipal, consideradas, também, isoladamente. O INEP (2020) apresenta os cálculos para 2012 a 2017, concluindo que a evolução entre as redes

pública e privada foi similar, com crescimento de 9,33% para a rede pública e 7,2% para a rede privada.

Gráfico 6 – Evolução em R\$ e em proporção da remuneração do docente da educação básica nas dependências administrativas federal, estadual, municipal, privada e pública (em sua totalidade) relativa aos anos de 2012 a 2018



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Nota técnica nº 10/2020/CGCQTI/DEED (INEP, 2020) e Remuneração média dos docentes (INEP, 2018).

O estudo de Quibao Neto (2020) observou uma heterogeneidade no que toca à remuneração no quadro dos docentes das escolas da rede privada da cidade de São Paulo, pontuando que a carreira do docente se faz por meio de migração de uma escola para outra, já que as melhores remunerações se referem a escolas que oferecem todas as etapas de ensino da educação básica e que pertencem à elite da cidade de São Paulo, sendo provável haver uma relação entre valor de matrícula na escola e valor da remuneração do professor.

Desse modo, uma pesquisa realizada pelo Grupo Rabbit Educação, para verificar a rotatividade de professores nas escolas particulares de educação básica do Brasil, entre os meses de novembro de 2022 e janeiro de 2023, observou que os desligamentos chegam a 32%, sendo 13% de demissões pelo empregador e 19% de pedidos de demissões, sendo que nos segmentos de escolas de todos os níveis – que englobam educação infantil, ensino fundamental e médio – o maior percentual de motivação para os pedidos de demissão é o recebimento de propostas com melhores remunerações (17%), seguido de aprovação em concurso público (14%) e quanto às escolas que englobam ensino infantil e ensino fundamental, as motivações com maior percentual foram sobrecarga de trabalho (17%) e recebimento de propostas com melhores remunerações (17%) (Toaldo, 2023), o que se alia à hipótese de Quibao Neto (2020) de que a

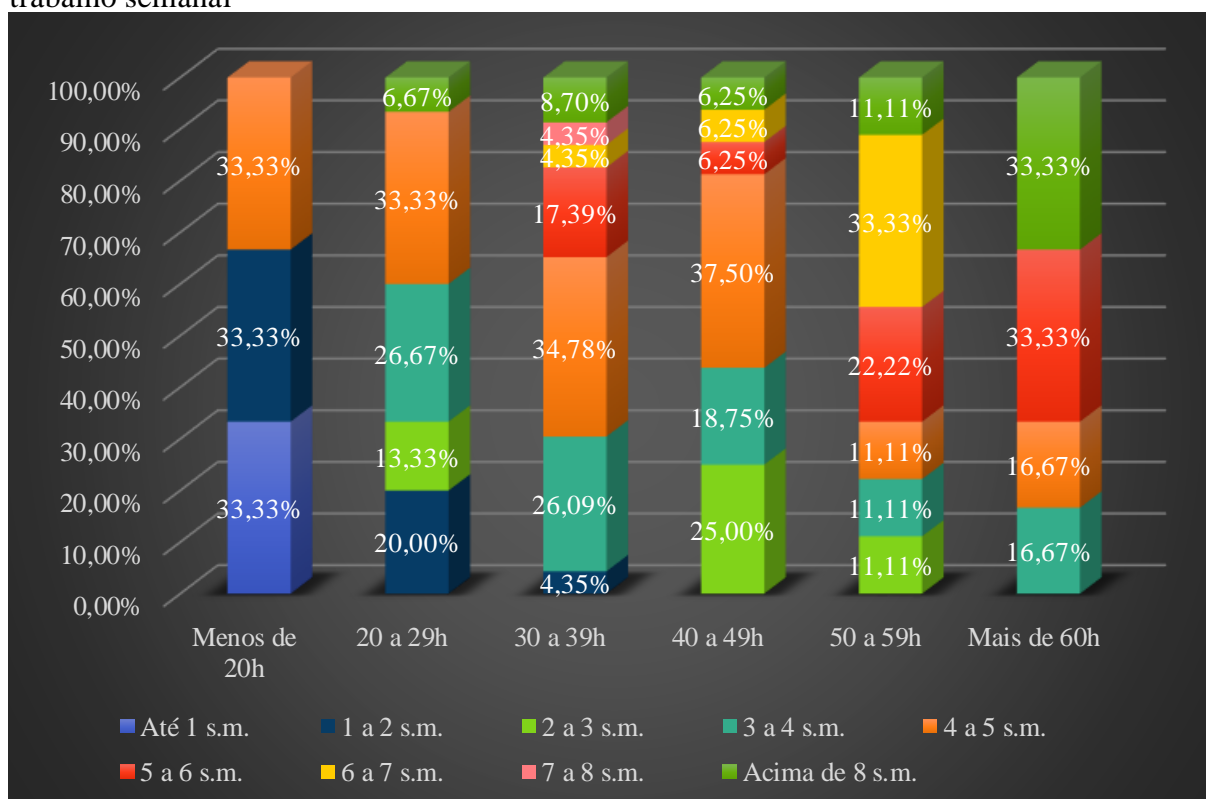
carreira do docente na rede privada de ensino se faz pela mudança de escolas, em razão de melhores remunerações. O autor pontua, também, que a permanente procura por escolas que tenham melhor remuneração estimula a rotatividade de professores e a descontinuidade de trabalhos iniciados, o que prejudica o ensino (Quibao Neto, 2020).

A pesquisa de Frantz e Alves (2021), que propõe um indicador para entender e aferir a rotatividade¹³⁹ docente nas escolas de educação básica, considera que a aferição desse dado é importante para as políticas públicas que objetivam a melhoria da educação – que exige continuidade e interação social – e o fenômeno tem alta incidência no Brasil, comprometendo a função social educacional e a garantia de direitos constitucionais, além de trazer disrupção no funcionamento da escola e no trabalho docente. O estudo considerou a cidade de Curitiba, no Paraná, relativamente ao ano de 2017, a taxa de rotatividade em 34,4%, ocorrendo mais prevalentemente na rede estadual (53,3%), quando consideradas as dependências administrativas isoladamente, mas no total da rede pública, a taxa de rotatividade foi de 36,7% e da rede privada, 29,2%, pouco inferior ao encontrado pelo Grupo Rabbit Educação, para o ano de 2022/2023.

Assim como no estudo de Quibao Neto (2020), em nosso estudo, a heterogeneidade de remuneração também pode estar relacionada ao *status* socioeconômico das escolas, isto é, quanto maior a mensalidade, maior a remuneração, já que não há relação entre faixa de rendimento pessoal mensal e jornada de trabalho, conforme demonstra o Gráfico 7; nem entre docentes do sexo feminino e masculino, conforme Gráficos 8 e 9; nem entre as etapas de ensino – educação infantil (EI), anos iniciais do ensino fundamental (EFAI), anos finais do ensino fundamental (EFAF) e ensino médio (EM), conforme Gráfico 10, e nem por idade (Gráfico 11), pois em todos esses comparativos há distribuição, mais ou menos uniforme, na renda pessoal mensal dos docentes e, portanto, a heterogeneidade não se relaciona a esses aspectos.

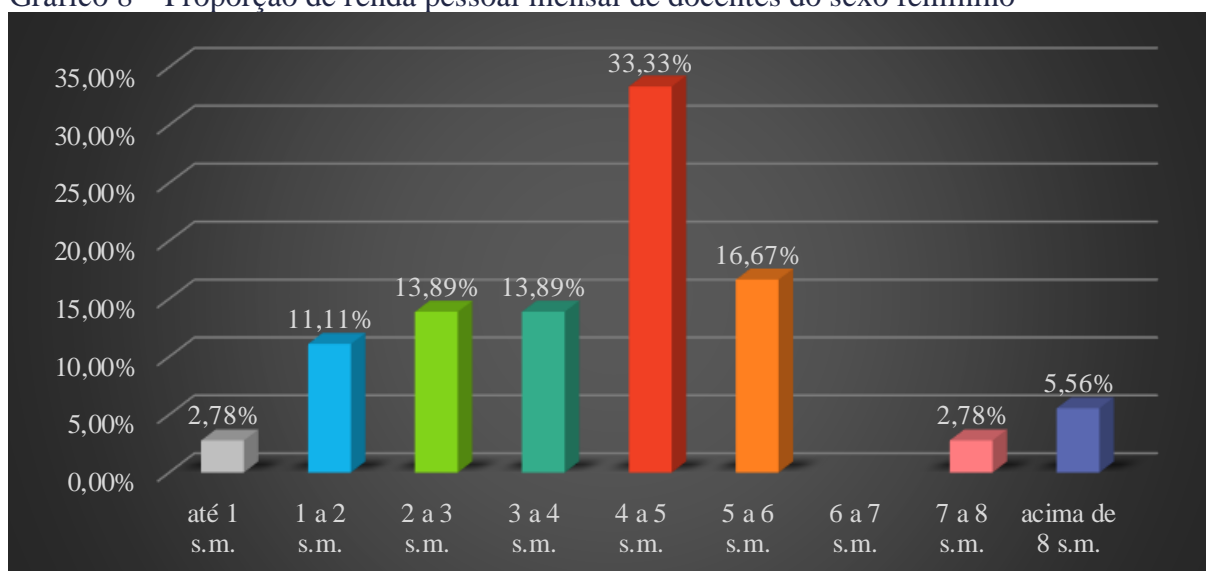
¹³⁹ A pesquisa de Frantz e Alves (2020) considera rotatividade como sendo a saída do docente de uma escola, seja por abandono da profissão, aposentadoria ou migração para outra escola.

Gráfico 7 – Proporção de docentes por faixa de renda pessoal mensal distribuída por jornada de trabalho semanal



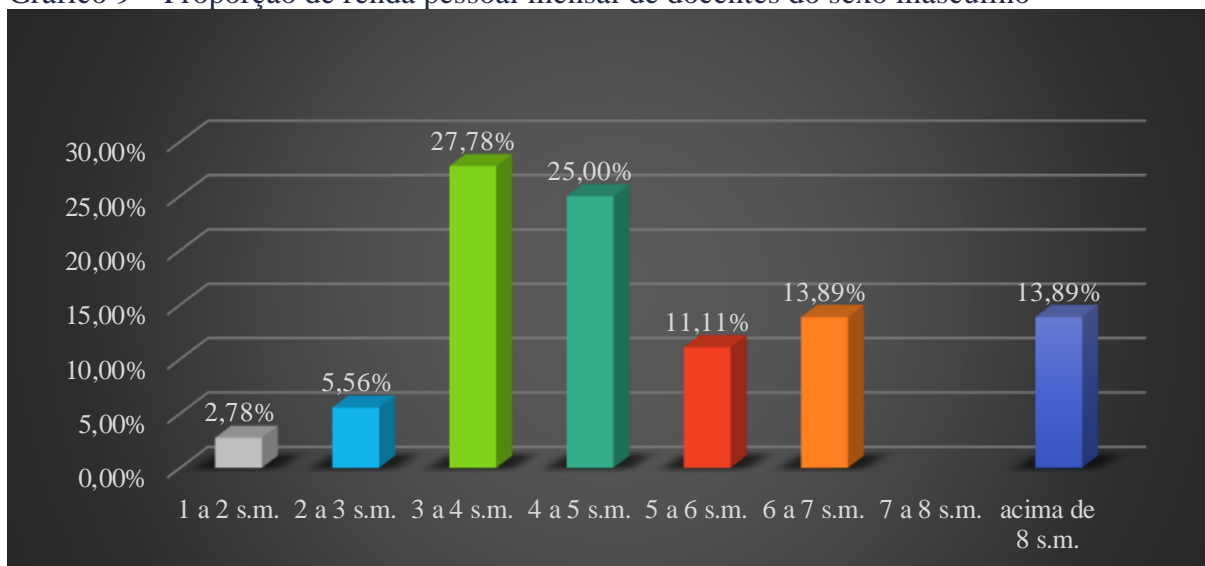
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 8 – Proporção de renda pessoal mensal de docentes do sexo feminino



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 9 – Proporção de renda pessoal mensal de docentes do sexo masculino

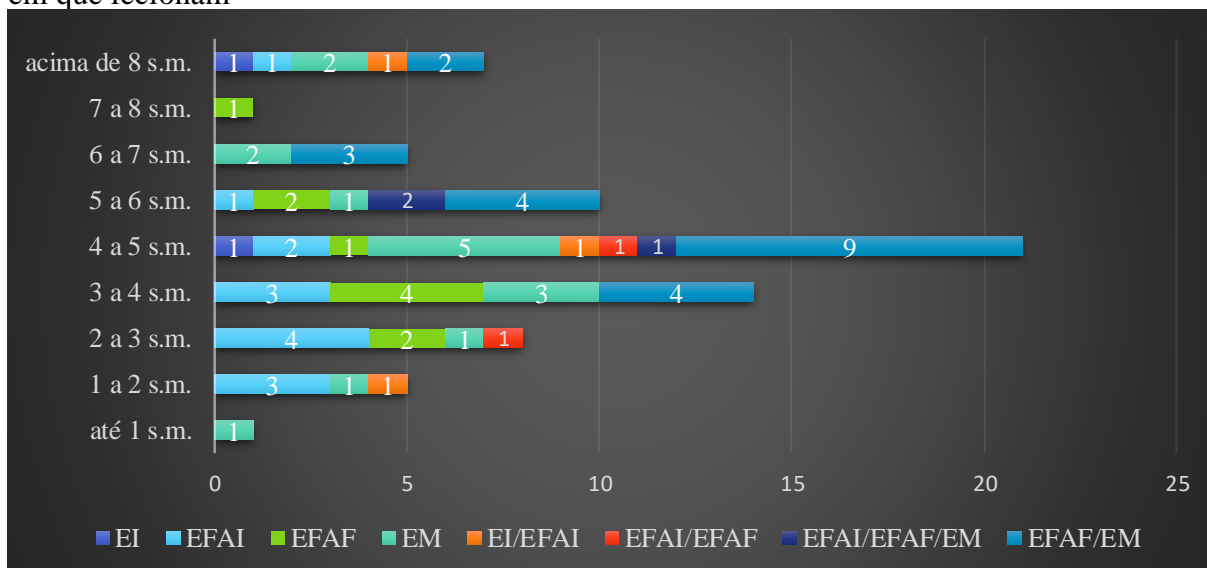


Fonte: elaborado pela autora (2023).

Muito embora não se verifique que a heterogeneidade de remuneração do docente se dê em razão do sexo, conforme os gráficos acima e, considerando que em nosso estudo houve paridade de gênero, calculando-se a renda pessoal mensal média aproximada¹⁴⁰, utilizando-se essa variável, observa-se que os docentes do sexo masculino possuem uma renda pessoal média aproximada de R\$ 5.942,17, enquanto as docentes do sexo feminino, R\$ 4.965,84, ou seja, há uma diferença de R\$ 976,33 a mais na renda pessoal mensal média aproximada dos primeiros em relação às segundas.

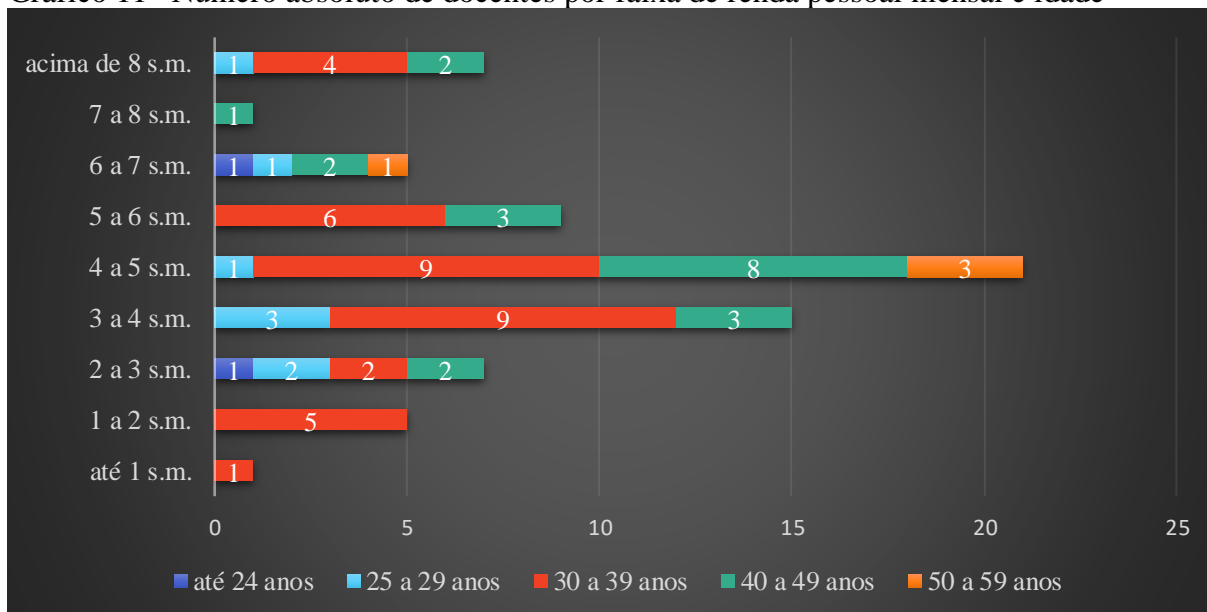
¹⁴⁰ Em nosso estudo, no questionário, foram apresentadas faixas de renda pessoal mensal considerando um valor mínimo e um máximo em cada uma delas, com base no salário-mínimo de 2022 e, por essa razão, somente foi possível calcular uma renda pessoal média aproximada dos docentes do sexo masculino e feminino de nossa amostra, tomando-se por base a média aritmética simples de cada faixa salarial por sexo e, posteriormente, a média aritmética da totalidade das rendas pessoais mensais apresentadas.

Gráfico 10 – Número absoluto de docentes por faixa de renda pessoal mensal e etapas de ensino em que lecionam



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 11 – Número absoluto de docentes por faixa de renda pessoal mensal e idade



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Conforme observado, portanto, a heterogeneidade das escolas privadas é um fator que influencia na heterogeneidade de remuneração entre os docentes. Em Ribeirão Preto, SP, há muitas escolas privadas de pequeno porte, que oferecem ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª séries), cujos alunos, geralmente, pertencem a camadas socioeconômicas mais baixas, o que reflete nos valores das mensalidades e, conseqüentemente na remuneração dos docentes, ao contrário dos grupos privados de ensino, que se voltam para a parcela social mais abastada e que possuem remuneração mais atrativa. O piso salarial dos acordos coletivos

segue o patamar das escolas de menor lucratividade, ou seja, das primeiras citadas, puxando para baixo a remuneração de seus docentes. Além disso, o piso salarial da Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores segue a referência da etapa de ensino e tipos de estabelecimento¹⁴¹, não levando em consideração a formação profissional, o que faz com que professores da educação infantil ganhem menos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e assim sucessivamente (Silva, 2017).

Outro fator importante constatado em nossa pesquisa é o de que 23,61% dos docentes questionados trabalham em outra atividade além da docência para aumentar a renda, o que também foi observado por Alves e Pinto (2011), já que 10,1% dos professores brasileiros, em 2008, possuíam outro trabalho remunerado além da docência na educação básica.

A compensação dos baixos salários é, portanto, um dos motivos que fazem com que o professor assuma outras funções além da docência, fato que intensifica sua jornada e compromete o tempo de trabalho extraclasse (planejamento, preparo de aulas, correção de atividades e avaliações), ocasionando estresse e aumento de doenças entre os profissionais da docência (Barbosa; Cunha; Martins, 2019).

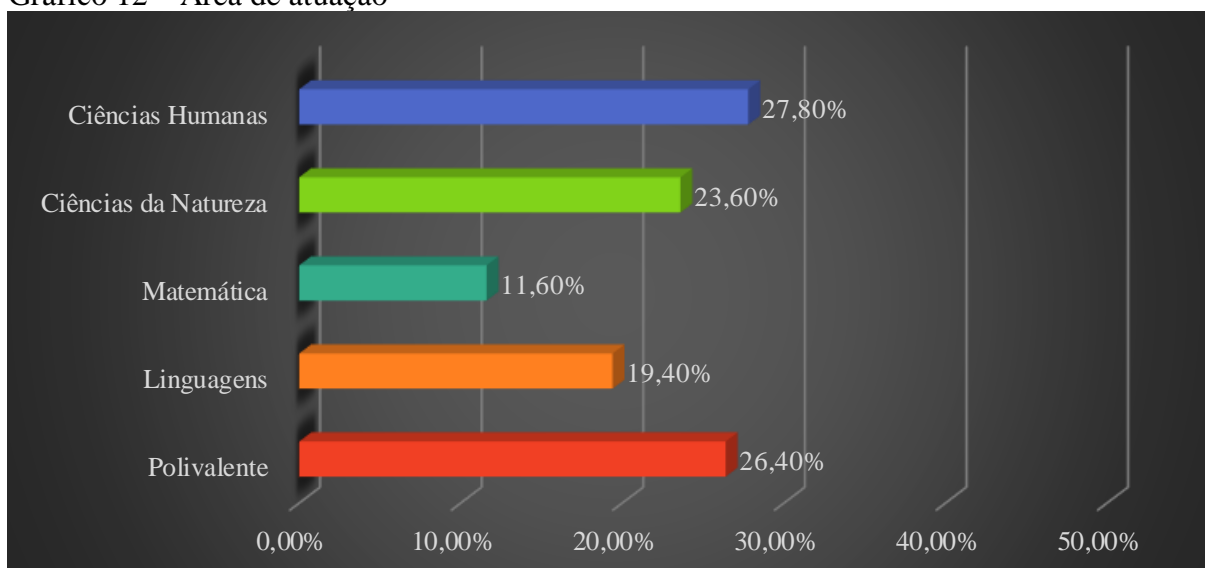
4.1.3 Condições de trabalho

Sobre a **área de atuação**, dos 72 docentes que responderam ao questionário, nota-se que cinco atuam em mais de uma área, dos quais três são professores polivalentes¹⁴² e atuam também como professores especialistas em linguagens, matemática e ciências da natureza; e dois são especialistas em mais de uma área: linguagens e ciências humanas, e matemática e ciências da natureza. Os outros 67 respondentes atuam em apenas uma área, sendo 16 professores polivalentes, 12 de linguagens, 6 de matemática, 15 de ciências da natureza e 18 de ciências humanas. No Gráfico 12 pode se verificar a proporção de docentes por área de atuação.

¹⁴¹ Escolas que só possuem educação infantil e escolas que possuem educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁴² As concepções de polivalência e professor polivalente compreendem uma construção histórico-legal, cujo marco se dá quando ganha fôlego a teoria do capital humano e as preocupações se dirigem para o crescimento econômico. No Brasil, isso ocorre a partir da década de 1960, no governo militar e retomam a partir da década de 1990, com a reestruturação produtiva, com fundamento no toyotismo. A concepção de polivalência se relaciona com os conteúdos curriculares e se refere a uma relação custo-benefício, com o intuito de prover a demanda de alunos ocasionada pela obrigatoriedade de ensino para oito anos, durante o governo militar. A concepção de professor polivalente se relaciona ao profissional que navega por várias áreas de conhecimentos conectando saberes e procedimentos. Posteriormente às reformas de 1990, a noção de polivalência se liga à lógica das competências no que se refere aos conteúdos formativos e ao modo de produção de conhecimentos (Cruz; Ramos; Silva, 2017). Para melhor compreensão dessas concepções ver *Concepções de polivalência e professor polivalente*, de Cruz, Ramos e Silva (2017).

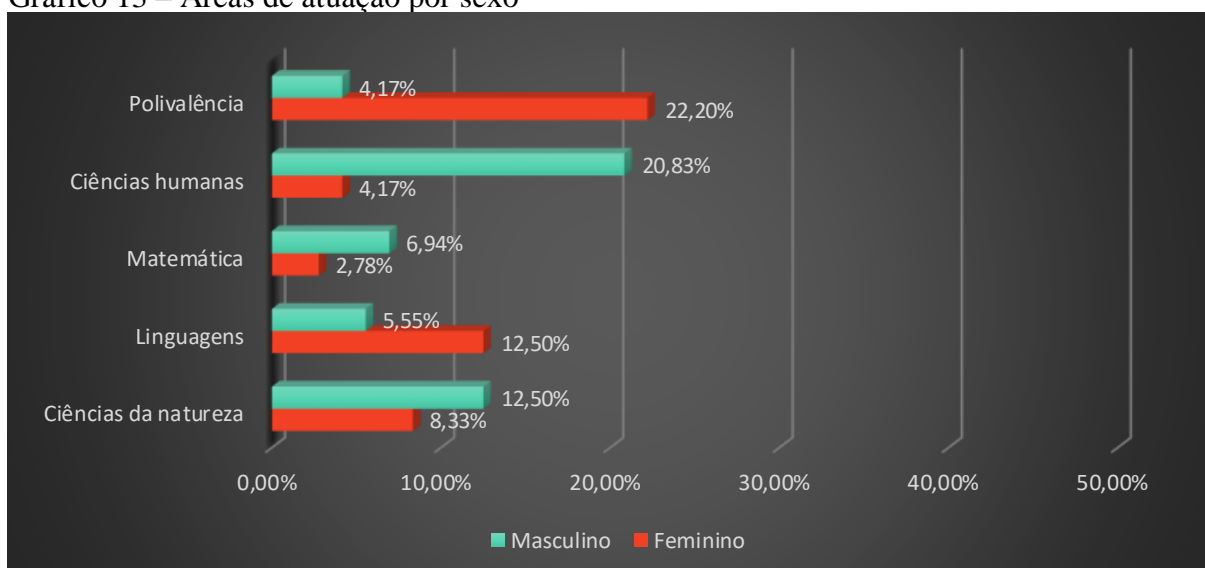
Gráfico 12 – Área de atuação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nota-se, ainda, que 22,2% das mulheres respondentes são professoras polivalentes, contra apenas 4,17% dos homens (Gráfico 13). Na polivalência, portanto, as mulheres representam 84,21% e os homens apenas 15,79%. De fato, observa-se nos estudos de Alves e Pinto (2011), Souza (2013), Gatti e Barreto (2009), Hirata, Oliveira e Mereb (2019) e Quibao Neto (2020) que na profissão docente há uma prevalência feminina, que se aprofunda na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental – etapas da polivalência –, sendo menor nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em que a posição dos docentes do sexo masculino é preponderante.

Gráfico 13 – Áreas de atuação por sexo



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

4.2 O tempo de trabalho do docente

O trabalho do docente não está circunscrito ao tempo em que ministra aulas em sala de aula, já que envolve atividades complexas e específicas que não são passíveis de realização durante o momento em que o professor está com os seus alunos em aula. Dessa forma, o trabalho do professor invade a esfera privada. Primeiramente, a aula deve ser preparada, não basta saber o conteúdo que será trabalhado em sala de aula, mas como esse conteúdo será ministrado em cada turma, em cada escola, pois há uma diversidade de fatores que influenciam na didática e nas inúmeras maneiras de ensinar. Além disso, há elaboração de avaliações, correção de tarefas e trabalhos, estudos e formação continuada – atividades que são inerentes ao trabalho docente. Outras tarefas que devem ser realizadas pelo professor se referem àquelas denominadas burocráticas, tais como: inclusão de notas em diários de classe e em sistemas informatizados, preenchimento de formulários eletrônicos de faltas e presenças, alimentação de atividades em plataformas etc. A maior parte dessas tarefas extraclasse se constituem como atividades básicas do professor (Barbosa; Cunha; Martins, 2019).

Nesse sentido, a jornada de trabalho docente se faz parte em sala de aula e parte fora da sala de aula. Portanto, dimensionar o tempo de trabalho do professor é extremamente complexo, porque além da objetividade das tarefas a serem cumpridas extraclasse, há a subjetividade que as envolve e, vários fatores como tempo de docência, experiência, metodologias e nível de exigência das escolas influenciam nessa apuração.

No tocante aos limites da jornada de trabalho do professor, o art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho estabelece:

Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição (Brasil, 1943).

A redação do artigo citado foi dada pela Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017b), que alterou a política anterior que não permitia que ao professor ministrar mais de quatro aulas consecutivas ou seis aulas intercaladas em um mesmo estabelecimento de ensino.

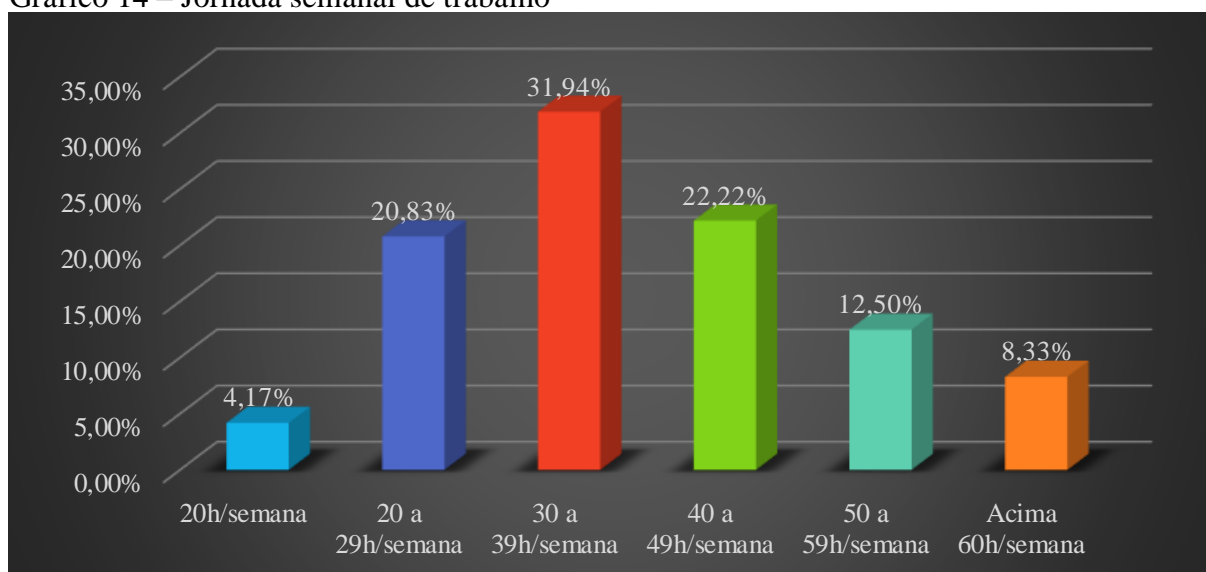
Contudo, esse limite máximo da jornada de trabalho semanal do professor estabelecida legalmente se refere apenas ao mesmo estabelecimento de ensino, já que há regulamentação para acúmulo de cargos na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com outros cargos na mesma Secretaria da Educação ou com a rede pública municipal, por exemplo, que estabelecem como limite máximo 65 horas semanais, sem contabilizar o acúmulo com a rede

privada, que não entra nesse limite. Assim, não há regulamentação legal que fixe um limite máximo para o professor que ministra aulas em escolas públicas e em escolas privadas (Oliveira, 2016).

4.2.1 Jornada semanal de trabalho

Sobre a jornada semanal de trabalho, foi constatado por nossa pesquisa, que 56,94% dos respondentes trabalham até 39 horas semanais e 43,05% possuem uma jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais; 12,5% ultrapassam 50 horas semanais de trabalho e 8,33%, trabalham 60 horas semanais ou mais, conforme se observa no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Jornada semanal de trabalho

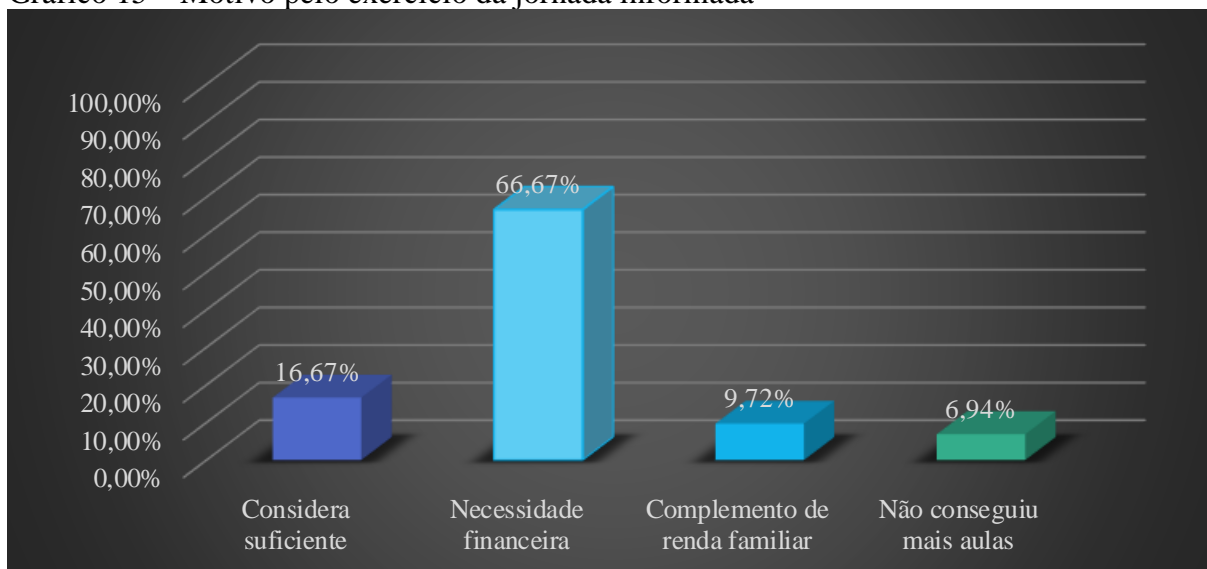


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A média nacional para a escola privada, apurada para o ano de 2018, pelo INEP na Nota técnica nº 10/2020/CGCQTI/DEED (INEP, 2020) e na Remuneração Média dos Docentes (INEP, 2018) foi de 29,7 horas semanais. Para fins de comparação, não é possível apurar a média em nosso estudo, tendo em vista que o questionamento foi feito por faixas de jornada.

Contudo, parece haver uma relação direta entre a jornada semanal e o motivo de exercê-la, já que 66,67% dos respondentes possuem a jornada informada por necessidade financeira e 6,94%, porque não conseguiram mais aulas no semestre letivo (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Motivo pelo exercício da jornada informada



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

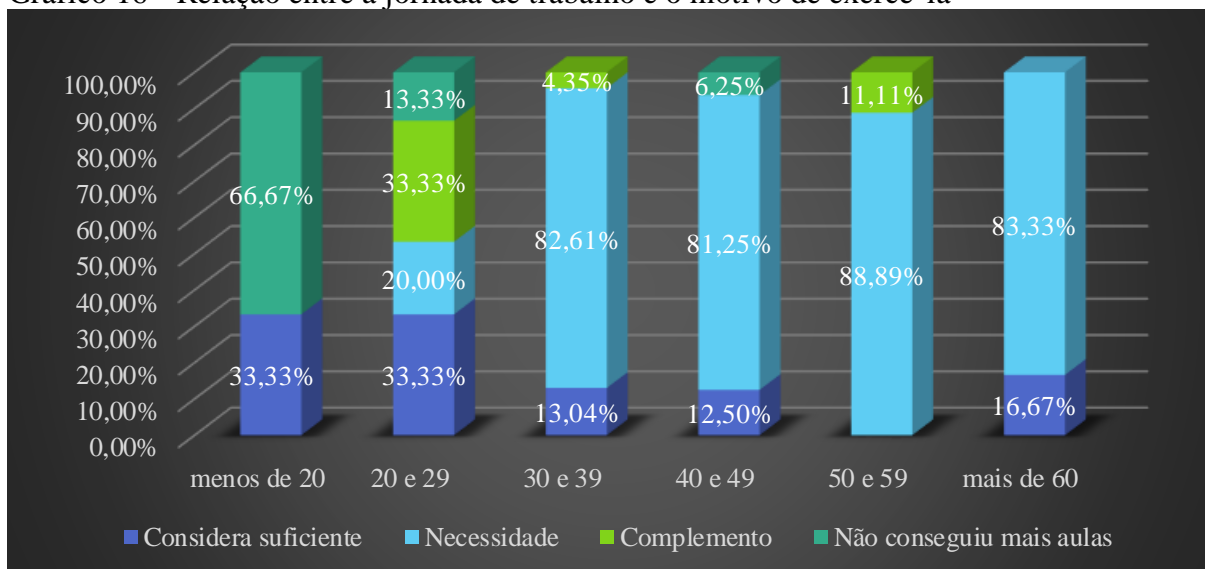
O Gráfico 16 mostra, proporcionalmente, a relação entre as faixas de jornada semanal de trabalho e a motivação de seu exercício. Assim, para aqueles que trabalham menos de 20 horas semanais, 66,67% o fazem porque não conseguiram mais aulas no semestre letivo e os 33,33% restantes consideram a jornada suficiente. Esse é um dado importante a ser considerado, pois demonstra que mais da metade dos docentes que trabalham menos de 20 horas semanais, se tivesse conseguido mais turmas e/ou escolas para trabalharem o fariam, portanto, não se trata de uma escolha, mas de uma imposição do mercado.

Para aqueles que trabalham entre 20 e 29 horas semanais, 33,33% o fazem porque consideram suficiente; outros 33,33%, porque complementam a renda familiar; 20%, por necessidade financeira; e 13,3%, porque não conseguiram mais aulas no semestre.

Para aqueles que trabalham entre 30 e 39 horas semanais, a necessidade financeira é a razão que faz com que 82,61% tenham essa jornada; 13,04% consideram a jornada suficiente; e 4,35% exercem essa jornada porque sua renda é complemento da renda familiar.

Para aqueles que trabalham entre 40 e 49 horas semanais, 81,25% precisam exercê-la por necessidade financeira; 12,50% consideram suficiente e 6,25%, porque não conseguiram mais aulas no semestre letivo. Entre os que trabalham 50 e 59 horas semanais, 88,89% o fazem por necessidade financeira e 11,11% porque sua renda é complemento da renda familiar. Por fim, entre aqueles que trabalham mais de 60 horas semanais, 83,33% o fazem por necessidade financeira e 16,67%, porque acham suficiente.

Gráfico 16 – Relação entre a jornada de trabalho e o motivo de exercê-la



Fonte: elaborado pela autora (2023).

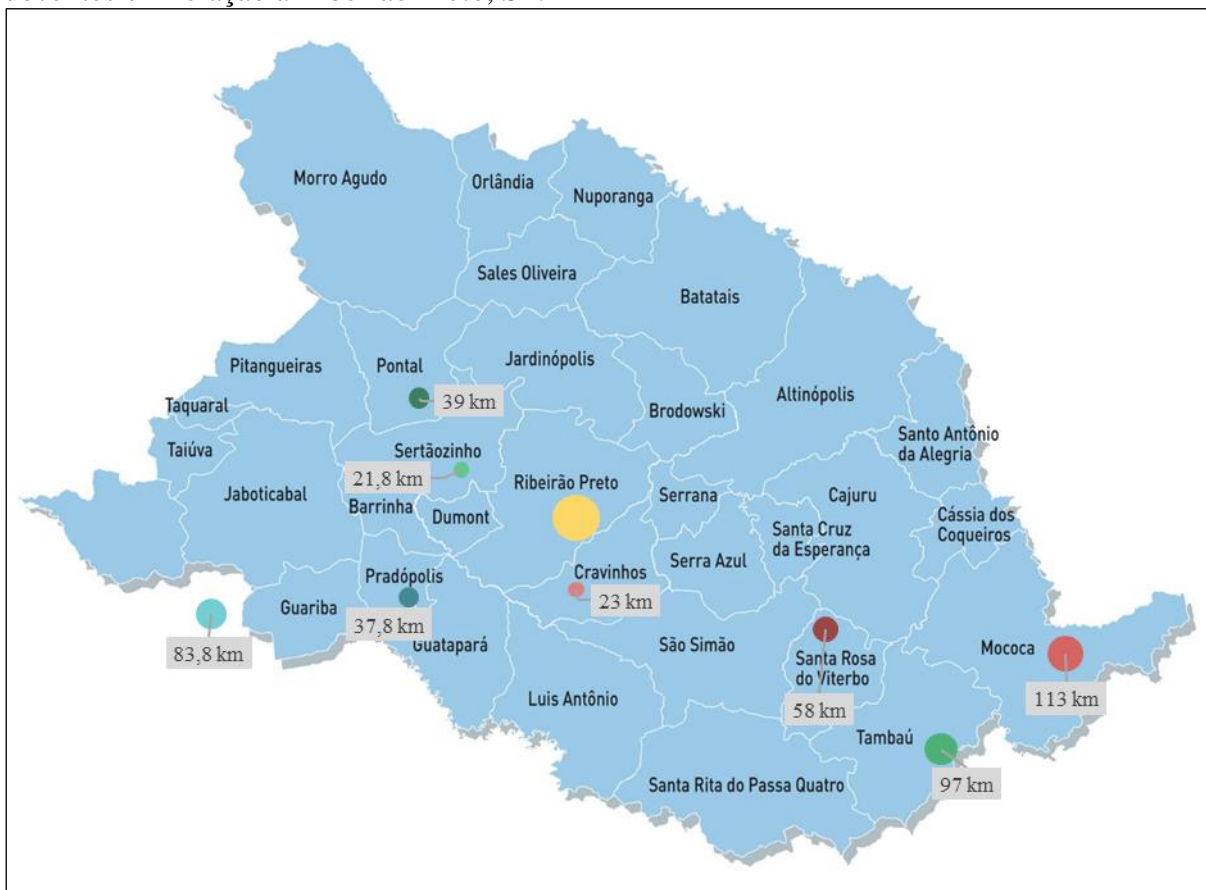
4.2.2 Itinerância docente

No que toca ao número de escolas em que trabalham, 52,78% dos professores questionados lecionam em apenas uma escola, 30,56% em duas, 8,33% trabalham em três escolas, 2,78% em quatro escolas e 5,56% em mais de quatro escolas, sendo que 12,50% dos respondentes trabalham em escolas de Ribeirão Preto e em escolas localizadas em outras cidades¹⁴³: Mococa (113 km), Tambaú (97 km), Santa Rosa de Viterbo (58 km), Pontal (39 km), Pradópolis (37,8 km), Cravinhos (23 km), Sertãozinho (21,8 km), que pertencem à Região Administrativa de Ribeirão Preto¹⁴⁴, e Taquaritinga (83,8 km), que faz parte da Região Administrativa Central e por isso não aparece desenhada na Figura 1, abaixo.

¹⁴³ Entre parênteses está a distância da respectiva cidade em relação à Ribeirão Preto. Fonte: Google Maps.

¹⁴⁴ A região metropolitana de Ribeirão Preto foi criada pela Lei Complementar nº 1.290, de 6 de julho de 2019 (SÃO PAULO, 2016).

Figura 1 – Mapa com a distância em quilômetros das cidades em que trabalham 12,8% dos docentes em relação à Ribeirão Preto, SP.



Fonte: Elaborado pela autora com base no mapa do Governo do Estado de São Paulo, [20-?] (2023).

O fenômeno da itinerância do docente pode ser entendido como o deslocamento frequente do professor entre várias escolas para a atividade laboral. Trabalhar em mais de uma escola, principalmente, quando isso ocorre intrajornada do docente, é um fator que traz intensificação do trabalho, já que ele precisa atender às demandas escolares de cada uma das escolas, tais como: reuniões pedagógicas, reuniões de pais, conselhos de classe, formações, atividades extraclasse etc. Além disso, há diminuição de tempo de descanso entre turnos de trabalho ou perda de tempo com o deslocamento de uma escola a outra, o que pode prejudicar a integração do docente com a comunidade escolar, além de trazer cansaço e estresse (Hahn *et al*, 2021).

Outra consequência da itinerância é a fragilização do sentimento de pertencimento ao grupo de trabalho ou às escolas em que atua:

Nessa direção, Boing (2008) utilizou o termo “professores itinerantes” para caracterizar uma identidade docente construída a partir desta dinâmica de atuação em várias escolas, salas, turmas e turnos onde os professores constroem relações de trabalho e sociabilidade muito diferentes daqueles

profissionais cujo lugar de trabalho é fixo. Tais relações são marcadas pela fragmentação e pelo esvaziamento do sentimento de pertença ao grupo ou espaço laboral [...] (Oliveira, 2016, p. 113).

O trabalho itinerante do professor exige a adequação das regras, preceitos e pedagogias de cada escola à sua prática, já que há diferenças entre as escolas quanto às suas políticas educacionais, além de uma submissão a diferentes perfis de gestores e alunos (Gomes; Brito, 2006).

A itinerância dos docentes em mais de uma escola durante sua jornada de trabalho também foi observada no estudo de Alves e Pinto (2011), em que se constatou que 76,8% dos docentes brasileiros da educação básica atuavam em apenas uma escola, 19% em duas escolas, 3,3% em três e 1% em mais de três. Há, no entanto uma variação nessas proporções a depender das etapas de ensino, sendo menor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (18,6% e 23,8%, respectivamente), aumentando nas séries finais do ensino fundamental e médio (39,6% e 44,5%, respectivamente).

Hirata, Oliveira e Mereb (2019) também observaram esse fenômeno, constatando que 78,5% os professores da educação básica, em nível nacional, no ano de 2017, lecionavam em uma única escola e o restante em mais de uma escola.

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas e a D3E (Dados para um debate democrático na Educação), comparando o Brasil com os Estados Unidos, a França e o Japão, constatou que, nos anos finais do ensino fundamental (EFAF), os professores, no Brasil, são, preferencialmente, contratados por tempo parcial (57%), por uma ou mais escolas, enquanto nos demais países (Estados Unidos, 3%; França, 17%; e Japão, 9%), os contratos são por tempo integral e apenas em uma única escola. Assim, 20% dos professores brasileiros do EFAF trabalham em mais de uma escola; nos Estado Unidos, apenas 1,7%; na França, 4,7% e no Japão, 2,7% (Síntese, 2021).

Ademais, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)¹⁴⁵ apontou que 15% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental trabalham em duas escolas e 5% trabalham em três escolas ou mais, uma proporção bem acima da média Talis¹⁴⁶, que é de 6%. O Brasil fica atrás somente da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), cujos percentuais são de 19% em duas escolas e 9% em três escolas ou mais (Talis, 2020).

Barbosa, Cunha e Martins (2019), que pesquisaram o estado de conhecimento sobre a

¹⁴⁵ A pesquisa é coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, além de avaliar o ambiente de ensino e aprendizagem, analisa as condições de trabalho dos professores e diretores nas escolas, tendo o Inep como responsável pela aplicação e tratamento dos dados no Brasil (Talis, 2020).

¹⁴⁶ Média Talis é a média dos países participantes da pesquisa.

jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio, pontuam que remunerações baixas levam ao acúmulo de cargos em redes diferentes, sendo corriqueiro que docentes da rede pública, trabalhem concomitantemente nas redes estadual e municipal e, inclusive na rede privada, o que traz consequências relacionadas ao tempo e dinheiro dispendidos para o deslocamento entre as escolas, sendo esse fato mais grave quando envolve escolas de diferentes municípios.

Além disso, lecionar em mais de uma escola e em redes diversas leva o professor ao acúmulo de atividades extraclasse, o que compromete sua qualidade de vida, o trabalho docente e, como efeito, a qualidade da educação (Barbosa; Cunha; Martins, 2019).

A sobrecarga de trabalho, em razão do número de escolas em que trabalha ou em razão dos deslocamentos entre as escolas, pode ser notada nos depoimentos abaixo, lançados por dois docentes, em nosso questionário, na pergunta aberta sobre os sentimentos sobre a carreira, quantidade de horas trabalhadas e tempo livre:

Amo ser docente, mas sinto uma sobrecarga por ter muitas escolas para poder suprir uma demanda de dinheiro necessária para uma vida confortável (R1¹⁴⁷).

Eu faço o que gosto, porém seria melhor se minha carga fosse mais concentrada. Pois, na minha opinião, o trabalho não é tão cansativo quanto o deslocamento (R2).

Os respondentes percebem claramente a sobrecarga de trabalho decorrente do deslocamento entre escolas e entendem que trabalhar em uma ou, no máximo, duas escolas, poderia minimizar a carga de trabalho.

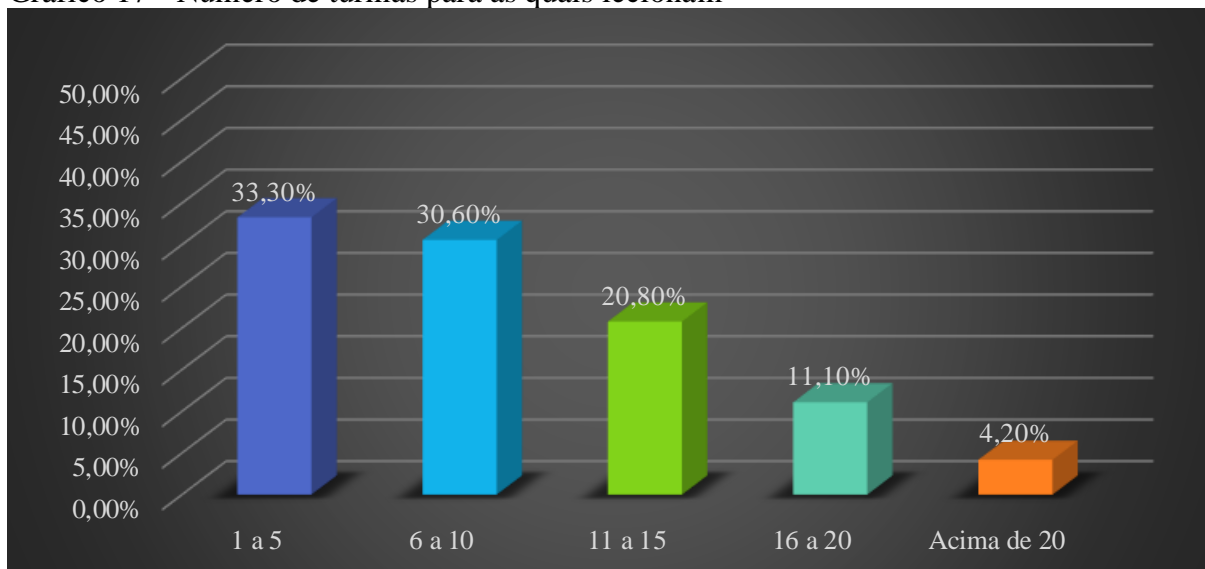
Esse também foi o sentimento dos professores pesquisados no estudo de Gomes e Brito (2006), que constataram que o número de escolas impacta na dedicação da prática educativa e na qualidade das aulas, trazendo, ainda, um sentimento de descontentamento ao docente.

4.2.3 Número de turmas e efeitos no tempo de trabalho

Quanto ao número de turmas para as quais lecionam, 33,3% dos docentes lecionam para 1 a 5 turmas; 30,6%, 6 e 10 turmas; 20,8%, 11 e 15 turmas; 11,1%, 16 e 20 turmas e 4,2% lecionam para mais de 20 turmas, conforme Gráfico 17.

¹⁴⁷ Tendo em vista a manutenção do anonimado dos respondentes do questionário, faremos sua identificação por “R” de respondente, seguido por um algarismo arábico, o qual representa apenas a ordem colocada em nosso estudo e não a ordem de resposta na pesquisa.

Gráfico 17 – Número de turmas para as quais lecionam



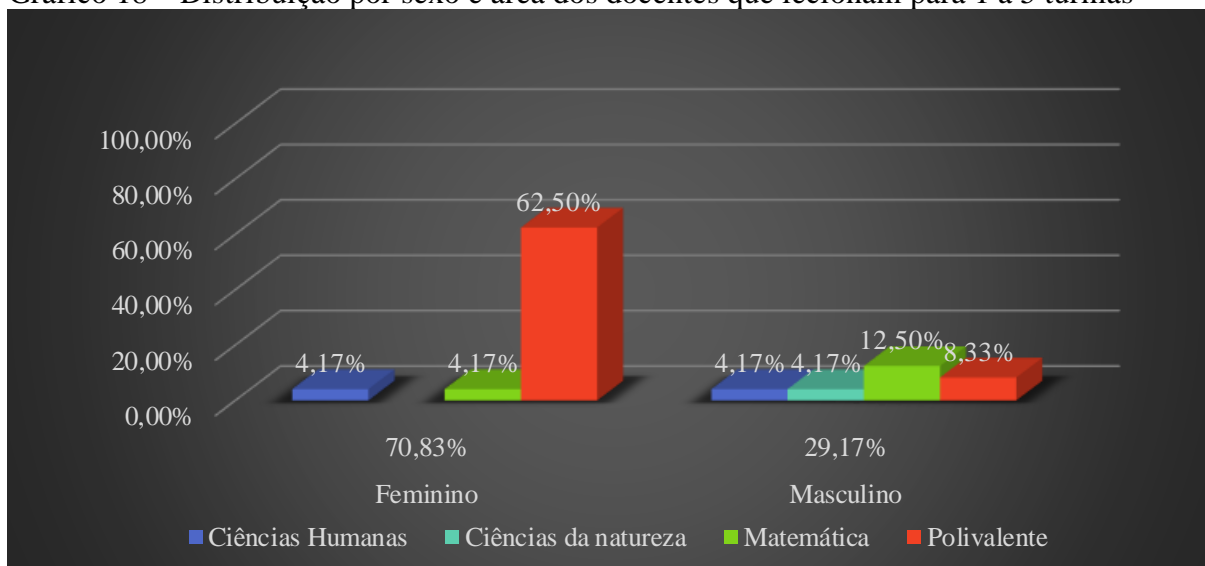
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante notar, no entanto, conforme Gráfico 18, que dos professores que lecionam para poucas turmas (entre 1 e 5), 70,83% são os polivalentes, isto é, aquele professor que leciona na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental e, portanto, só consegue atuar em, no máximo, duas turmas, uma por período – manhã e tarde. Esses professores são os contratados como mensalistas, em contraposição aos horistas, que ministram aulas de áreas específicas, geralmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O mesmo aspecto foi observado na pesquisa de Alves e Pinto (2011), ou seja, o número pequeno de turmas está relacionado aos professores que lecionam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, já que 89,4% dos docentes da educação infantil e 76,7% dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental lecionam para uma a três turmas. Já nos anos finais do ensino fundamental, 29,6%, têm de quatro a seis turmas e 28,7%, de sete a dez turmas, enquanto no ensino médio, 30% dos docentes ministram aulas para sete a dez turmas, 25%, 11 a 15 turmas e 16%, mais de 15 turmas. Dessa forma, o número de turmas está fortemente relacionado à etapa de ensino, aumentando sucessivamente em cada segmento.

Além disso, dos professores polivalentes, 88,24% são mulheres e 11,76% são homens, confirmando as pesquisas de Alves e Pinto (2011), Souza (2013), Gatti e Barreto (2009) e Quibao Neto (2020), citadas anteriormente (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Distribuição por sexo e área dos docentes que lecionam para 1 a 5 turmas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O número de turmas impacta diretamente no tempo de trabalho do docente. A jornada de trabalho semanal apresentada não considera o trabalho realizado além da sala de aula (atividades extraclasse), como a preparação de aula, elaboração de provas, correção de provas, trabalhos e atividades, além de atividades burocráticas, como completar o diário de classe, descrever as atividades realizadas em sala de aula, notas e observações, alimentar sistemas e plataformas, participar de eventos escolares etc. Sobre isso, Alves e Pinto (2011) comentam o equívoco de pesquisas que atribuem a menor remuneração dos professores em comparação com outros profissionais de mesmo nível de formação como consequência de uma jornada inferior:

[...] É comum nos estudos contratados pelo Banco Mundial encontrar o argumento de que os professores ganham menos que outros profissionais porque possuem uma jornada de trabalho menor. Todavia, o que está por trás nessa discussão é a natureza da atividade docente. Afinal, ser professor é apenas dar aulas? É claro que não. Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, no mínimo, a cada bimestre, para preparar e corrigir [...] (Alves; Pinto, 2011, p. 619).

Ainda nesse estudo, o qual foi baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2009 e no censo escolar de 2009, os autores pontuam que 27,1% dos professores tinham jornada de 20 a 25 horas semanais e 51,3%, jornada semanal igual ou superior a 40 horas semanais. Contudo, não podem afirmar que a jornada informada pelos docentes tomou ou não em consideração as atividades extraclasse, mas consideram a hipótese de que os professores, ao informarem sobre sua jornada de trabalho semanal, levaram em conta apenas a

jornada de aula exercida na escola¹⁴⁸ e, por essa razão, consideram que se um terço da jornada de trabalho seria constituída por horas destinadas a atividades extraclasse, mais de 70% do professorado ultrapassaria 38 horas semanais de trabalho, contrariando os estudos que dizem que o professor tem jornada inferior a outros profissionais de mesmo nível de formação.

Além disso, quanto maior o número de turmas, maior será a quantidade de alunos a que o professor deve se responsabilizar, impactando diretamente no tempo de trabalho extraclasse, já que serão mais atividades, trabalhos e avaliações a serem corrigidas e uma maior dificuldade para se pensar em cada aluno individualmente, impactando também a qualidade de ensino. Veja-se, nesse sentido, o depoimento de um dos respondentes de nosso questionário:

Acredito que a extensa carga horária nos impede de sermos melhores professores. Inúmeras turmas com muitos alunos nos impossibilitam de realizar um trabalho mais focado nas necessidades dos alunos (R14).

Ainda sobre a questão de desvalorização salarial frente a outras profissões, Oliveira (2016) também pontua sobre a existência de corrente acadêmica, ligada às ciências econômicas e liderada por Gustavo Ioschpe, que entende que o salário do professor se adequa aos benefícios da carreira e que, portanto, os professores não podem ser reputados como mal remunerados, já que sua carga horária, inferior a 44 horas semanais, e férias de mais de 30 dias, tornam a profissão flexível em comparação com outras profissões.

No entanto, a especificação do tempo adequada para a realização de todas as atividades extraclasse do docente é complexa, mas é óbvio que as atividades docentes não se esgotam na sala de aula, assim como o tempo de trabalho do jornalista não se encerra no ato de escrever o artigo ou o tempo de trabalho de um arquiteto não se encerra no desenho da planta, é notório que preparar aulas, estudar, corrigir provas e exercícios, preparar e participar de reuniões de pais e pedagógicas são inerentes à atividade docente e são impossíveis de serem realizadas durante a aula, com os alunos (Pinto, 2009).

Além disso, a desvalorização salarial do docente não é apenas uma particularidade isolada de um país em desenvolvimento, mas se trata de um curso histórico e cientificamente comprovável em todas as etapas da educação básica, tanto quando comparada com países desenvolvidos ou com países de níveis parecidos de desenvolvimento, tanto quando em um panorama histórico ou quando comparada à remuneração de outras carreiras de semelhantes formação e carga horária. De forma que, historicamente, há desvalorização material do trabalho

¹⁴⁸ De fato, essa parece ser a hipótese mais provável, já que o contrato de trabalho registra apenas as horas-aula do professor da escola privada, considerando que a hora-atividade, no setor privado, é um acréscimo de 5% sobre o salário base (Sindicato, 2021b).

do professor (Oliveira, 2016).

Mais recentemente, em 2013, segundo fontes da SEE-SP, o salário médio do professor na rede pública paulista era de R\$ 1.577,00 para a jornada de 30 horas semanais e R\$ 1.988,33 para 40 horas semanais, cumprindo o piso da época, que estava em R\$ 1.567,00, o que ainda não o tornava atraente frente às opções profissionais que demandam ensino superior, pois neste período, o salário médio mensal do engenheiro civil em São Paulo superava em mais que o dobro os proventos do docente com maior carga horária na SEE-SP. Ainda que pesem as variações de especificidades de carreira, em tempo (progressão) e tipo de ensino, o cenário acima evidencia basicamente que a profissão docente, mesmo que exija formação de nível superior e preconize a formação continuada, ainda que exija dedicação de, em média, quarenta horas semanais, ao ser comparada com profissões de similares exigências, afasta-se delas no critério de remuneração, pela desvalorização materializada em salários muito abaixo das demais (Oliveira, 2016, p. 98).

Além da quantificação da remuneração do professor e sua perceptível desvalorização, diante de todas as especificidades do fazer docente, tem-se ainda as percepções subjetivas sobre essa desvalorização salarial nos diversos depoimentos colhidos em nosso questionário, em que os professores mencionaram espontaneamente o tema da remuneração, na pergunta aberta sobre os sentimentos em relação à carreira docente e a quantidade de horas trabalhadas, tempo livre e trabalho em geral, como os que seguem:

Me sinto totalmente desvalorizado em todos os aspectos (R3).

Insatisfeito. Para ganhar o suficiente para uma vida de conforto minimamente razoável é necessário trabalhar muitas horas/aula, que aumentam diretamente o trabalho extraclasse. É desanimador e penso em desistir (R4).

Trabalho muito, sou pouco valorizado \$ [...] (R5).

Desgastante e desvalorizado (R6).

Me sinto bem, porém no aguardo de melhores momentos no quesito remuneração (R7).

A docência no Brasil precisa e deve ser melhor remunerada, para que seja possível conseguir uma maior dedicação aos estudos de maneira mais aprofundada, e claro, ter mais tempo com a família (R8).

Apesar de gostar bastante de lecionar, tenho a impressão que tenho que aumentar muito a carga horária de trabalho para poder viver (R9).

Desvalorização, falta de perspectiva de melhorias, crescente aumento de trabalho desvinculado de uma democratização das tomadas de decisões sobre a educação e de uma valorização salarial (R10).

Na minha opinião, é muito difícil hoje em dia ser docente no Brasil, em todos os aspectos, tenho quase 30 anos de carreira, sempre fui muito mal

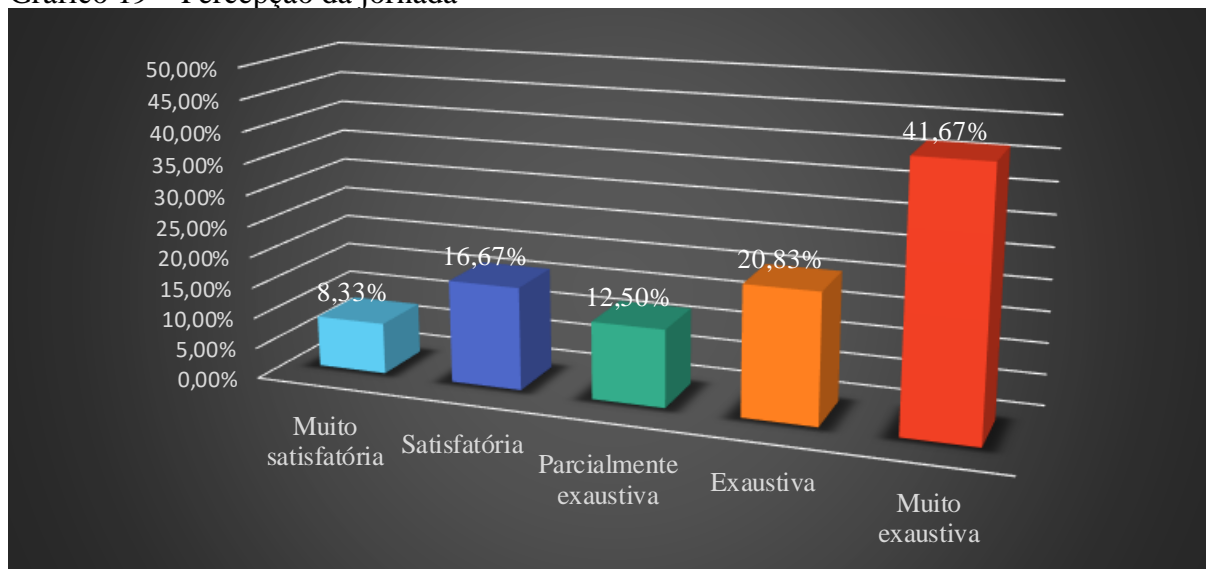
remunerado, e para piorar acabei de ser demitido na escola que trabalhava (R11).

Me sinto realizado dentro da sala de aula. Mas me sinto frustrado com o excesso de trabalho fora da sala de aula e que não é reconhecido e nem remunerado [...] (R12).

Acho que a h/a deveria ser melhor remunerada em virtude do nível do preparo que o docente precisa ter para ministrar uma aula com excelência. Para mim nenhum docente deveria ter mais de 30h/a por semana. Por essas 30h/a deveria ser remunerado de tal forma a não pensar em ter outro trabalho. Não precisar complementar a renda. A renda do professor deveria ser suficiente no mínimo para ele se vestir à altura do cargo que tem (R13).

É possível inferir dos depoimentos dos respondentes, que a baixa remuneração aliada a extensas jornadas semanais de trabalho traz um sentimento de esgotamento ao professor, tanto que perguntados, em uma escala de 1 a 5, entre satisfatória e exaustiva (muito satisfatória = 1, satisfatória = 2, parcialmente exaustiva = 3, exaustiva = 4, muito exaustiva = 5), sobre como sentem a sua jornada de trabalho, a maioria dos participantes (62,5%) está entre os níveis 4 e 5 de exaustão, preponderando o nível 5, com 41,7%. Assim, mais de quatro professores a cada 10 se sentem no maior nível de exaustão e, se somarmos com o nível 4, mais de seis professores a cada 10 se encontram nos níveis máximos de exaustão (Gráfico 19).

Gráfico 19 – Percepção da jornada

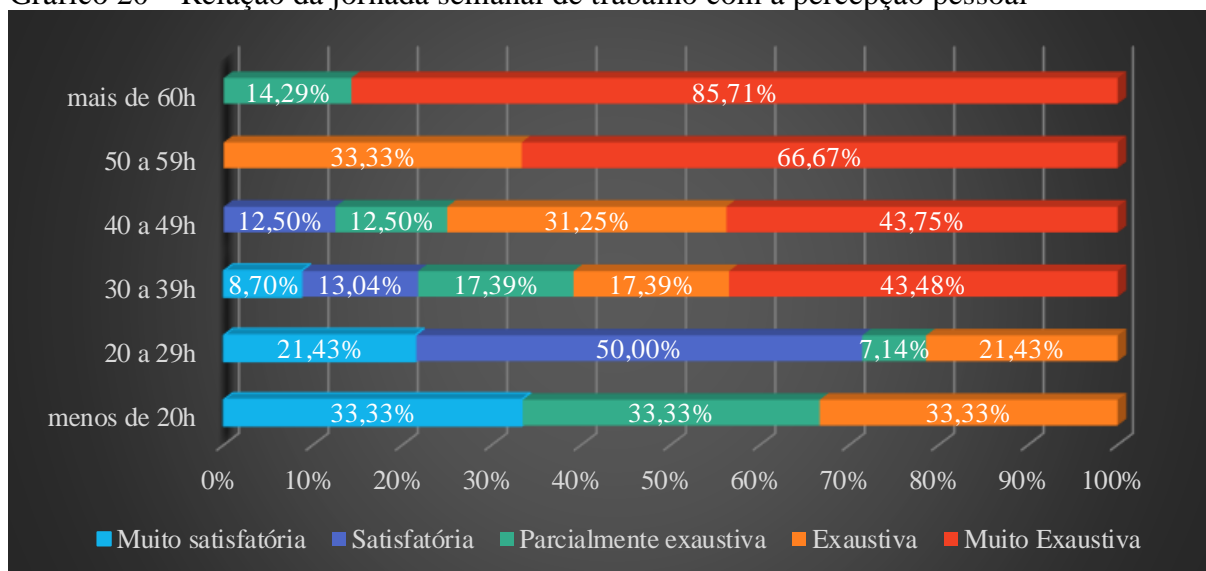


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Daqueles que trabalham mais de 60 horas semanais, 85,71% sentem sua jornada de trabalho muito exaustiva, dos que trabalham entre 50 e 69 horas semanais, 66,67% também sentem sua jornada muito exaustiva e 33,33%, exaustiva. A proporção da percepção “muito

exaustiva” para os que trabalham entre 40 e 49 horas semanais é de 43,75% e “exaustiva” é de 31,25%. Entre 20 e 29 horas semanais de trabalho não se verifica a percepção de muita exaustão, mas a exaustão se apresenta para 21,43%, e mesmo para aqueles que trabalham menos de 20 horas semanais há exaustão para 33,33%, conforme destacado no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Relação da jornada semanal de trabalho com a percepção pessoal



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O alongamento da jornada é uma das formas de intensificar o trabalho. Trabalhar por mais horas significa acumular tarefas, o que demanda mais esforço para seu cumprimento (Dal Rosso, 2008).

4.2.4 Intensidade do trabalho

A intensidade do trabalho refere-se aos “[...] processos de quaisquer naturezas que resultem em um maior dispêndio das capacidades, físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” (DAL ROSSO, 2008, p. 23), isto é, intensidade se refere a condições de trabalho que definem o nível de comprometimento, esforço, dispêndio de energia individual do trabalhador para realizar as tarefas de trabalho. Nesse sentido, o ato de trabalho sempre envolve gasto de energia, demandando esforço do trabalhador, mas a intensidade tem a ver com o grau de gastos de energias pelo trabalhador na atividade concreta que realiza. De forma que, quando se fala em intensidade, fala-se de quem trabalha. É do trabalhador que se exige mais trabalho, maior envolvimento, que pode ser físico, intelectual, psíquico ou uma combinação de todos. Assim,

os aspectos intelectual e emocional do trabalho são primordiais no processo de intensificação (Dal Rosso, 2008).

Medidas quantitativas são insuficientes para a compreensão da intensificação do trabalho, ao invés disso deve-se focar nas mudanças qualitativas, o que inclui a qualidade do serviço, do produto e do trabalho. De forma que a análise da intensificação do trabalho deve considerar os fatores quantitativos, o volume das tarefas ou a redução do tempo para executá-las, por exemplo, e qualitativos, referente ao aumento de pressão e das demandas de trabalho (Assunção; Oliveira, 2009).

É certo que a intensificação ocorre também no âmbito da educação, em que o trabalho é crescentemente mais cobrado por resultados e maior envolvimento do docente e outros trabalhadores da educação. As atividades de trabalho que envolvem a educação se encontram, hoje, em estado adiantado de reestruturação econômica, o que resulta em prática comum de intensificação de trabalho (Dal Rosso, 2008).

Em nosso estudo, observou-se que a ampliação da jornada de trabalho pelo docente é uma necessidade financeira para quase a totalidade dos professores (83,33%) que trabalham entre 30 e mais de 60 horas semanais (Gráfico 16).

O estudo de Dal Rosso (2008) que comparou a avaliação de diversos ramos do funcionalismo público e privado do Distrito Federal, entre 2000 e 2002, sobre intensificação do trabalho, constatou que o segundo ramo de trabalho em que o prolongamento de jornada é mais notado por seus trabalhadores é o da educação privada, com 53,3% dos respondentes, havendo jornadas extremamente longas e normas de conduta excessivamente inflexíveis. O prolongamento da jornada é típico entre os professores, os quais são remunerados por hora-aula, sem expectativas de continuidade de trabalho e de estabilidade no emprego, além de insegurança quanto à carga horária futura, do próximo semestre, resultando no aumento da carga horária por parte dos docentes no presente. O primeiro setor em que se constatou o alongamento de jornada é o bancário e financeiro, com 62,5%. Segundo Dal Rosso (2008) é um dos poucos setores de trabalho em que se constata prolongamento de jornada, comparáveis ao auge da Revolução Industrial, sendo que esse fato ocorre de forma geral, no Brasil.

Além disso, o estudo de Dal Rosso (2008) demonstrou que o setor privado de ensino respondeu com níveis acima de 50% em cinco dos seis quesitos sobre intensificação do trabalho. Tendo em vista que em nenhum deles houve consenso dos questionados, o autor conclui que a escola privada está em processo de implantação e consolidação dos processos de intensificação, sendo que as competências que se exige do professorado se referem às modernas tecnologias de gestão: polivalência, flexibilidade e gestão por resultados.

Em nosso questionário pudemos colher depoimentos espontâneos dos respondentes sobre a questão do prolongamento da jornada, tais como:

Sinto-me esgotada, chego em casa sem energia. Muitas vezes temos TDC e saímos às 19h do trabalho. Dos 5 dias da semana, durante essa semana, eu saí 2 dias às 19h. Não tenho filhos e não consigo imaginar a maternidade nessas condições, não tenho como trabalhar menos, pois dependo financeiramente dessa jornada exaustiva para me manter (R15).

Recebo pouco pelo tanto que trabalho. Trabalho três turnos em muitas escolas, algumas inclusive fora da minha formação. Gostaria de receber mais pela minha hora-aula de trabalho, mas compreendo que por estar no início da carreira as oportunidades precisam ser aproveitadas [...] (R16).

*Na instituição onde trabalho cada professor recebe salários diferentes, independentemente da sua formação. Sou pós-graduada e tenho 3 especializações trabalho 10 horas por dia (5 horas em cada período) e no meu registro está *professora leiga de ensino fundamental 1. Me sinto mau remunerada, mau reconhecida, e triste. Mas trabalho com o que amo (R17).*

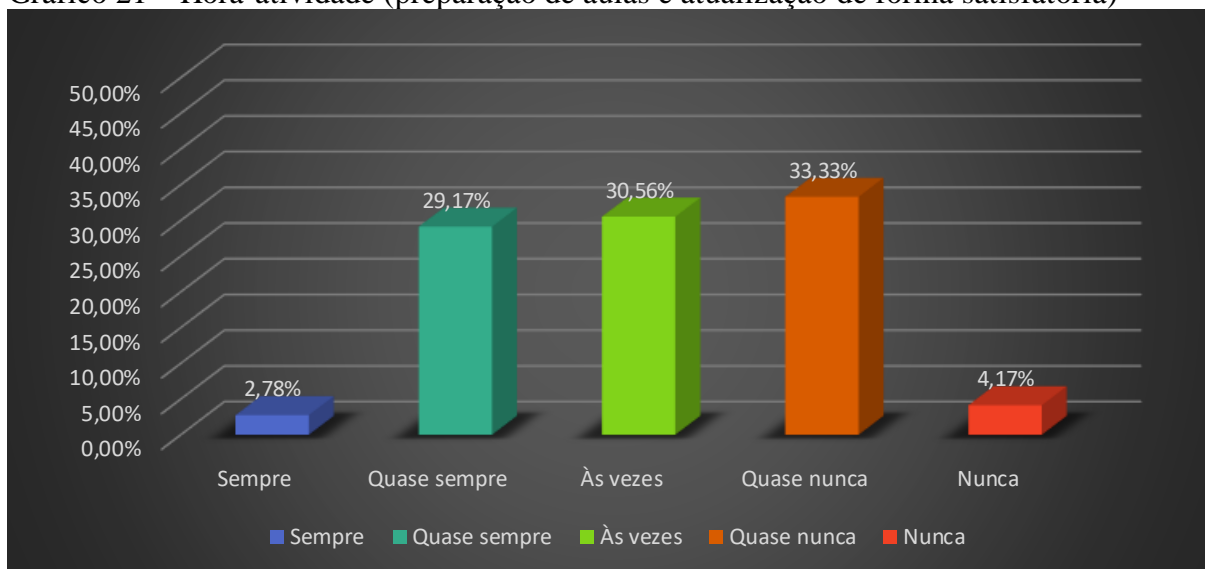
O que se infere pelos depoimentos é que a jornada do professor da educação básica é bastante extensa. R17, por exemplo, afirma trabalhar dez horas por dia, cinco em cada período, o que faz presumir que ela seja professora polivalente, isto é, trabalhe nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil e, nesse caso, quase não possui tempo para almoçar e, ainda, se se tratar de escolas distintas, a falta de tempo se agrava, pois é preciso considerar as horas de deslocamento. Além disso, não está registrada como professora formada, mas apenas como professora leiga, o que faz com que sua remuneração seja inferior, incompatível com seu nível de formação. Mesmo assim, percebe-se o sentimento de amor à carreira, decorrente da ideia de vocação, sacerdócio.

5.2.5 Preparação de aulas

A jornada prolongada de trabalho também impossibilita ou dificulta a preparação das aulas, já que por essa razão 33,33% do professorado quase nunca consegue preparar aulas e se atualizar de forma satisfatória para exercer o papel de educador, sendo que 4,17% nunca consegue, 30,56% às vezes consegue, 29,17% quase sempre e 2,78% sempre, conforme se verifica no Gráfico 21.

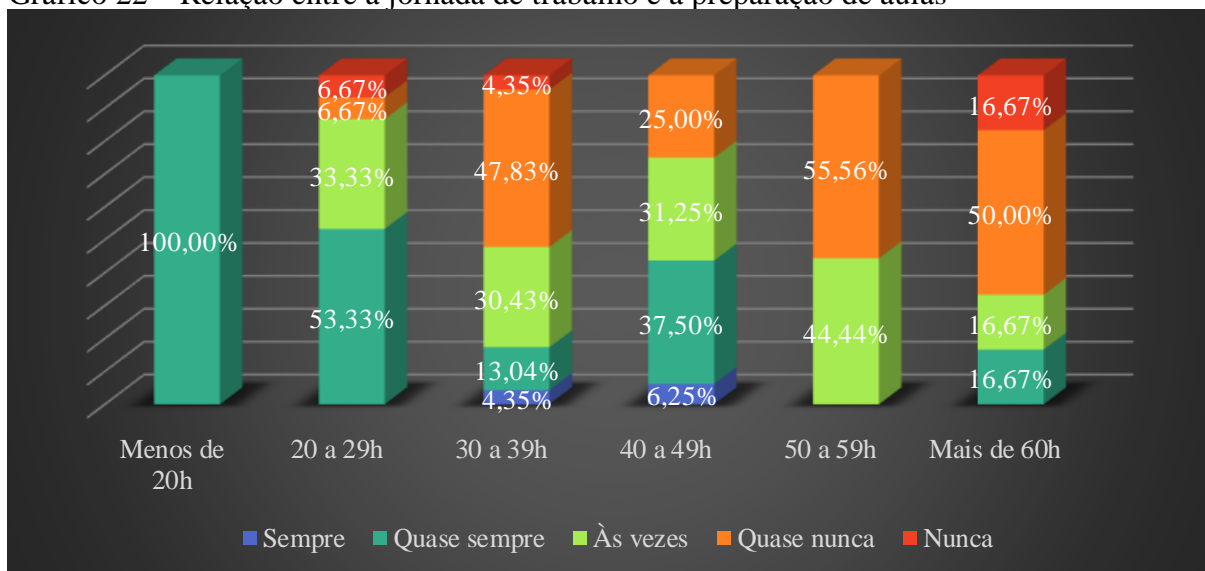
O Gráfico 22 demonstra que quanto mais extensa a jornada de trabalho, maior a dificuldade ou impossibilidade de se preparar aulas.

Gráfico 21 – Hora-atividade (preparação de aulas e atualização de forma satisfatória)



Fonte: elaborado pela autora (2023)

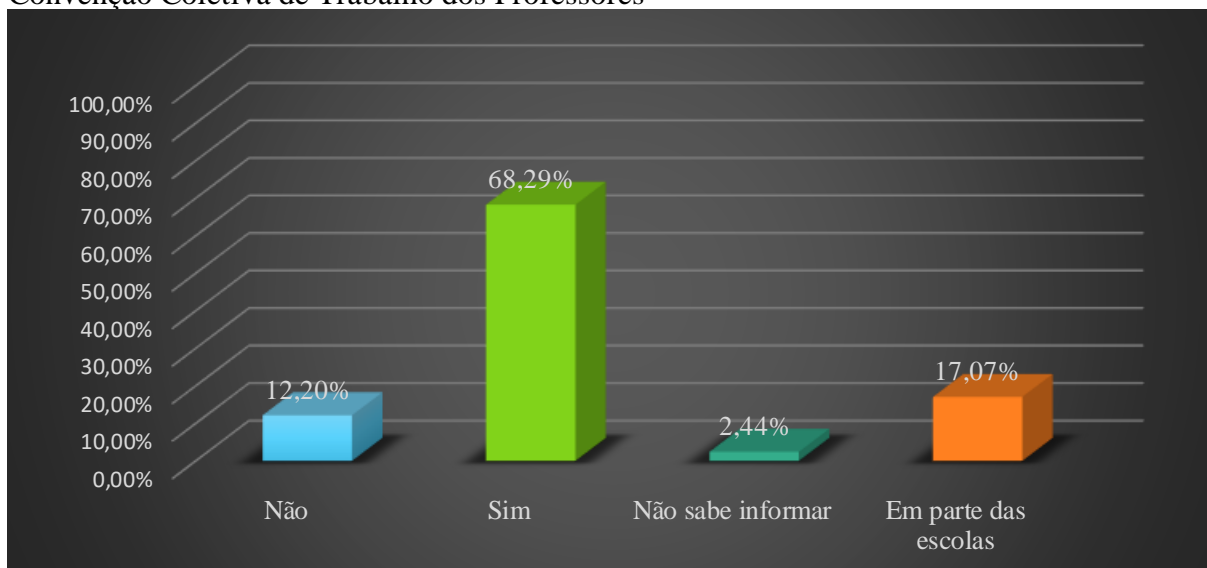
Gráfico 22 – Relação entre a jornada de trabalho e a preparação de aulas



Fonte: elaborado pela autora (2023)

O tempo de duração máximo para a hora-aula, estabelecido pela Convenção Coletiva de Trabalho do Professor é de 60 minutos para os cursos de educação infantil e ensino fundamental até o 5º ano; 50 minutos para os cursos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio no período diurno; e 40 minutos no período noturno (Sindicato [...], 2021b). Nesses termos, para 68,29% dos docentes que responderam ao questionário, as escolas em que trabalha seguem a norma, mas para 12,20%, as escolas não seguem o que determina a convenção, para 17,07% apenas parte das escolas em que trabalha cumpre o determinado e 2,44% não sabem informar (Gráfico 23).

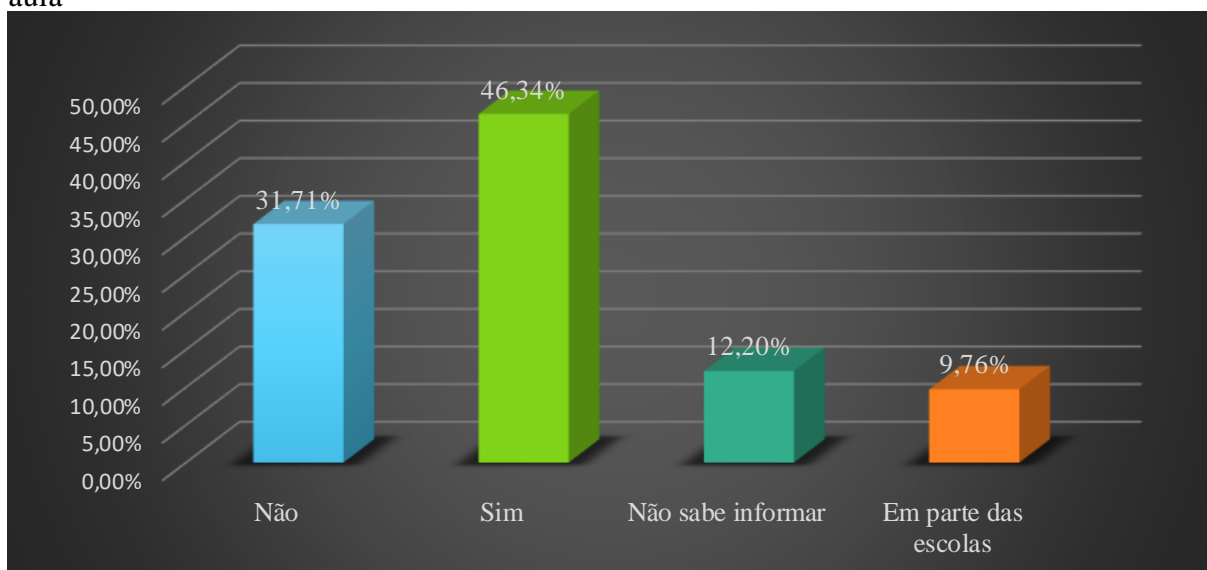
Gráfico 23 – Cumprimento da determinação máxima da duração da hora-aula estabelecido pela Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 24 demonstra que para 46,34% do professorado a escola remunera proporcionalmente o tempo de trabalho que ultrapassa a duração máxima da hora-atividade, sendo que para 31,71% não há remuneração proporcional, 12,20% não sabe informar e 9,76% recebe a remuneração proporcional em parte das escolas em que trabalha.

Gráfico 24 – Remuneração proporcional do tempo que ultrapassa a duração máxima da hora-aula



Fonte: elaborado pela autora (2023).

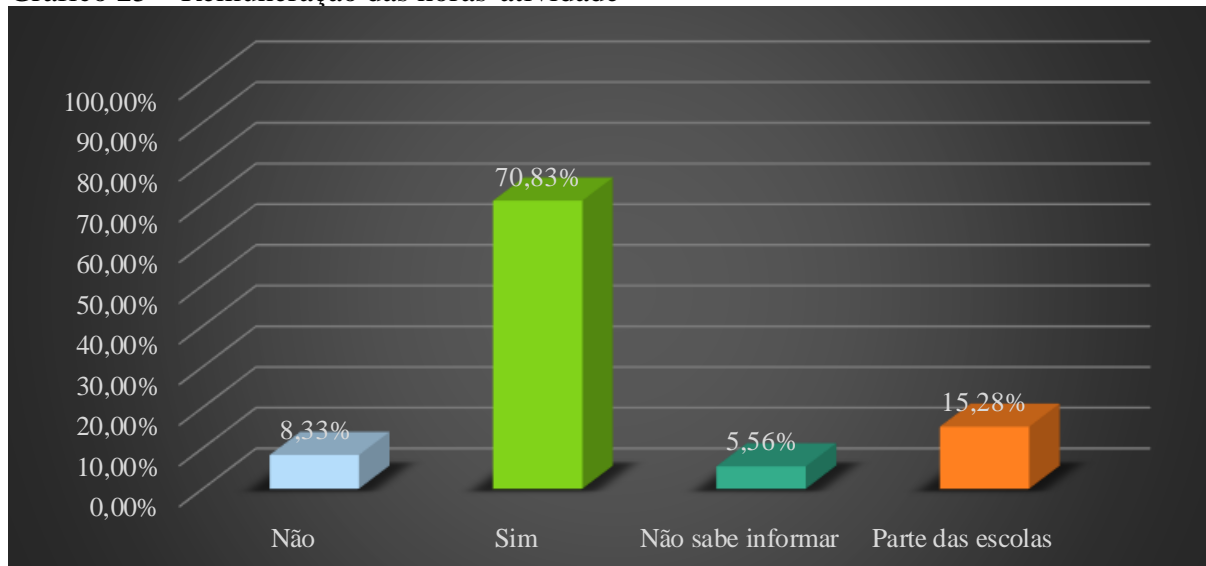
A preparação de aulas está intimamente ligada à remuneração das horas-atividade, pois corresponde a uma atividade extraclasse. Segundo Furtado e de Aguiar (2019, p. 29), a hora-

atividade, etimologicamente, significa “[...] um tempo oportuno para a ação-reflexão-ação do professor” e faz parte da jornada do docente. Trata-se de um direito que foi conquistado por muita luta da categoria, e não deve ser tratado apenas como um benefício da carreira, mas como um instrumento de melhora da qualidade de ensino. A hora-atividade é destinada a atividades pedagógicas que são inerentes ao exercício do trabalho docente. Como salientam os autores, o conhecimento do professor se constrói e se reconstrói permanentemente, não é estático, precisa de formação e reflexão constantes, por isso a importância da hora-atividade nesse processo. O professor precisa de tempo para o fazer docente, para enfatizar a profissão docente (Furtado; Aguiar, 2019).

A hora-atividade no setor privado educacional é paga na proporção de 5% sobre o salário base, conforme determina a Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores 2022/2023 (Sindicato [...], 2021b), com vigência para os anos de 2022 e 2023, item 7.

Em nosso estudo, conforme Gráfico 25, dos 72 docentes respondentes, 70,83% afirmam ser remunerados pelas horas-atividade, 8,33%, não, 15,28% afirmam ser remunerados pelas horas-atividade apenas em parte das escolas em que trabalham e 5,56% não sabem informar.

Gráfico 25 – Remuneração das horas-atividade



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quibao Neto (2020) efetuou a correspondência da proporção paga como hora-atividade em termos de jornada, considerando uma hora-aula de 60 minutos e constatou que para cada aula de 60 minutos, o docente recebe três minutos como hora-atividade, isto é, três minutos para preparar a aula, corrigir atividades, fazer cursos de formação continuada, completar diários de classe entre outras atividades burocráticas, concluindo que o docente da rede privada se

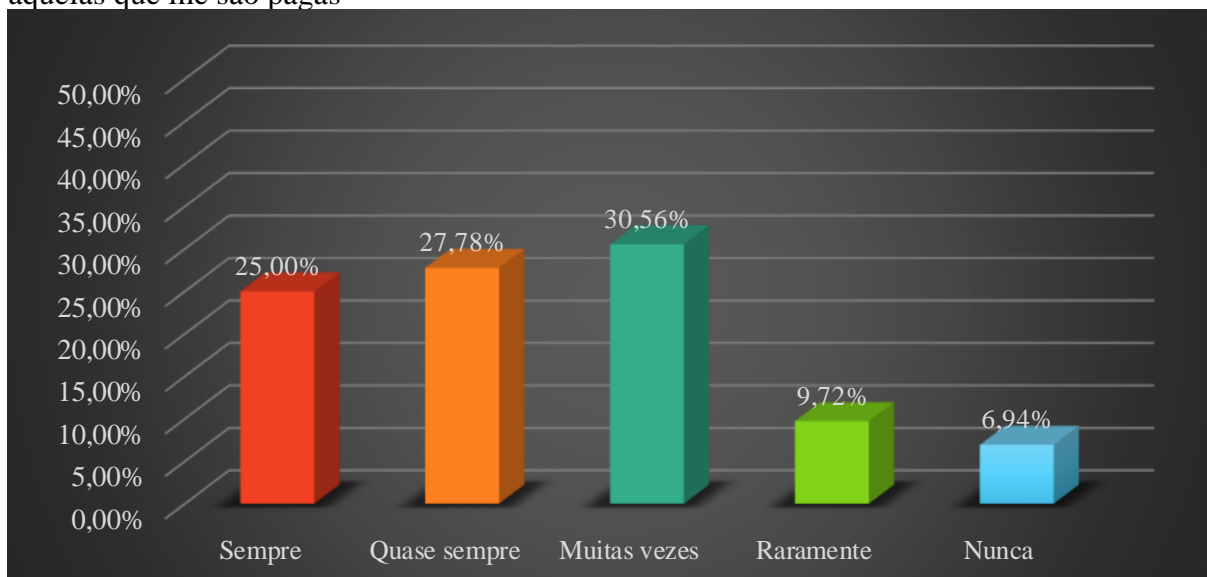
confronta com a desvalorização profissional, já que é impossível preparar uma aula de 60 minutos em três minutos.

Muito embora, haja uma variação no tempo de hora-aula máxima para cada nível de ensino (60 minutos para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; 50 minutos para anos finais do ensino fundamental e ensino médio e 45 minutos para aulas ministradas no período noturno), o que diminuiria a quantidade de minutos relativos à hora-atividade nos casos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio para 2,5 minutos e das aulas ministradas no período noturno para 2,25 minutos, e a determinação normativa para o cálculo da hora-atividade seja de 5% sobre o salário-base mensal, que é calculado multiplicando-se o número de aulas semanais ministradas pelo professor à razão de 4,5 semanas e multiplicado pelo valor da hora-aula pago ao professor, concordamos com o autor que, de fato, a remuneração da hora-atividade na rede privada é insuficiente.

Assim, suponha-se que certo docente ministre aulas para os anos finais do ensino fundamental (EFAF), com carga horária de 20 horas semanais, em uma escola que pague o piso salarial, nos termos da Convenção Coletiva, ou seja, R\$ 22,00, o seu salário base corresponderá à R\$ 1.980,00 (20 x 4,5 x R\$ 22,00) e a remuneração da hora-atividade será, portanto, de R\$ 99,00 (R\$ 1.980,00 x 5%). Considerando-se, ainda, que esse professor não tenha realizado horas-extras, não possua adicional noturno nem adicional por tempo de serviço e nem gratificação de função, o seu DSR será de R\$ 346,50 (1/6 do salário base, acrescido da hora-atividade, dos adicionais citados e de gratificação de função). Dessa forma, sua remuneração total será de R\$ 2.425,50.

Dessa maneira, é de se considerar que há insuficiência de remuneração condizente com o trabalho efetivamente realizado como hora-atividade, que também foi constatada em nossa pesquisa, já que 25% dos respondentes consideram sempre trabalhar mais tempo em horas-atividade do que aquelas que lhes são pagas; 27,78%, quase sempre trabalham além dos 5% de remuneração da hora-atividade; 30,66%, muitas vezes; 9,72%, raramente e apenas 6,94%, consideram nunca trabalhar mais em horas-atividade do que o que lhes é efetivamente remunerado, conforme se vê no Gráfico 26.

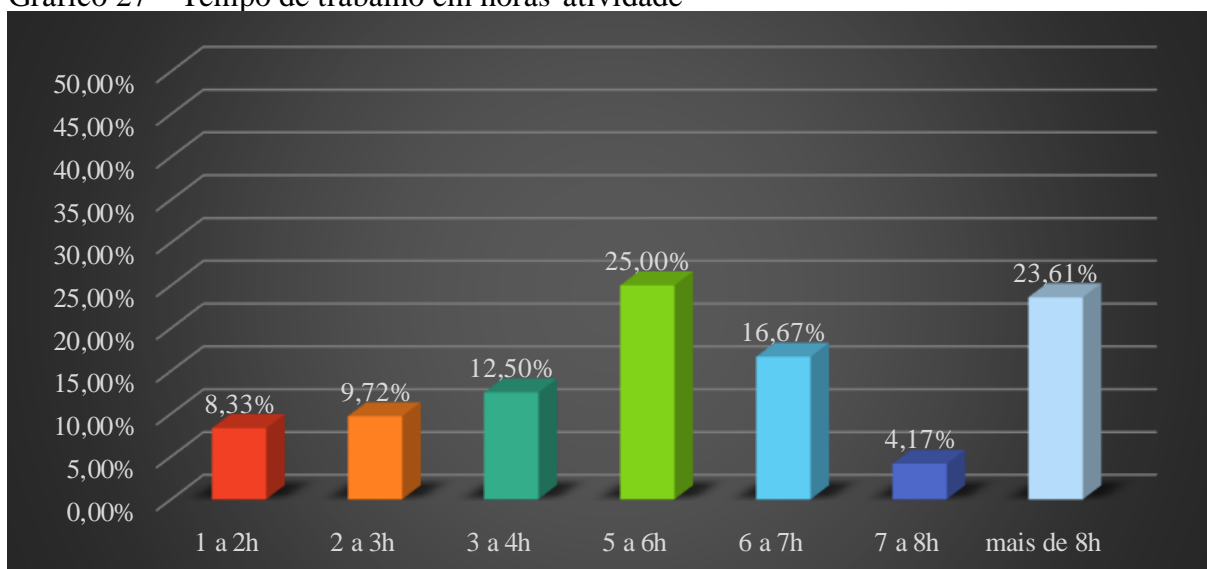
Gráfico 26 – Proporção de docentes que trabalham mais tempo em horas-atividade do que aquelas que lhe são pagas



Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 27 mostra o tempo de trabalho semanal estimado que os docentes respondentes da pesquisa dedicam às atividades extraclasse, sendo que a maior prevalência é entre cinco e seis horas semanais (25%), seguida de mais de oito horas (23,61%), seis a sete horas (16,67%), três a quatro horas (12,50%), duas a três horas (9,72%), uma a duas horas (8,33%) e entre sete a oito horas semanais (4,17%).

Gráfico 27 – Tempo de trabalho em horas-atividade

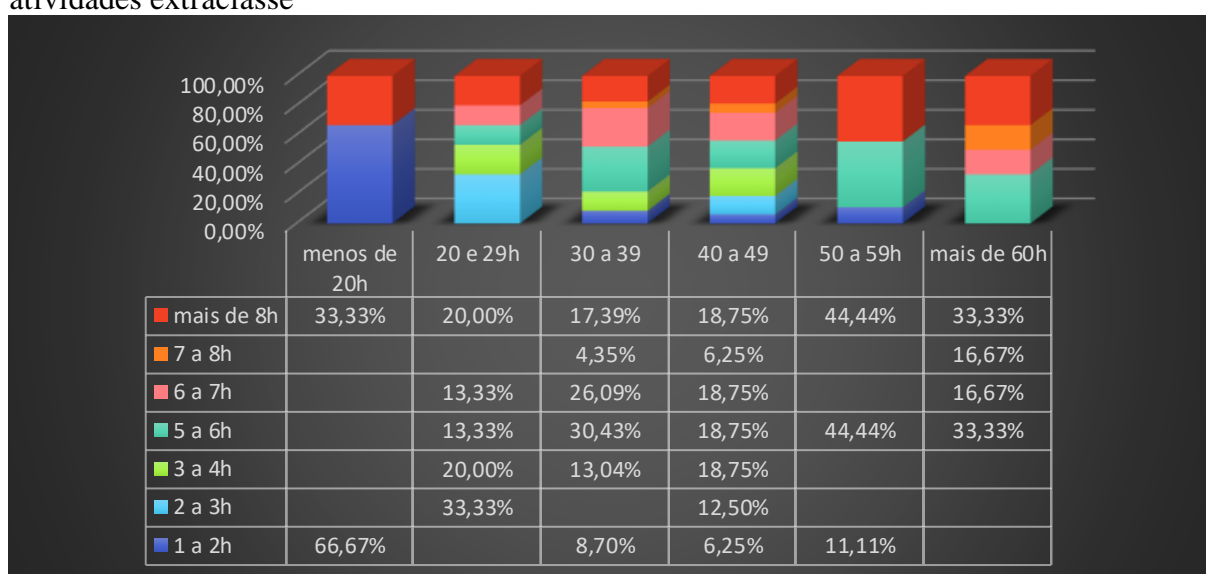


Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 28 traz um comparativo entre a proporção de docentes e respectivas jornadas de trabalho semanal e as horas que dedicam a atividades extraclasse, demonstrando que há

subjetividade quanto à dedicação em atividades extraclasse, porque a quantidade de horas-atividade independe da jornada de trabalho semanal. Esse fato pode denotar a interferência de diversos fatores, os quais nossa pesquisa é incapaz de inferir nesse momento, já que uma maior ou menor dedicação em horas-atividade pode estar relacionada à experiência do docente, ao gênero ou à vida familiar, ou, ainda, às exigências da escola, ou ao desestímulo diante da baixa remuneração dentre outros vários fatores que podem influenciar nesse aspecto, o que exigiria uma investigação mais aprofundada para o estabelecimento de uma conclusão.

Gráfico 28 – Proporção de docentes e respectivas jornadas de trabalho por horas dedicadas a atividades extraclasse



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Se compararmos a porcentagem de horas-atividade pagas a esses docentes, efetuando-se um cálculo aproximado e considerando a hora-aula como sendo de 60 minutos, assim como feito por Quibao Neto (2020), conforme Tabela 4, verificaremos que, de fato, os professores da educação básica da rede privada de Ribeirão Preto trabalham mais em horas atividades do que aquelas que lhe são pagas, o que, novamente, demonstra que o docente da educação básica da rede privada é mal remunerado.

Tabela 4 – Hora-atividade remunerada de acordo com a Convenção Coletiva do Trabalho do Professor (5% do salário-base)

Jornada semanal	Hora-atividade remunerada
20h	1h
29h	1h27
39h	1h57

49h	2h27
59h	2h57
60h	3h

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No setor público, a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional do docente da rede pública da educação básica, determinou, em seu art. 2º, §4º, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008). Isto quer dizer que 1/3 da jornada de trabalho do magistério público é reservada à hora-atividade, ou seja, 1/3 da carga horário se destina ao planejamento das atividades, o atendimento aos pais e alunos, organização de materiais, formação, estudos, correção de provas e atividades.

É certo, no entanto, que, apesar de se tratar de uma justa conquista do professorado da educação básica pública, antes de entrar em vigor, o referido dispositivo foi suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal, que, posteriormente, em 28 de maio de 2020, decidiu por sua constitucionalidade, no julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 936790, com repercussão geral reconhecida, ficando destacada, ainda, a importância de se reconhecer e valorizar as atividades extraclasse realizadas pelo docente (Lei, 2020).

Nesse sentido, comparando-se a rede privada com a rede pública em termos de proporção remuneratória da hora-atividade, tem-se um índice extremamente baixo para a primeira, 5%, enquanto a última é de 33,3%. As atividades extraclasse exigem um tempo considerável e são atividades de extrema importância para a qualidade da educação, devendo ser remuneradas como tal (Silva, 2017).

Outro ponto que merece destaque se refere à crítica comum de que o docente, na prática, restringe-se a dar aulas, porque o tempo em que deveria planejar, corrigir trabalhos e provas e estudar é ocupado com mais aulas em outras escolas, o que não deixa de ser verdade, mas a razão desse fato é que, justamente, a remuneração é insuficiente para que o docente possa viver com um mínimo para suprir suas necessidades e, portanto, precisa de atribuir o máximo de aulas possíveis para isso (Pinto, 2009).

A elaboração e aplicação de provas substitutivas ou trabalhos de caráter excepcional para alunos ausentes devem ser remuneradas, segundo a Convenção Coletiva do Trabalho do Professor, item 65, subitem 1 e §1º (Sindicato [...], 2021b), no montante mínimo do valor da hora-aula e demais vantagens pessoais, acrescidos os percentuais de hora-atividade e descanso semanal remunerado por hora-aula de trabalho. No entanto, 63,89% dos docentes que

responderam ao questionário não são remunerados quando exercem essa função e 20,83% não sabem informar. Apenas 15,28% afirmam ser remunerados.

É importante destacar que elaborar, aplicar e depois corrigir provas ou trabalhos substitutivos para alunos que não estavam presentes nos momentos ordinários de avaliação, constitui tempo de trabalho para o professor e para, pelo menos, 63,89% dos docentes – 20,83% não sabem informar –, esse tempo de trabalho não está sendo pago pelas escolas particulares de Ribeirão Preto, SP. Tempo de trabalho que está sendo expropriado do professor.

4.3 Pandemia de Covid-19 e o período de isolamento social

A pandemia de Covid-19 afetou o mundo todo de diversas formas, conforme citado no capítulo 4, trazendo transformações para o mundo do trabalho, com milhões de trabalhadores adentrando no mundo do trabalho remoto.

Os trabalhadores remotos, de acordo com os dados da pesquisa IBGE Pnad Covid-19, oscilaram entre 8,914 milhões na semana de 31 de maio a 6 de junho de 2020, maior patamar de trabalhadores que passaram a trabalhar em casa registrado no Brasil, e o menor, que correspondeu a 7,806 milhões entre 13 de setembro e 19 de setembro de 2020. Esse fenômeno do trabalho remoto, também referido como home office e/ou teletrabalho, no qual milhões tiveram o trabalho transferido para o ambiente doméstico como principal medida para se evitar o contágio da Covid-19, favoreceu a experimentação dessa modalidade de trabalho pelos mais diferentes setores econômicos (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

De fato, trabalhadores de diversos setores receberam uma multiplicidade de informações relacionadas às tecnologias de informação e comunicação. Instrumentos informacionais digitais antes utilizados para o lazer e a troca entre familiares e amigos invadiram o mundo do trabalho (WhatsApp, Instagram, Facebook, dentre outros), e o lar desses trabalhadores, reservado para as relações íntimas, para o descanso e o lazer, também se transformou rapidamente em espaço de trabalho: um espaço indistinto, em que vida pessoal e profissional se misturaram. É certo que o ambiente residencial se converteu em ambiente de trabalho, portanto e, tudo isso, sem qualquer subsídio patronal, sem preocupação com ergonomia. Assim, o mesmo espaço de dormir, de se alimentar, de cuidar dos filhos, de descansar e de aproveitar o lazer virou espaço laboral. E, dessa forma, o tempo à disposição do empregador também se modificou, pois o trabalhador passou a ficar disponível na totalidade de seu tempo. Esse contexto traz consequências para a saúde mental e física do trabalhador, que sente dificuldades em se deligar do mundo do trabalho, além de ter invadida a sua privacidade (Dos Santos; Padilha, 2021).

No setor da educação, foi integrado o ensino remoto emergencial durante o período de isolamento social, transpondo-se o trabalho docente, anteriormente efetuado em sala de aula, para o computador ou smartphones. Nas escolas particulares, poucos dias depois do fechamento, houve rápida implementação do trabalho remoto, mesmo com a pouca familiarização da modalidade, o que obrigou os docentes ao aprendizado instantâneo de uma nova maneira de desenvolverem suas práticas, por meio do uso das tecnologias-informacionais-digitais para aulas síncronas e atividades assíncronas (Pinho *et al*, 2021).

Além disso, a legislação também cuidou de alterar o ano letivo da educação básica nesse período. A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c), convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020f), dispensou as escolas da obrigatoriedade de cumprirem o mínimo de dias letivos determinados pela Lei nº 9.394/96, desde que cumprida a carga horária mínima anual, e esse aspecto foi uma das recomendações do Roteiro da OCDE, já comentado anteriormente, e que trouxe, ainda, uma lista de verificações e diversas outras recomendações, incluindo a de priorizar a educação online, removendo as barreiras em localidades que não permitam essa modalidade; criar sites para comunicação com alunos, pais de alunos e professores; incentivar a adaptação ao EAD, sempre explorando parcerias com as instituições privadas; manter a normalidade durante a pandemia, com o desenvolvimento de habilidades, como resiliência e autoeficácia; fazer com que os sindicatos flexibilizem as interpretações dos contratos de trabalho, apoiando os professores no remodelamento de suas práticas (Zaidan; Galvão, 2020).

Dessa forma, no período da pandemia, a escola foi deslocada para a casa de cada docente, em razão da determinação de isolamento social e a autorização da substituição das aulas presenciais por aulas e atividades remotas, o que constituiu uma transformação drástica em sua vida pessoal e profissional, como ocorreu os trabalhadores de diversos setores. Dessa forma, a casa do professor, que anteriormente era seu espaço privado, desconhecido de seus alunos, símbolo de descanso e lazer, passou a significar uma extensão de seu trabalho, ocorrendo um esvaziamento dos sentidos do lar (refúgio, conforto, segurança, afeto). Houve uma invasão de seu espaço privado, que precisou ser adaptado na tentativa de se harmonizar à vida pessoal e profissional. Ao seu trabalho também foram incorporadas tecnologias digitais – o computador e o celular – de forma muito mais constantes que anteriormente (Baade *et al*, 2020).

Para Costa Aguiar e Bernardes (2023), casa e escola sempre foram lugares distintos, para os quais atribuímos diferentes sentidos. Tanto é assim, que os educadores fazem questão de frisar que os comportamentos que os alunos têm em casa não podem ser os mesmos na

escola: “sente-se direito, você não está em casa!”. O oposto também é verdadeiro, quando pais repreendem filhos dizendo que devem respeitá-los, já que eles não são os colegas de escola. Dessa forma, a casa, o lar, possui um sentido autêntico, que espelha a existência mesma do ser. Há uma relação entre esse lugar autêntico e identidade. Nosso lar é nosso lugar, reflete o que somos. E quando a escola invadiu o lar, houve uma certa caracterização de inautenticidade, já que quartos, salas e outros ambientes, mediados pela tecnologia, foram transformados em salas de aula, o que colapsou tempo e espaço. Os sentidos dos lugares se misturaram durante a pandemia e o isolamento social.

Dentro desse contexto, ainda houve casas em que, “[...] por inúmeras vulnerabilidades, albergaram todos os tipos de espaços (espaços de sofrimento, espaços de violência, espaços de pobreza), menos os espaços escolares”, cada qual com suas particularidades, mas “[...] muitas delas viram as fronteiras rígidas das portas e janelas tornarem-se porosas, permitindo a entrada das escolaridades nas domesticidades. Ainda que essa mescla tenha sido precária e vulnerável, houve a sua mistura num mesmo lugar” (Costa Aguiar; Bernardes, 2023, p. 9).

Nesse sentido, a rotina dos professores e de seus familiares foi transformada bruscamente, diante da inclusão do trabalho em todos os espaços e momentos de seu dia a dia. E tudo isso sem o apoio governamental ou dos donos das escolas no que toca à conexão com a internet, energia elétrica, equipamentos etc. Percebe-se, dessa forma, que houve descaso quanto às necessidades profissionais dos docentes (Zaidan; Galvão, 2020). De fato, a transformação de um lugar em outro ocorreu subitamente, sem planejamento, porque derivada de uma emergência, mas encontrou vulnerabilidades e precariedades já existentes e que se escancararam pelas portas e janelas abertas (Costa Aguiar; Bernardes, 2023).

Em nosso estudo, verificamos que 88,89% dos respondentes trabalharam ministrando aulas durante o período de isolamento social da pandemia de COVID-19, o que corresponde a 64 professores, os quais responderam às questões relacionadas a esse tema. Dentro dessa amostra, 67,19% precisaram adquirir equipamentos para o período de trabalho remoto, sendo que destes apenas 4,65% foram ressarcidos pelo empregador pelos equipamentos comprados.

Já a pesquisa de Martins, Schmitt e Alves (2022) com professores da Educação Básica de Juiz de Fora, que trabalharam durante o ensino remoto emergencial, apurou que 22,7% dos docentes pesquisados precisaram adquirir equipamentos com recursos pessoais para efetuarem seu trabalho. Demandas elevadas e poucos recursos podem causar tensão laboral e estresse, sendo que os recursos suficientes e adequados elevam a motivação no trabalho, fazendo com que o trabalhador se empenhe mais e trabalhe com mais prazer, o que parece não ter sido o caso dos professores da educação básica, sendo um dos fatores que pode ter causado impacto no

trabalho docente desse período.

Nossa pesquisa apurou que, dos docentes que trabalharam durante o isolamento social, 79,69% tiveram de adaptar um local da casa para o trabalho remoto e os demais não precisaram; 31,25% exerceram o trabalho remoto na sala de suas casas, 29,69% no quarto, 26,56% no escritório e 12,5% em outro local da casa.

Esse fato também foi observado na pesquisa de Baade *et al* (2020) e que pode ser inferido pelo depoimento de um professor questionado, que disse que preparar refeições em casa e mantê-la organizada, sem que houvesse um lugar pertinente para trabalhar, obrigava-o a montar e desmontar espaços para reuniões e transmissões de aulas, demandando maior gasto de tempo.

Em vista disso, vários foram os contratempos enfrentados pelos professores para transformar suas casas em salas de aula. E esses contratempos ganharam mais e mais peso a depender das condições financeiras dos docentes, já que para aqueles com escritórios em casa, ficou mais fácil tornar o ambiente em uma sala de aula, mas para muitos, espaços como fundos de quintal, cantos de muro, mesas de refeição, cozinhas, quartos fizeram as vezes da escola. Para vários, panos de fundo digitais representavam a salvação, pois evitavam a exposição de suas casas aos alunos, além de menos trabalho para decorar muros chapiscados e menor dispêndio de tempo, mas isso exigia equipamentos mais sofisticados e não foi, portanto, utilizado por todos. Muitos, então, apelaram para os velhos conhecidos dos professores da educação básica: TNT e EVA (Costa Aguiar; Bernardes, 2023).

E o trabalho realizado na casa do docente trouxe outros gravames, como uma utilização maior de energia elétrica, conexão com a internet, somado à compra de equipamentos, que trouxeram mais custos ao trabalhador e, mesmo que esses custos possam ter sido compensados por outros, como a diminuição de gastos com combustível e alimentação fora de casa, muitos dos professores não puderam adequar satisfatoriamente seus ambientes, adquirir equipamentos melhores e suprir suas necessidades de formação, o que pode ter trazido frustração e angústia (Carneiro Júnior; Cardoso, 2023).

Além disso, a sobreposição de escola e casa tornou mais complexa as atividades do professor, fundamentalmente entre as mulheres, às quais desempenham culturalmente uma dupla jornada, que no caso do ensino remoto emergencial, acontecia, na maioria das vezes, concomitantemente, isto é, as professoras exerciam suas atividades de trabalho ao mesmo tempo em que auxiliavam os filhos, preparavam a comida e cuidavam de outros afazeres domésticos (Martins; Schimitt; Alves, 2022).

As interrupções de familiares, campainha e barulhos externos durante o exercício do

trabalho remoto foram sentidos por 96,88% dos respondentes, sendo que a constância dessas interrupções foi sempre sentida por 18,75%, quase sempre por 28,13%, ocasionalmente por 39,06%, raramente por 10,94% e nunca por 3,08%. Tais interrupções, além de atrapalharem a continuidade do trabalho educativo, o que provoca desconcentração nos alunos, descontinuidade do ensino e perda de tempo entre a interrupção e a retomada, causam perturbação ao professor.

Quanto à renda mensal, 67,19% dos docentes mantiveram os rendimentos salariais do período anterior ao isolamento social, 21,88% tiveram a renda diminuída e 10,94% tiveram a renda aumentada. Para os casos de aumento de renda, podemos compreender que a diminuição de gastos com alimentação fora de casa e combustível, geraram economia para os participantes da pesquisa. Já para aqueles que tiveram a renda diminuída, a questão pode se referir à diminuição de aulas, em razão da diminuição de turmas, pois muitas escolas juntaram turmas para as aulas remotas síncronas, o que pode ser um fator para diminuição de jornada semanal de trabalho, já que permitida a redução de jornada e salário pela Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020d)¹⁴⁹, posteriormente convertida na Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020, que previu expressamente a possibilidade de redução de jornada, com proporcional redução salarial, bem como a suspensão temporária do contrato de trabalho (Brasil, 2020f). Portanto, essas podem ser as hipóteses que ocasionaram diminuição de renda para 21,88% dos professores respondentes do questionário.

Na pesquisa apresentada por Durães, Bridi e Dutra (2021), 52% dos trabalhadores questionados adquiriram equipamentos e tiveram aumento dos gastos para o desenvolvimento do trabalho remoto, sendo que 48% afirmaram não terem tido aumento de gastos, o que provavelmente indica que já possuíam os equipamentos necessários, além de não terem estimado as despesas com energia e conexão e outros, ainda, que houve compensação da elevação dos gastos pessoais com a economia de gastos com transporte e estacionamento (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

4.3.1 Comunicação e tecnologias-informacionais-digitais

Quando a tecnologia se insere no mundo informacional e comunicacional, opera-se uma

¹⁴⁹ Apenas a título de informação, alguns artigos da Medida Provisória nº 936/2020 tiveram a inconstitucionalidade suscitada na ADI 6363/DF, que foi julgada prejudicada diante da conversão na Lei nº 14.020/2020, que alterou substancialmente tais dispositivos (Brasil, 2021).

enorme revolução, fazendo parte do que alguns autores denominam de Indústria 4.0¹⁵⁰. Sua chegada trouxe a quebra da barreira do espaço e, com isso, a aceleração do tempo.

No entanto, inserida em um mercado pouco regulado, dominado por forças desenfreadas, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) adentram espantosamente em todos os setores da vida, principalmente, com o incremento dos oligopólios empresariais que dominam o trabalho e os dados, os quais são capturados diuturnamente na internet. Se é verdade que o domínio da tecnologia avançada é o domínio do mundo, o domínio do mundo virtual pela Google¹⁵¹, Amazon, Alphabet, Facebook age sem regulamentação e capta toda interação que ocorre e a transforma em uma intenção mercantil, além da mineração e venda de dados para fins políticos (Gonçalves; Souza 2022).

GAFAN é a sigla que representa as grandes empresas coletoras, tratadoras e comercializadoras dos dados – Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft –, que disponibilizamos todos os dias em suas plataformas na visita de sites, recebimento de emails, *likes*, geolocalização e conversas perto dos celulares. A atividade que o usuário estabelece com esses aplicativos alimenta um mercado hegemônico, que tem o intuito de prever, dirigir e mesmo modificar o comportamento e a escolha das pessoas. Trata-se do capitalismo de vigilância¹⁵², uma nova maneira de valorização e acumulação capitalista, cuja empresa Google é a precursora dessa forma de mercado, uma variação do capitalismo de informação: transforma-se dados de comportamento em mercadoria (Cruz; Saraiva; Amiel, 2019).

No setor educacional não seria diferente, o capitalismo de vigilância já está presente e vem crescendo, por meio de oferecimento gratuito ou não dos serviços digitais, tendo como

¹⁵⁰ “A Indústria 4.0 é, como sabemos, um fenômeno relativamente recente, de amplitude global e que, por consequência, vem alterando significativamente tanto as *formas de produção* quanto as *relações de trabalho* existentes no interior da *indústria*, da *agricultura* e dos *serviços*, bem como em suas interconexões, de que são exemplos a *agroindústria*, a *indústria de serviços* e os *serviços industriais* (Antunes, 2020b).

¹⁵¹ “A empresa Google – e sua holding de negócios Alphabet.Inc – é a grande pioneira desse modelo de negócios. [...] foi ela que conseguiu criar um modo de produzir mercadorias a partir das interações realizadas em suas plataformas, como seu mecanismo de busca. A Google criou também um mercado próprio, em que anunciantes e produtores de conteúdo ou serviços, incluindo ela própria, comercializam a sua mercadoria preditiva. Contudo, atualmente, as cinco empresas com maior ganho no mercado de capitalização e presentes na lista de seis maiores empresas em valor de mercado do mundo – Apple, Microsoft, Alphabet (Google), Amazon e Facebook – têm como parte de seus ativos a coleta e tratamento de dados. As mercadorias produzidas por elas estão reestruturando mercados, processos produtivos, estratégias políticas, formas de trabalho, políticas públicas etc.” (Cruz; Venturini, 2020).

¹⁵² O termo “capitalismo de vigilância” foi apresentado por Shoshana Zuboff, economista alemã, em seu artigo “*Big Other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização da informação*”. No entanto, falta ao conceito trazido pela autora a perspectiva capitalista, pois não abarca sua conexão com a lógica capitalista neoliberal e a diferença de seu funcionamento entre os países que estão no comando e os periféricos (Cruz; Saraiva; Amiel, 2019).

compensação o acesso aos dados de professores e estudantes¹⁵³. Cruz, Saraiva e Amiel (2019) relatam grande dificuldade na obtenção de informações sobre a operação da Google na educação, diante dos embaraços para compreensão dos acordos de privacidade e sua pouca transparência¹⁵⁴, o que significa maior dominação sobre as pessoas, bem como sobre suas ações e decisões, minando sua autonomia, além de impedir uma participação consciente no mercado. Trata-se de uma prática que envolve privacidade e sigilo e que prospera sob o desconhecimento dos usuários. Contudo, os pesquisadores, que buscam conhecer a relação entre as empresas do capitalismo de vigilância e as instituições públicas brasileiras do ensino superior, aplicaram uma técnica de *script*¹⁵⁵, e conseguiram apurar que 72% das universidades públicas analisadas possuem servidores associados à Google e 8% à Microsoft¹⁵⁶.

Os pesquisadores também criaram o projeto de pesquisa “Observatório Educação Viglada”, que tem como intuito [...] coletar e divulgar informações sobre a plataformização da educação pública no Brasil e na América do Sul e incentivar um debate na sociedade em relação aos seus impactos sociais e educacionais”¹⁵⁷. Até 2021, a pesquisa já havia conseguido obter informações sobre 550 domínios institucionais de e-mail relativos a 448 instituições públicas de educação da América do Sul (Observatório, [202?]), o que demonstra, mais uma vez, que, além da coleta expressiva e diuturna de dados dos usuários dessas instituições por empresas privadas que dominam o setor, a educação dos países periféricos passa por um avançado cenário

¹⁵³ As reformas educacionais dos últimos 30 anos incluem a redução de custo e a consequente diminuição dos investimentos nos serviços e na estrutura tecnológica e de gestão de informação no País, o que facilita a implantação das soluções tecnológicas da GAFAN, o que pode ser considerado como causa e consequência dos baixos investimentos públicos no setor (Cruz; Saraiva; Amiel, 2019 e Cruz; Venturini, 2020).

¹⁵⁴ Ver mais em Cruz, Saraiva e Amiel (2019).

¹⁵⁵ “Para contornar a falta de transparência e impossibilidade de acesso a base de dados de instituições universitárias públicas brasileiras que aderiram aos programas Google for Education e Microsoft Office 365 for Schools & Students, desenvolvemos nessa pesquisa um script disponibilizado como software livre chamado ‘get-mx-universities.py’ que automatiza a consulta e tratamento de dados sobre as respostas enviadas por servidores de domínio quando consultados sobre quais computadores são responsáveis por gerenciar o tráfego de e-mail para um domínio em específico. Essa técnica foi aplicada no universo de endereços de e-mail de 104 universidades públicas brasileiras, tanto federais quanto estaduais” (Cruz; Saraiva; Amiel, 2019, p. 6). Ver Cruz, Saraiva e Amiel (2019) para os detalhes desse *script*.

¹⁵⁶ Vários fatores contribuem para esse quadro, tais como: a diminuição de recursos financeiros, a degradação dos setores de tecnologia nas instituições, a identificação da utilização rotineira dessas plataformas pela comunidade escolar, além da revogação, no governo Michel Temer, do Decreto nº 8.135/2013, que foi promulgado no governo Dilma Rousseff, a fim de proteger a comunicação de dados após as denúncias de espionagem de Snowden. Referido decreto impunha à administração pública federal direta, autárquica e fundacional a comunicação de dados por meio de “[...] redes de telecomunicações e serviços de tecnologia da informação fornecidos por órgãos ou entidades da administração pública federal, incluindo empresas públicas e sociedades de economia mista da União e suas subsidiárias”. A revogação se deu pelo Decreto nº 9.637/2018, que determina que haja colaboração entre o Poder Público, a esfera empresarial, a sociedade e as instituições universitárias (Cruz; Saraiva; Amiel, 2019, p. 15).

¹⁵⁷ A pesquisa busca “[...] identificar se os emails institucionais das universidades públicas, institutos federais e secretarias estaduais de educação estavam armazenados em servidores próprios ou privados e, nesse caso, de quais empresas” (Cruz; Venturini, 2020).

de privatização.

Na educação básica brasileira, o observatório pesquisou as Secretarias de Educação dos Estados com mais de 500 mil habitantes, analisando 76 servidores, e apurou que os servidores GAFAN estão em 50% delas, sendo a Google em sua maioria, 32,9%, e a Microsoft aparecendo com 17,11% (Observatório, [202?]).

A pandemia de Covid-19 acelerou e intensificou a incursão das plataformas de vigilância na educação pública como um todo¹⁵⁸ e na educação pública superior, que não dispunha de infraestrutura para o ensino remoto emergencial, as ferramentas disponibilizadas pela Google e Microsoft (e-mail, mensagens instantâneas, áudio, videoconferências, salas de aula, nuvens, compartilhamento de documentos)¹⁵⁹ foram introduzidas de forma massificada e como se não houvesse alternativa¹⁶⁰. Ainda não há como medir seus efeitos, os quais englobam a insegurança sobre o uso de dados da comunidade escolar e que são passíveis de produzir análises certas sobre comportamentos dos usuários e sobre a educação pública, como parte de um grande projeto de expansão da mercantilização da educação e baixo investimento no setor público (Cruz; Venturini, 2020).

Contudo, a recente notícia de instalação sem consentimento do aplicativo “Minha Escola SP”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em celulares de professores, alunos e pais de aluno, vinculados a contas Google (Fernandes, 2023; Patriarca, 2023), já pode ser um efeito do uso de dados pelas empresas GAFAN, já que, conforme o Observatório Educação Vigida, a Secretaria da Educação de São Paulo possui pelo menos sete servidores de e-mail das empresas Google e Microsoft (Observatório, [202?]). A instalação de aplicativos sem autorização prévia do titular do celular pode configurar violação à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), diante da possível violação à privacidade de dados, além de malferimento de direitos fundamentais (Fernandes, 2023; Patriarca, 2023).

¹⁵⁸ Essa pesquisadora teve a experiência desse processo quando trabalhava na Secretaria de Educação de Ribeirão Preto, SP. como docente da Educação Básica, em que no início da Educação Básica foi disponibilizada a plataforma “Google Sala de Aula” para toda a comunidade escolar para uso no ensino remoto emergencial.

¹⁵⁹ “Com os dados históricos, é possível perceber o crescimento da demanda por estrutura tecnológica privada a partir da emergência da pandemia de Covid-19, em especial nas universidades federais. Em março de 2020, o total de universidades federais que tinham e-mails institucionais alocados em servidores da Google era de 42%, tendo chegado a 61% em outubro. Já o total de instituições com e-mails hospedados na Google ou Microsoft, nesse caso considerando toda a amostra, subiu de 63% em março de 2020 para 74% em outubro” (Cruz; Venturini, 2020, p. 1069).

¹⁶⁰ A diminuição de recursos nessa seara, agregado à urgência advinda do isolamento social da Pandemia de Covid-19, bem como a implantação do ensino remoto emergencial, fez conferir um ar de inevitabilidade na contratação dos serviços digitais das grandes corporações, principalmente Google e Microsoft. No entanto, é importante ressaltar que existem alternativas de produtos similares aos oferecidos por essas empresas e que possuem uso aberto, livre e gratuito, como se pode conferir pelo site Escolha Livre - <https://escolhalivre.org.br/> (Anjos; Alonso, 2022).

Em Ribeirão Preto, SP., o servidor de e-mail da Secretaria Municipal de Educação mapeado é não-GAFAN, ou seja, não pertence a uma das cinco grandes empresas coletoras, tratadoras e comercializadoras dos dados, segundo o Observatório Educação Viggiada ([202?]).

Em nossa pesquisa, verificamos que, durante o ensino remoto emergencial, várias tecnologias-informacionais-digitais foram utilizadas pelos docentes pesquisados, sendo que o WhatsApp foi a ferramenta mais utilizada, correspondendo a 67,19%, seguido pelo Google Meet (57,81%), outros (51,56%), Google Sala de Aula (40,63%), Zoom (34,38%), Canvas (20,31%), Facebook (15,63%), conforme ilustra o Gráfico 29. A pesquisa de Pinho *et al*, realizada com docentes baianos da rede particular de ensino, também destacou o WhatsApp (69,4%) como a ferramentas mais utilizadas nesse período.

Previtali e Fagiani (2022) destacaram a pesquisa realizada pela Nova Escola, com 9.557 professores da educação básica, em que, igualmente, o WhatsApp, aparece como ferramenta mais utilizada pelos docentes – 65,3% –, seguida pelo Facebook – 36,4%.

O WhatsApp é um aplicativo gratuito de envio e recebimento de mensagens instantâneas, que pode ser utilizado em celulares e computadores. Criado em 2009, por Jan Koum e Brian Acton, foi vendido em 2014 para o Facebook (Meta), por US\$ 19 bilhões. A ideia era apenas facilitar a comunicação entre amigos e familiares que moravam em outros países, diante dos custos altos das ligações internacionais e mensagens via SMS. Hoje, o WhatsApp é utilizado por mais de 2 bilhões de pessoas, em 180 países e chegou ao Brasil em 2010, popularizando-se em razão de sua gratuidade e da possibilidade de envio de mensagens sem custo, sendo utilizado por pessoas físicas e jurídicas. Além disso, o aplicativo permite que se envie arquivos, vídeos, imagens, além da troca de mensagens por voz e imagem. Uma funcionalidade importante do aplicativo é a criação de grupos de pessoas para que as mensagens possam ser trocadas instantaneamente entre membros da família, amigos e trabalho, por exemplo. É atualmente, a ferramenta de comunicação mais poderosa no mundo (Alecrim, 2019).

O aplicativo de comunicações interpessoais é tão popular no Brasil, que está em 99% dos celulares dos brasileiros, seguido pelo Instagram (86%) e o Messenger (72%). Além disso, 75% dos usuários do Brasil participam de grupos de parentes e 66% de grupos de trabalho (Sanches, 2022). Os prints das comunicações realizadas por meio do WhatsApp são, inclusive, aceitos como prova pelo Poder Judiciário, sendo também utilizado como meio de intimação judicial, se as partes assim o quiserem (De Queiroz; Dos Santos; Silva, 2017).

Os aplicativos Google Sala de Aula e o Google Meet fazem parte das ferramentas

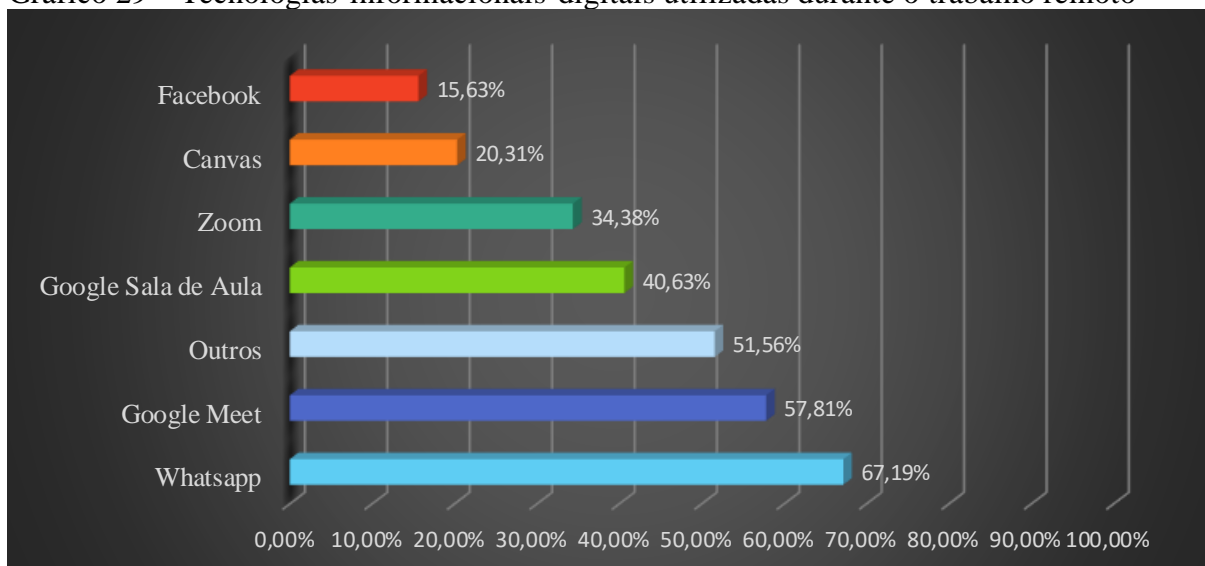
educacionais do Google¹⁶¹, que inclui agenda, editores de texto, de planilhas e formulários, salas de aulas virtuais, ferramenta de videoconferência, ferramentas colaborativas em tempo real, espaço de armazenamento e ferramentas de comunicação (Cruz; Venturini, 2020).

É bem provável que dentre as “outras tecnologias”, que aparecem em nosso estudo e correspondem a 51,56%, faça parte as soluções da Microsoft, como o Microsoft Teams¹⁶², por exemplo. Essa inferência é possível, em razão da técnica utilizada para a obtenção de respostas ao questionário (bola de neve) e o conhecimento prático dessa pesquisadora quanto às ferramentas utilizadas pelas escolas particulares e, bem ainda, que a Microsoft é a outra grande empresa de plataforma de vigilância que aparece nas pesquisas de Cruz e Venturini (2020), com relação aos acordos realizados com as instituições públicas de ensino, inclusive na Educação Básica, pelas Secretarias Estaduais de Educação.

¹⁶¹ “Desde que foi criado, o pacote educacional da Google foi apresentado com diferentes nomes. O primeiro foi Google Apps for Education. A seguir, o nome foi trocado por Google Suite for Education. Atualmente, a Google apresenta o pacote educacional de forma modular [...]” (Cruz; Venturini, 2020, p. 1069).

¹⁶² “O Teams é um software da Microsoft desenvolvido para a colaboração de equipes. O conceito inicial do aplicativo foi desenhado para colaboração de equipes corporativas, mas ultimamente tem sido utilizado também para fins educacionais. Pensando na finalidade educacional, o Microsoft Teams funciona como um hub digital entre professores, alunos e coordenações de curso e direção da Unidade Acadêmica. Ele reúne conversas, conteúdo e aplicativos em um só lugar, simplificando o fluxo de trabalho dos coordenadores e diretores ao mesmo tempo que permite que os professores criem ambientes personalizados de aprendizado. O professor pode criar suas salas de aula colaborativas, personalizar o aprendizado com tarefas, conectar-se com os alunos, otimizando a comunicação. Nas equipes, os professores podem conversar rapidamente com os alunos, compartilhar arquivos e sites, criar um bloco de anotações de classe do OneNote e distribuir e classificar tarefas. Os alunos são livres para usar as ferramentas da Microsoft com as quais estão mais familiarizados - Word, PowerPoint, OneNote e Excel -, além de acessar sites e outros aplicativos de terceiros usados com frequência (sic). Os blocos de anotações de classe OneNote estão também integrados e o gerenciamento de tarefas de ponta a ponta permitem que os professores organizem aulas interativas, ofereçam aprendizado personalizado e forneçam feedback. [...] Direção, coordenação e professores podem se comunicar e colaborar com toda a equipe em um local. Políticas e procedimentos, formulários, instruções para várias tarefas e responsabilidades, sites dentre outros materiais podem ser compartilhados nas equipes para acesso rápido. O Teams também oferece suporte a reuniões on-line com compartilhamento de tela e anotação do quadro branco que podem ser gravadas, salvas automaticamente e transcritas no Stream” (CEAD, c2017).

Gráfico 29 – Tecnologias-informacionais-digitais utilizadas durante o trabalho remoto



Fonte: elaborado pela autora (2023).

É notório que o ensino remoto emergencial trouxe novas imposições ao docente, que precisou reestruturar sua maneira de trabalhar, alterando seus métodos, didáticas, linguagem, meios de avaliar e suas formas de se relacionar com alunos, pais de alunos e gestores das escolas diante das tecnologias-informacionais-digitais e suas exigências (Carneiro Júnior; Cardoso, 2023). Esse processo ocorreu da noite para o dia, mas demandaria mais tempo de estudo e formação para lidar com as plataformas e os aplicativos utilizados. No entanto, isso só ocorreu para 48,44% dos participantes de nossa pesquisa, já que 25% não receberam qualquer formação e 26,56% receberam formação para algumas das plataformas utilizadas.

A pesquisa de Baade *et al* (2020), em nível nacional, constatou que 51,4% dos docentes não receberam formação para o ensino remoto. Já para os docentes das escolas particulares da Bahia, 43,1% ficaram sem treinamento promovido pelas instituições (Pinho *et al*, 2021).

No caso das escolas públicas, segundo Previtali e Fagiani (2022), que citaram a pesquisa da GESTRADO, realizada com 15.654 professores da Educação Básica pública no período de 8 a 30 de junho de 2020, 84% dos professores da educação básica pública não sabiam lidar com as aulas remotas, e os governos não ofereceram suporte formativo para 53,6% dos docentes das redes municipais de ensino e 24,6% das redes estaduais.

É interessante notar, contudo, que, 78,13% dos docentes de nossa pesquisa receberam suporte pedagógico durante o período de trabalho remoto, desses, 35,94% ficaram satisfeitos com o suporte recebido, 39,06% sentiram que precisavam de mais ajuda e 1,56% consideraram que o suporte não lhes atendeu.

Para se adaptarem a esse novo cenário, 76,56% dos professores fizeram cursos ou

buscaram aprender sobre as plataformas utilizadas de forma autônoma. Desses, 10,94% tiveram custo financeiro com os cursos realizados e nenhum deles foi ressarcido financeiramente por esses cursos. Além disso, 54,69% desses professores realizaram o curso fora de sua jornada de trabalho.

Na pesquisa de Pinho *et al* (2021), 36,1% dos docentes fizeram cursos por iniciativa própria para aprenderem a lidar com as novas ferramentas.

Sobre o controle da jornada de trabalho durante o período de trabalho remoto, para 68,75% dos respondentes de nossa pesquisa esse controle era feito pela própria realização da aula síncrona, para 7,81% pelas atividades entregues aos alunos e para 23,44% não havia controle de jornada. Zaidan e Galvão (2020) pontuam que a jornada de trabalho e sua intensificação aumentaram durante o período de trabalho remoto, sem que tenha havido cômputo formal desse trabalho extra e que esse fato importa aos empregadores, os quais estão interessados em criar um ambiente propício para a implementação de uma nova estrutura de trabalho para além dos tempos pandêmicos.

Na escola pública da cidade de São Paulo, a SEDUC-SP promoveu o controle do tempo de trabalho por meio dos Diários de Classe e de relatórios semanais, mas inovou com a contabilização realizada por aplicativo instalado nos celulares dos professores, o qual é capaz de anotar cada minuto que o professor permanece conectado. Além de tudo, houve ameaças de corte de salários, anotação de faltas e quebra de contrato (para os temporários) aos professores que não entrassem e permanecessem na plataforma por tempo bastante, o que denota uma forma de controle¹⁶³ similar ao trabalho plataformizado, obrigando o professor a uma conexão constante com o trabalho (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

É perceptível, portanto, que do ensino virtual remoto decorreu mais trabalho ao professor, já que o atendimento aos alunos, que se encontravam fragilizados e desconcentrados, além das horas a mais para preparação das aulas e sua adequação aos meios digitais, da exigência de gravação de aulas quando as aulas síncronas ainda não eram possíveis e a alimentação de plataformas digitais. Tudo isso demandou maior dedicação de tempo ao trabalho e, conseqüentemente, tempo à disposição do empregador e menor tempo de não-trabalho (Carneiro Júnior; Cardoso, 2023).

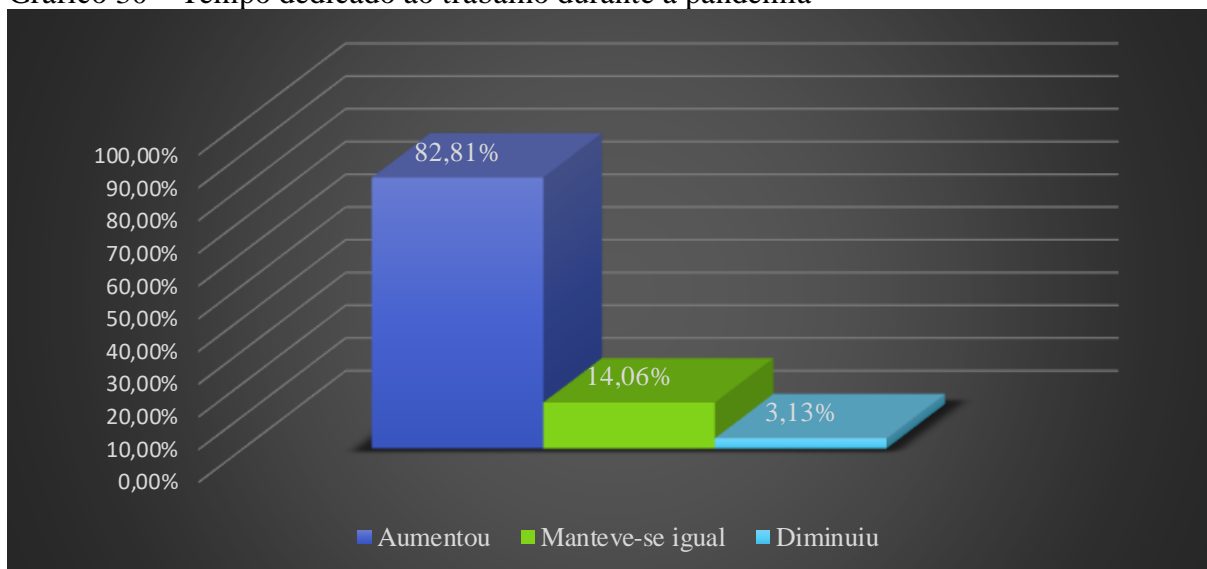
¹⁶³ Controle similar tem sido feito cada vez mais pelas empresas no mundo. Recentemente, foi noticiada a demissão de uma funcionária australiana por não digitar o suficiente. A empresa monitorava a quantidade de pressionamentos no teclado de seu notebook e registro baixa atividade da trabalhadora, que foi demitida por esse motivo. A funcionária recorreu à *Australian Fair Work Commission*, mas teve seu pedido indeferido. As empresas têm, cada vez mais, utilizado de tecnologias para o controle dos empregados que trabalham de forma remota, tanto que uma pesquisa norte-americana constatou que 96% dos gestores, posteriormente à pandemia de Covid-19, passaram a usar algum sistema de monitoramento, antes a proporção era de 10% (Turbiani, 2023).

De fato, inicialmente, muitas escolas exigiram a gravação de videoaulas. Algumas, contrariando as diretrizes da Saúde, ofereceram o espaço escolar e seus equipamentos para tais gravações. De qualquer forma, as videoaulas demandaram muito tempo de trabalho dos docentes, por exigirem a preparação de roteiros, adequação de lugares, ensaio, correção de erros, regravação, edição, correção de ruídos, compressão de arquivos e, por fim, o compartilhamento nas plataformas. Além disso, das muitas horas consumidas, gravar vídeos também consome muita bateria dos celulares, o que obrigava os professores a permanecerem conectados a uma tomada. Outro inconveniente é que, depois da postagem vinha a exposição, o que fazia com que o professor, metaforicamente, abrisse sua casa e sua própria imagem aos alunos e quantos mais quisessem ver. Assim, a casa do docente estava aberta a estranhos (Costa Aguiar; Bernardes, 2023).

Nesse sentido, nosso estudo apurou, conforme Gráfico 30, que, durante o ensino remoto emergencial, houve aumento para 82,81% dos respondentes, em comparação ao tempo que dedicavam anteriormente às aulas presenciais; para 14,06% o tempo dedicado ao trabalho se manteve o mesmo; e para 3,13% o tempo diminuiu. O estudo de Baade *et al* (2020) também observou aumento do tempo dedicado à preparação de aulas para o ensino remoto em comparação com o ensino presencial para 78,2% dos docentes. Da mesma forma, a pesquisa de Pinho *et al* (2021), apontou que 78,8% dos professores da rede privada da Bahia declararam ampliação da carga horária em relação ao período anterior ao isolamento social. Veja-se, ainda:

Outro ponto importante quanto ao ensino remoto diz respeito ao argumento disseminado por empresas educacionais e pela grande mídia, de que ele possibilita maior tempo livre ao professor. No caso do trabalho docente essa informação não se confirmou. Na verdade, o teletrabalho docente na Educação Básica no Brasil tem implicado em mais horas trabalhadas, pois passa a envolver atividades de cunho informacional-digital complexas que fogem à formação profissional. As atividades de organização, planejamento e realização das aulas, bem como o processo avaliativo, que fazem parte do trabalho docente, devem agora ser adequadas ao ambiente virtual. Dentre as novas atividades estão a de planejar as atividades nos apps, acompanhar a presença e a aprendizagem dos/as discentes à distância e orientar as famílias para realizarem atividades com as crianças em casa nos apps (Previtali; Fagiani, 2022, p. 161).

Gráfico 30 – Tempo dedicado ao trabalho durante a pandemia



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse contexto, um dos fatores que corroborou para o aumento do tempo dedicado ao trabalho foi a necessidade de adaptação das aulas presenciais para o ensino remoto, sendo que 96,88% do professorado da rede privada de Ribeirão Preto, SP. teve a necessidade de adaptar suas aulas, isso quer dizer que tiveram de se preparar, estudar e modificar recursos didáticos e, por isso, para 87,5% desses docentes, essa adaptação tomou mais tempo do que aquele que costumava tomar com a preparação das aulas presenciais.

Essa circunstância prolongou a jornada de trabalho e ampliou a indistinção entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho. A pesquisa realizada pela GESTRADO, em 2020, com professores da Educação Básica constatou que houve percepção de aumento das horas de trabalho durante o ensino remoto emergencial para 75% dos docentes (Previtali; Fagiani, 2022).

Outro fator que se soma à ampliação de tempo dedicado ao trabalho é o aumento das atividades burocráticas, consistentes no preenchimento de relatórios, diários de classe, planilhas e estatísticas, o que ocorreu para 78,13% dos professores, mantendo-se o mesmo para 20,31% e diminuindo para 1,56%.

Pode-se, ainda, acrescentar mais tempo dedicado a este trabalho, já que para 90,63% dos professores, as tecnologias-informacionais-digitais utilizadas para o trabalho burocrático no período de trabalho remoto não eram as mesmas utilizadas no trabalho anterior à pandemia, o que demanda dedicação para aprender como se utilizam essas novas tecnologias, bem como para a familiarização a esses novos ambientes virtuais

O aumento de tempo dedicado ao trabalho também foi observado no estudo de Baade *et al* (2020), que constatou que 14,6% de sua amostra teve maior dificuldade em organizar o

tempo, relacionando esse fato ao aumento de trabalho durante o ensino remoto. Além disso, para 34% dos respondentes, além do aumento de trabalho, o trabalho em casa dificultou a separação entre vida pessoal e trabalho, prejudicando o tempo em família.

É certo que, há muito tempo, o trabalho do professor ultrapassa a jornada contratada e envolve parte dos finais de semana, mas o ensino remoto emergencial alterou bruscamente sua rotina e intensificou o seu trabalho, apagando as divisas entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023). Esse fato ocorreu tanto na rede particular quanto na rede pública. Veja-se:

A despeito do histórico de longas jornadas entre os professores e as professoras da SEDUC-SP, o levantamento realizado por meio dos questionários, em 2020, demonstrou o aumento generalizado da sobrecarga e da jornada de trabalho na comparação do antes e depois da pandemia. No período anterior ao início do trabalho remoto, 53 professores (43,8%) costumavam exercer atividades ligadas à docência aos fins de semana sempre ou frequentemente, enquanto, no período remoto, esse número aumentou para 93 professores (76,8%). Em todos os turnos — manhã, tarde, noite e, inclusive, madrugada —, cresceu o relato de realização de atividades escolares sob o modelo remoto. Além disso, foi possível identificar o aumento na jornada de trabalho: para 97 professores (80,2%), a duração do tempo de trabalho aumentou durante a pandemia, para 20 (16,5%) permaneceu o mesmo, enquanto somente para quatro (3,3%) diminuiu. Atingiu-se o patamar de 85 professores, 70,3% dos participantes, que trabalharam oito horas ou mais por dia (40 horas ou mais semanais em média). Entre esses, 36 (29,8%) afirmaram trabalhar entre 10 e 11 horas e 19 (15,7%) disseram trabalhar 12 ou mais horas diariamente (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 13).

No entanto, a percepção da sociedade¹⁶⁴ em relação ao trabalho do professor durante o ensino remoto emergencial não se deu dessa forma, muitos argumentaram que o docente trabalhou pouco durante esse período, pressuposição que ocorre diante da utilização de ferramentas tecnológicas no trabalho, que dão a impressão de facilitar o trabalho e, consequentemente de demandar menos tempo (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

Todavia, o que se constata por nossa pesquisa, é que ocorreram alterações radicais nas condições de trabalho do docente da educação básica, como atendimento às incessantes dúvidas dos alunos em quaisquer horários, reclamações, problemas de conexão, de aplicativos, adaptação de aulas ao sistema remoto, aumento de trabalho burocrático¹⁶⁵ etc., que fizeram com que o docente sentisse dificuldades em separar o seu tempo de trabalho e o seu tempo de não-

¹⁶⁴ O apoio social é fundamental para a manutenção do bem-estar físico e mental dos trabalhadores, tanto que, em uma pesquisa com docentes do Ensino Infantil e Fundamental da Bahia foi constatado que, no grupo de professores com reduzido apoio social, houve duas vezes mais preponderância de transtornos mentais comuns que no grupo com elevado apoio social (Santos *et al.*, 2023).

¹⁶⁵ Aliás, quando o professor é submetido a níveis elevados de trabalho burocrático ou administrativo, ele está mais propenso ao estresse que quando trabalha em horas prolongadas em sala de aula (Santos *et al.*, 2023).

trabalho prejudicando seu descanso e lazer. Além disso, não houve salvaguarda de uma mínima estrutura para o trabalho virtual pelos empregadores, mas houve exigência de qualidade do ensino remoto, afetando a saúde do professor durante esse período (Carneiro Júnior; Cardoso, 2023; Pinho *et al*, 2021).

4.3.2 Retorno ao trabalho presencial

A questão que se pretende verificar por meio dos próximos dados se refere à incorporação das tecnologias-informacionais-digitais utilizadas durante o período do ensino remoto emergencial no retorno ao trabalho presencial, tendo em vista que o isolamento social da pandemia pode ter causado uma aceleração dos processos de inclusão da educação à distância na educação básica, que já vem sendo implementada há algum tempo.

É certo que a educação à distância é uma modalidade já prevista na educação básica, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹⁶⁶, em seu art. 80, que foi regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, o qual considera como educação à distância:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a).

A LDB determina, no entanto, que a educação à distância para o ensino fundamental se limite à complementação de aprendizagem ou se dê em circunstâncias emergenciais¹⁶⁷ (Brasil, 2017, art.32, § 4º) e, para o ensino médio¹⁶⁸, “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação” (BRASIL, 2017, §11):

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino

¹⁶⁶ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

¹⁶⁷ As situações emergenciais previstas pela referida Lei se referem a pessoas que: “I- estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo; III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou V - estejam em situação de privação de liberdade” (Brasil, 1996, art. 9º).

¹⁶⁸ Alterado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017b).

credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017, art. 36, §11).

É de se observar que as reformas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, portanto, já previam a educação à distância para a educação básica, intensificando-se em 2017, no governo provisório de Michel Temer, por meio de uma modalidade de ensino híbrido, que combina educação presencial e educação à distância.

Dessa maneira, a intenção de se utilizar a educação à distância para a educação básica está plantada muito antes da situação emergencial pandêmica e, portanto, a possibilidade de se estender e se ampliar¹⁶⁹ para além do isolamento social se trata de um direcionamento de políticas que já vinham sendo implementadas no Brasil (De Souza; Coimbra, 2020), diga-se: de políticas neoliberais.

[...] os atuais organismos internacionais, a pretexto da pandemia, tentam difundir um modelo de educação e de escola que é há anos defendido pelo capital: um modelo referenciado na agenda empresarial (balizada pelo capital humano e pelas competências), uma pedagogia que tentam viabilizar à revelia das/dos professoras/es e das/os estudantes (COLEMARX, 2020, p. 9).

Nesse sentido, a utilização de termos, como “educação remota”, “ensino remoto”, “comunicação remota”, “aulas remotas”, “aulas online” são formas de abrandar a educação à distância (EAD), já que esta precisa atender a regulamentações próprias da modalidade. De tal sorte que a pandemia trouxe a possibilidade de se ampliar o descumprimento de tais normas, e que já se constitui como interesses de mercado das grandes corporações. Conforme citado, a LDB limita o uso de EAD na educação básica para as hipóteses que elenca, não havendo, inclusive, qualquer previsão de sua utilização na educação infantil, mas, mesmo assim, foi utilizada durante a pandemia e, além disso, até em circunstâncias emergenciais, os governos devem assegurar iguais possibilidades educacionais e de acesso a todos os estudantes, o que não ocorreu (COLEMARX, 2020).

O setor privado defendeu o ensino à distância, o que fez aumentar sua mistificação como

¹⁶⁹ Melin e Moraes (2021) apontam a tendência no ensino superior da educação à distância, observando que a instauração do ensino remoto emergencial é uma preparação para a solidificação do ensino por intermédio da tecnologia digital no período posterior. Antes mesmo da pandemia, em 2019, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 2.117/2019, que permite aos cursos presenciais terem até 40% de sua carga horária total oferecida à distância. Ademais, foi instituído, pelo MEC, mediante a Portaria nº 433/2020, o Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a elaborar, acompanhar e estimular estratégias, estudos e ações que viabilizem a educação à distância, além de validar e aprovar o Projeto de Expansão da Educação Superior por meio digital.

uma oportunidade de modernização da educação e das técnicas de ensino, mas as questões relativas a desigualdades do alunado foram apagadas dos debates e decisões, sendo apenas disfarçadas por doações de equipamentos e ações de assistencialismo¹⁷⁰. Além disso, a desconsideração de todo um debate crítico que envolve o ensino à distância e a utilização das tecnologias-informacionais-digitais na educação foi providencial, já que privilegia concepções do senso comum, de que o conhecimento se encontra disponível na internet e que só precisa ser acessado, como propalado pelo Banco Mundial e a Unesco, em seu apregoamento de garantia de oportunidades de aprendizagem, autonomia e protagonismo para aprender por iniciativa própria e não porque há uma infraestrutura escolar adequada e políticas apropriadas, e tendo o professor como central no processo (Minto, 2021).

Ademais, o Parecer nº 9/2020, do Conselho Nacional da Educação, que reexaminou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, prevê expressamente a identificação de alternativas para a redução da reposição presencial após o período emergencial, tendo em vista diversas dificuldades que discrimina (operacionais de datas, administrativas, uso do espaço físico das escolas, das rotinas das famílias, trabalhistas quanto aos professores, sobrecarga de trabalhos pedagógicos para estudantes e professores) e, por isso, aconselha a reorganização do calendário escolar e aconselhando o “cômputo de carga horária realizada por meio de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) a fim de minimizar a necessidade de reposição de forma presencial” (Brasil, 2020a). Dessa forma, o referido parecer já pontua sobre a modalidade híbrida¹⁷¹, que mistura ensino presencial e remoto, para o período posterior à pandemia, combinando atividades presenciais e não presenciais (De Souza; Coimbra, 2020).

Assim, diante dessas digressões sobre o ensino híbrido, no sentido exposto acima, e sobre atividades não presenciais, é importante verificar se as ferramentas de tecnologias-

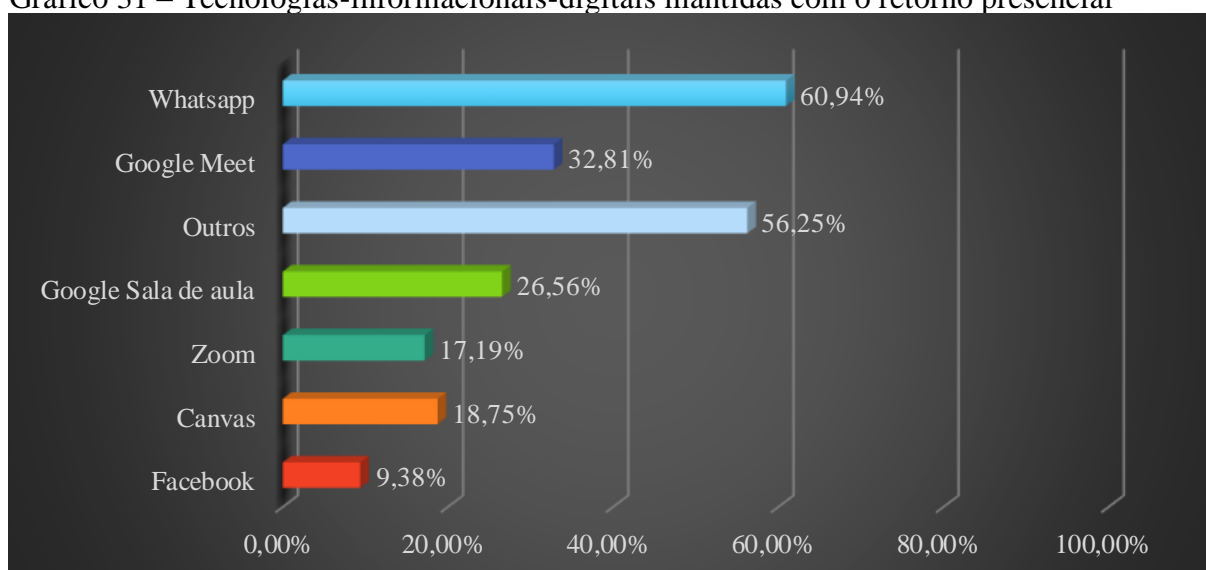
¹⁷⁰ Como exemplo a doação de chips pelos setores de educação pública.

¹⁷¹ A modalidade de ensino híbrido pode ser uma herança do ensino emergencial remoto, diante do projeto de educação mercantil para o país. Há uma tendência de uma educação sem professores, de apagamento do professor, substituindo-os por tutores, facilitadores, monitores, além da possibilidade de substituí-los pela inteligência artificial. Essa conversão do professor é paulatina e tem início com as reformas educacionais de 1990. A formação continuada em serviço é um exemplo da desqualificação gradual do professor, colocando o professor como um eterno aprendiz que precisa de melhoria contínua e de inovações constantes. Esse treinamento do professor vem ligado a avaliações de desempenho, bônus e certificação de competência. Além disso, muitas dessas formações, no setor público, são patrocinadas por empresas privadas. Também o reforço do aprendizado autônomo e participativo mina a preocupação com o ensinar e coloca no centro o método de aprendizagem e não o conteúdo, passando a ser dispensável a condição de educador do professor que, agora, motiva, orienta e avalia, como um *coach*. O ato de educar vai perdendo seu significado, e ficando cada vez mais débil, e o professor passa a ser mero instrumento. O capital deseja substituir o trabalhador por máquina, mas sabe que sem ele não obtém mais valia, ainda assim, no início do isolamento social, muitos professores da Rede Laureat de Ensino foram substituídos por máquinas e milhares de professores foram demitidos durante a pandemia – só na educação infantil, até setembro de 2020, foram 300 mil (Melin; Moraes, 2021).

informacionais-digitais utilizadas no período de ensino emergencial pelos professores da educação básica de Ribeirão Preto, SP. foram estendidas para o período pós-pandêmico.

Nossa pesquisa constatou que 93,75% dos professores continuaram utilizando alguma(s) da(s) ferramenta(s) de tecnologia-informacional-digital utilizada(s) no período de trabalho remoto, sendo o WhatsApp a ferramenta de maior prevalência entre o professorado – 60,94%. Os aplicativos Google Meet e Google Sala de Aula, que fazem parte das tecnologias educacionais digitais da Google, também continuaram a ser utilizados por 59,37% dos professores, conforme se verifica pelo Gráfico 31.

Gráfico 31 – Tecnologias-informacionais-digitais mantidas com o retorno presencial



Fonte: elaborado pela autora (2023).

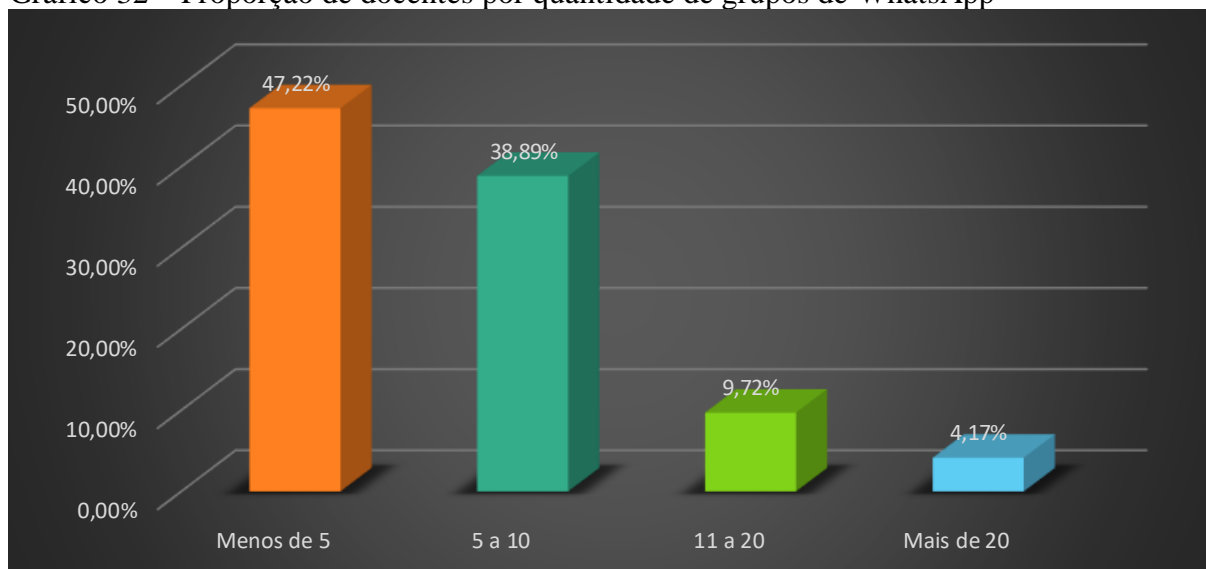
Além disso, as novas tecnologias-informacionais-digitais utilizadas pelos docentes para a realização de trabalho burocrático (preenchimento de relatórios, diários de classe, planilhas e estatísticas) durante o ensino remoto emergencial também foram incorporadas ao cotidiano de 68,75% do professorado, no retorno às aulas presenciais, o que trouxe um sentimento de sobrecarga ao professor, conforme se pode inferir pelo depoimento de um dos respondentes de nossa pesquisa:

Gosto muito da minha profissão, porém pós pandemia sobrecarregou muito os docentes com atividades e relatórios além da escola (R18).

Todos os professores respondentes da pesquisa participam de grupos de WhatsApp relacionados ao trabalho, sendo que 47,22% participam de menos de cinco grupos; 38,89% participam de um a cinco grupos; 9,72%, de 11 a 20 grupos; e 4,17% participam de mais de 20 grupos relacionados ao trabalho (Gráfico 32).

É importante salientar, no entanto, que antes do período de ensino remoto emergencial, 12,5% dos docentes não participavam de grupos de WhatsApp relacionados ao trabalho, sendo que 51,39% participavam apenas de grupos de gestão e de professores; além disso 30,56% tiveram aumento do número de grupos durante o período de trabalho remoto, incluindo grupos de turmas e pais de alunos.

Gráfico 32 – Proporção de docentes por quantidade de grupos de WhatsApp



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na pesquisa de Martins, Schmitt e Alves (2022) também foi verificado que as trocas de mensagens por aplicativos tiveram aumento de frequência para os professores de Juiz de Fora, comprometendo maior tempo do docente. Alunos, pais de alunos e coordenação da escola utilizaram essa tecnologia durante o ensino remoto emergencial, sendo que para 64,5% dos entrevistados, a ferramenta também era utilizada para o planejamento de ensino realizado com seus colegas, corroborando para a uma maior sobrecarga de trabalho.

O Whatsapp, conforme citado anteriormente, é um aplicativo que possibilita a troca de mensagens pelo celular sem custo, já que utiliza apenas o plano de dados de internet contratado pelo usuário ou as redes wi-fi. Além do mais, a ferramenta também permite a criação de grupos, o envio de imagens, vídeos e áudios, de maneira rápida e de qualquer lugar, além da constituição de laço social, em razão da construção do diálogo. O Whatsapp traz a informalidade da comunicação como atributo, sem a necessidade da presença física, havendo ainda a sensação de segurança e conforto, que permite ao indivíduo a expressão de opiniões e ideias, mesmo aquelas mais polêmicas, diante de seu aspecto privado e pessoal. Da mesma forma, o fato de haver sincronicidade, isto é, de ambos os interlocutores poderem estar *online*, o aplicativo traz

a sensação de uma comunicação fluida, o que também o difere de outras ferramentas de comunicação anteriores, como o email, o sms e, inclusive, o telefone, que, apesar de permitir o imediatismo da comunicação, não reunia os demais atributos (Carramenha; Mansi; Cappellano, 2015).

Todas essas características fizeram com que o WhatsApp se disseminasse rapidamente e seu uso fosse predominante na comunicação mediada por tecnologia-informacional-digital, inclusive nas relações corporativas. Em uma pesquisa de 2015, realizada por Carramenha, Mansi e Cappellano (2015), com a intenção de conhecer o uso do WhatsApp nas relações de trabalho, foi apurado que 95,6% dos respondentes admitiram usar o celular durante a jornada de trabalho; sendo que 34,5% têm o Whatsapp como principal uso do celular. Amigos (98,1%), familiares (94,5%) e colegas de trabalho (93,8%) são as pessoas com quem mais conversam pelo aplicativo.

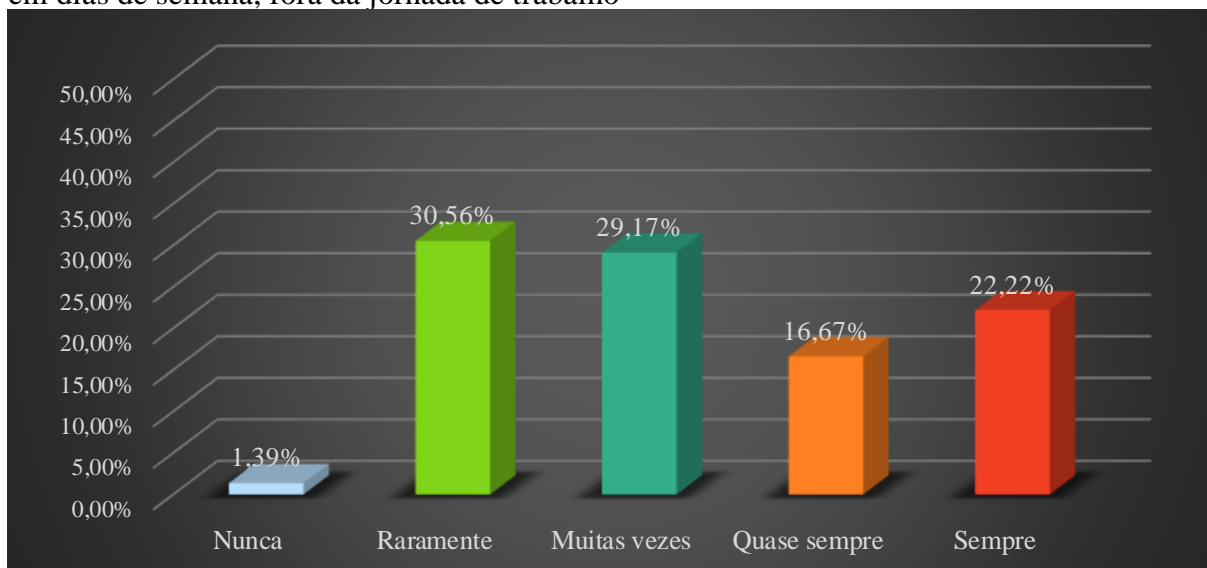
Apenas 1,39% do professorado de nossa pesquisa não recebe mensagens em dias de semana fora da jornada de trabalho, 30,56% raramente recebem, 29,17% muitas vezes recebem, 16,67% quase sempre e 22,22% sempre recebem mensagens pelo whatsapp relacionadas ao trabalho em dias de semana, fora de suas jornadas (Gráfico 33), o que leva a aferir que 98,61% do professorado recebe mensagens de WhatsApp relacionadas ao trabalho fora da jornada contratada.

É certo que para 56,94% dos docentes isso já acontecia antes do ensino remoto emergencial, mas para 34,73%, as mensagens de WhatsApp relacionadas ao trabalho, em dias de semana, fora da jornada de trabalho começaram a ser recebidas durante a pandemia. Desses docentes, 84% continuaram a receber mensagens fora da jornada de trabalho, em dias de semana, mesmo depois do retorno presencial.

Além disso, 91,66% dos professores também recebem mensagens pelo WhatsApp relacionadas ao trabalho nos finais de semana. A frequência em que isso acontece é: sempre para 8,33% dos docentes, quase sempre para 11,11% e raramente para 48,61% (Gráfico 34). Esse fato já acontecia antes do período de ensino remoto emergencial para 52,78% dos respondentes, mas para 38,88% começou durante o período de trabalho remoto, e, para metade desses continuou após o retorno presencial.

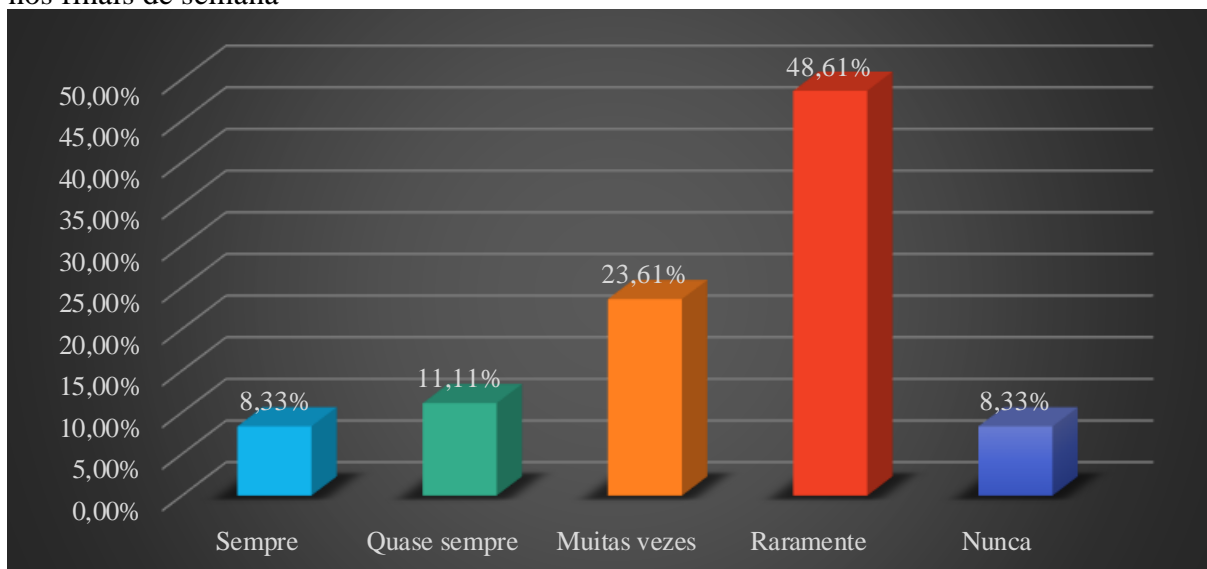
Pode-se constatar, portanto, que o período de trabalho remoto exacerbou o recebimento de mensagens por WhatsApp relacionadas ao trabalho que extrapolam a jornada de trabalho do professor, já que para quase 40% dos respondentes, esse fato se iniciou com a pandemia e continuou depois do retorno presencial.

Gráfico 33 – Frequência no recebimento de mensagens pelo whatsapp relacionadas ao trabalho, em dias de semana, fora da jornada de trabalho



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Gráfico 34 – Frequência no recebimento de mensagens pelo whatsapp relacionadas ao trabalho, nos finais de semana



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nota-se que apenas 8,33% dos docentes não respondem às mensagens recebidas nessas condições, 27,78% raramente respondem, 16,67% muitas vezes, 23,61% quase sempre e 23,61% sempre respondem às mensagens que lhes são enviadas fora da jornada de trabalho (Gráfico 35).

No entanto, 63,89% dos professores se sentem obrigados a responderem às mensagens recebidas fora de sua jornada de trabalho em dias de semana, nos finais de semana e/ou feriados, sendo que para 11,11% o recebimento dessas mensagens não causa qualquer incômodo, mas

para 47,22% esse fato causa muito incômodo, é o que pode ser observado na escala linear de intensidade disposta no Gráfico 36.

Gráfico 35 – Proporção de professores e frequência em que respondem as mensagens recebidas nos finais de semana ou fora do horário de trabalho

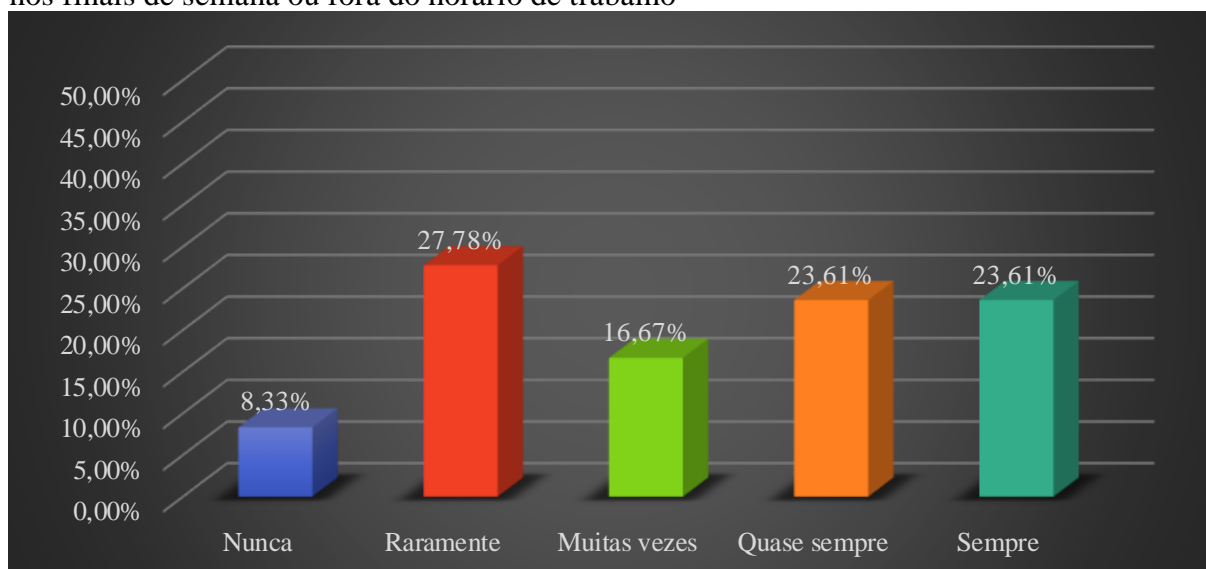
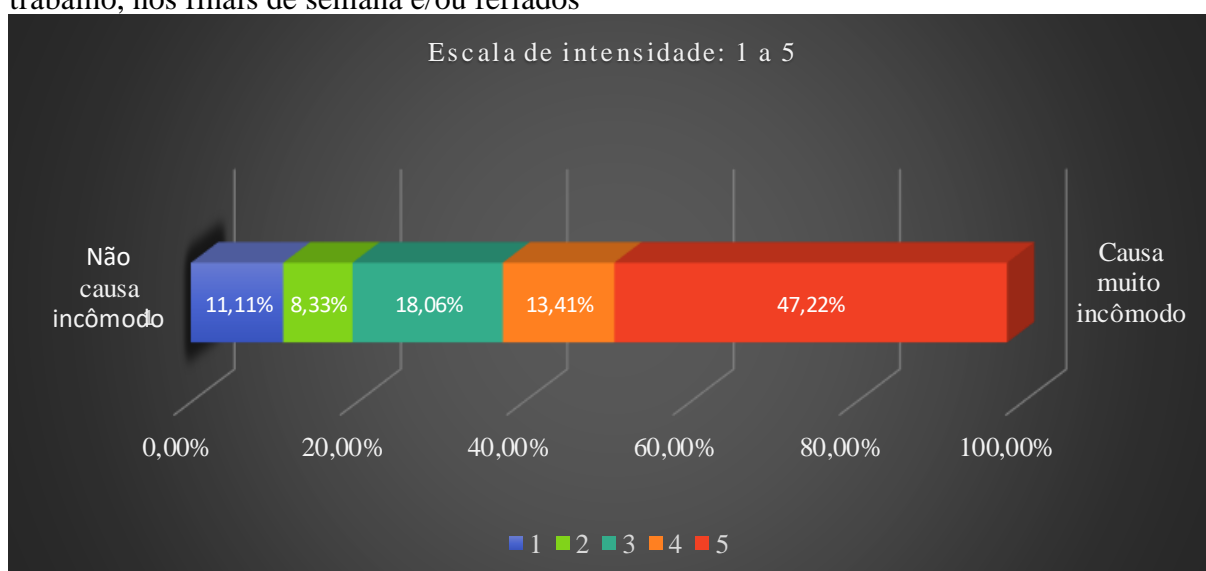


Gráfico 36 – Intensidade de incômodo com o recebimento de mensagens fora da jornada de trabalho, nos finais de semana e/ou feriados



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nesse sentido, o uso de aplicativos como o Whatsapp, que possibilitam envios de mensagens instantâneas, pode causar uma sobrecarga de trabalho, pois incentiva a conectividade permanente e a realização de multitarefas. Esse tipo de tecnologia de comunicação compele as pessoas a trabalharem mais rapidamente, intensificando e

prolongando as horas de trabalho, desconsiderando o tempo de jornada contratado, os finais de semanas e os feriados, criando, ainda, uma expectativa de maior produtividade. Essa condição tem como consequência o estresse do trabalhador, porque ultrapassa os limites entre vida pessoal e profissional, exacerbando os conflitos trabalho/família (Venda, 2020).

O estudo de Venda (2020) analisou a utilização do WhatsApp como ferramenta de comunicação laboral e os efeitos sobre a sobrecarga de trabalho e o conflito trabalho-família, tendo o estresse como mediador, confirmando a hipótese de que o aplicativo, nesse contexto, tem influência na insatisfação com o trabalho, já que seu uso conduz a uma maior carga de trabalho, à quebra de barreira entre vida pessoal e profissional e ao estresse do trabalhador, sendo que quanto maiores o conflito trabalho-família e a carga de trabalho decorrentes do uso do WhatsApp no contexto de trabalho, maior o estresse e maior a insatisfação com o trabalho. Assim, para a autora, os resultados obtidos em seu estudo levaram à compreensão de que uma utilização inadequada e ostensiva do WhatsApp como meio de comunicação das relações de trabalho, pode ocasionar estresse e insatisfação com o trabalho.

Portanto, o uso inadequado das ferramentas de comunicação e informação, como o WhatsApp, pode causar uma hiperconexão do trabalhador e, dessa forma, violar seus direitos à privacidade, ao lazer, ao repouso semanal remunerado e, conseqüentemente à sua saúde, já que o trabalhador permanece à disposição do empregador, inclusive em seu tempo de não-trabalho. Ademais, há uma cobrança para que o trabalhador conheça os recados e informações que são passadas nos grupos de WhatsApp formados pelo empregador e, ainda, é possível, por meio desse aplicativo, que o empregador saiba qual o empregado que não visualizou as mensagens enviadas, o que o obriga, mesmo que informalmente, a ler as comunicações passadas. Dessa forma, a hiperconexão, gera adoecimento psíquico e, nesse sentido, tem gerado indenizações judiciais por dano existencial¹⁷², no Brasil (Felten, 2017).

A hiperconexão pode causar desde estresse à ansiedade, depressão, Burnout¹⁷³ entre outros sofrimentos mentais, porque ela deixa de proporcionar um ambiente saudável de

¹⁷² Dano existencial se refere a um dano imaterial que, parcial ou totalmente, impossibilita ou dificulta a vítima de seguir com seus projetos de vida em quaisquer dimensões (familiar, afetiva, cultural, educacional, profissional etc.). O dano existencial difere do dano moral, na medida em que o segundo se refere a um sentir e o primeiro a um não poder fazer, limitando o caminhar ordinário da vida da pessoa. Realizar jornadas extensas de forma habitual, traz como conseqüências danos à saúde física e psíquica, além de poder ocasionar acidentes de trabalho, mas também podem afetar os planos de vida do trabalhador, impedindo-o de planejar e realizar objetivos. O dano existencial, portanto, em essência, relaciona-se ao malogro um projeto de vida do trabalhador e para que seja caracterizado é preciso que a infração à norma trabalhista aconteça de forma frequente (Ferreira; Rocha; Ferreira, 2020).

¹⁷³ O Burnout é “[...] considerado um distúrbio emocional com manifestação nos níveis físico, cognitivo e emocional do indivíduo, causado por situações de trabalho desgastantes [...] e exaustão extrema” (Santos *et al*, 2023, p. 14).

trabalho, diante da quebra da barreira vida pessoal/trabalho (Dos Santos; Padilha, 2021).

O Brasil ainda não possui legislação específica sobre o direito à desconexão, não bastando a proteção do trabalhador contra jornadas excessivas, pois desconectar-se do trabalho vai além, implica em estar desligado, desvinculado, sem qualquer menção ao trabalho (SILVA; ARAÚJO, 2020), porém a hiperconexão nas relações laborais é um fato, que afeta os direitos fundamentais do trabalhador, ocasionando um amálgama entre a vida privada e a profissional, gerando doenças, como depressão, ansiedade e síndrome de Burnout (Goldschmidt; Graminho, 2020), em razão da “[...] disponibilidade excessiva do trabalhador” (Resedá, 2007, p. 823).

Assim, somente a efetiva desconexão do trabalho é capaz de proporcionar o desfrute dos períodos de descanso e de lazer, pois o sobreaviso, a espera ou, simplesmente saber que existe a possibilidade de ser contactado pelo empregador, de receber uma mensagem pelas mídias de comunicação, pode gerar apreensão e expectativa no empregado, fazendo com que ele não consiga se desligar completamente do trabalho (Nascimento; Creado, 2020).

De tal sorte, é que o direito à desconexão se fundamenta no direito ao não-trabalho, isto é, no direito de o trabalhador não trabalhar além de sua jornada de trabalho, no direito de não ter descontinuadas suas horas livres por demandas de seu empregador. O direito de não-trabalho está ligado à utilização do tempo fora do trabalho para atividades com a família, amigos e outras atividades importantes ao desenvolvimento sadio do trabalhador, salvaguardando sua dignidade. No entanto, as tecnologias-informacionais-digitais, por propiciarem a conexão 24 horas por dia, sete dias por semana, permitem que o trabalhador seja demandado em qualquer momento, o que faz com que ele não se sinta libertado de suas atividades de trabalho (Ferreira; Rocha; Ferreira, 2020).

O excesso de trabalho se constitui um entrave para a consecução dos projetos de vida do trabalhador, ocasionando malefícios à sua sustentabilidade emocional e física. Muito embora, o trabalho seja a fonte de subsistência do trabalhador e de sua família, não pode obstar o desenvolvimento pleno e frustrar projetos de vida do trabalhador. Nesse sentido é que um direito à desconexão se faz imprescindível, diante da massiva introdução das tecnologias-informacionais-digitais no mundo do trabalho (Ferreira; Rocha; Ferreira, 2020).

França, Espanha, Itália, Bélgica, Canadá, Chile e Argentina já possuem legislação sobre a desconexão do trabalho. Portugal também avançou nesse tema e, em novembro de 2021, aprovou norma que torna ilegal o contato de funcionários por seus chefes no período de descanso, excetuando casos de força maior. A lei portuguesa difere das de outros países, porque transfere ao empregador a obrigação de não perturbar o trabalhador fora de sua jornada de trabalho, sujeitando-o a multas, caso descumpra o preceito, já nos demais países em que o

direito à desconexão é normatizado, a legislação apenas cria ferramentas para que os empregados se defendam de abusos (Ramiro, 2023).

No entanto, muito embora o direito à desconexão esteja normatizado nos países citados, sua violação continua ocorrendo, tanto que uma pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho, citada por Dos Santos e Padilha (2021), constatou que 64% dos trabalhadores espanhóis realizam atividades de trabalho fora de suas jornadas, e que 68% recebem emails e telefonemas de trabalho em suas horas de lazer e descanso. Já nos Estados Unidos, a mesma pesquisa observou que 44% dos trabalhadores americanos checam seus emails institucionais diuturnamente, inclusive em suas férias, sendo que 54% continuam a responder emails e comunicações por tecnologias digitais, mesmo quando afastados por doenças.

Dessa forma, apesar de o direito à desconexão não estar positivado no Brasil, constitui-se em direito fundamental, ligado ao princípio da dignidade humana e decorrente dos direitos fundamentais expressos na Constituição Federal e sua tutela deve ser inferida pelas normas que estabelecem os direitos à privacidade, lazer, limitação de jornada de trabalho, repouso semanal remunerado, férias remuneradas (Goldschmidt e Graminho 2020).

Tanto é assim que os tribunais do trabalho no Brasil reconhecem o direito à desconexão quando o empregador mantém comunicação com o trabalhador fora de sua jornada de trabalho, entendendo que subordinar o trabalhador a jornadas extenuantes, que lhe retire o direito às horas de descanso, lazer, relacionamento com a família e amigos se caracteriza como dano existencial. Portanto, as práticas abusivas de hiperconexão, em razão de comunicação rotineira entre o empregador e o trabalhador, mediante tecnologias-informacionais-digitais, ferem os direitos fundamentais de lazer, privacidade, intimidade, saúde e outros, sendo passíveis de se constituírem em dano existencial, sujeitando o infrator ao pagamento de indenização à vítima (Venturi, 2022).

Há 20 anos, quando Souto Maior (2003) escreveu seu artigo “Do direito à desconexão do trabalho”, o tema ainda se configurava como surrealista, mesmo assim, o autor, já o tratou como “aparentemente surrealista”, predizendo sua discussão pertinente e a escravização do homem pela tecnologia.

Jorge Luiz Souto Maior (2003) apontava, no começo do século XXI, que a tecnologia que permite o home office revela uma nova contradição, que é a desconstrução dos limites entre esfera do trabalho e esfera do privado (do íntimo, familiar). O teletrabalho tem um potencial avassalador em afetar a subjetividade das pessoas e adentrar os espaços mais recônditos de nossas vidas (que é a esfera do pessoal e familiar). O que vem fantasiado de

flexibilidade e conforto na realização do trabalho no espaço doméstico, com suposta satisfação e manejo do tempo livre pelo empregado, significa, na prática, a apropriação do espaço doméstico do trabalhador em prol da organização capitalista, com o desenvolvimento de novos grilhões, com potencial de afetar as condições de trabalho, a vida fora do trabalho (que pode deixar de existir de forma definitiva) e as possibilidades da socialização a partir do trabalho, contribuindo para a dimensão do adoecimento psíquico que já vinha prevalecendo nessa fase do capitalismo (Durães; Bridi; Dutra, 2021, p. 957).

O tempo de não-trabalho é, segundo Souto Maior (2003), um bem da vida, o qual se estende não apenas ao próprio trabalhador, mas a toda a sociedade, porque o trabalho excessivo de uns retira o direito de outros ao trabalho. Nesse sentido, o direito de não-trabalho se refere ao se trabalhar até o ponto imprescindível à conservação da saúde e da vida privada e desligar-se efetivamente do trabalho é uma consideração fundamental, diante do mundo sob o comando do modo capitalista de produção, da racionalidade neoliberal e do desenvolvimento tecnológico.

Efetivamente, a tecnologia trouxe e trará novos modos de trabalho. No entanto, estes não se encontram ao desabrigo jurídico das proteções do trabalho. Existem diversas contradições que envolvem a tecnologia, que devem ser identificadas para que se busque meios jurídicos para a humanização do desenvolvimento tecnológico, já que, além da preservação da saúde do trabalhador, como um direito individual, o direito à desconexão do trabalho se constitui como um direito de preservação da sociedade e da família, pois o trabalho conectado 24 horas por dia, traz, como já dito, a diminuição de postos de trabalho, além de conflitos familiares. Ademais, o não-trabalho também se constitui como um resgate da natureza humana, porque a desconexão do trabalho é uma forma de a pessoa humana encontrar-se a si mesma, para que possa ser “[...] pai, mãe, filho, amigo; para que leia livros, assista filmes etc.; para que tenha tempo para rir, chorar, se emocionar... Não se adquire a plenitude do ser sem o sentimento”, o que é minado pela hiperconectividade ao trabalho (Souto Maior, 2003, p. 312).

A regulação de um limite máximo de jornada de trabalho é fruto de uma conquista histórica, tendo como intuito a proteção da saúde e da vida do trabalhador. No Brasil, a primeira regulamentação¹⁷⁴ sobre jornada de trabalho se deu pelo Decreto nº 21.363/1932, no governo de Getúlio Vargas, que limitou a jornada máxima em oito horas diárias e 48 horas semanais. Apenas em 1943, com a promulgação da Consolidação da Leis do Trabalho (CLT), houve a limitação de horas-extras para duas horas por dia, a instituição de obrigatoriedade de férias de

¹⁷⁴ Antes disso, não havia qualquer limitação para o trabalhador adulto, apenas para os menores de idade, já que o Decreto nº 313, de 1891, limitava o trabalho do menor a nove horas diárias, mas apenas para o Rio de Janeiro, Distrito Federal à época (Nascimento; Creado, 2020).

30 dias e a determinação de descanso semanal remunerado, mas os direitos sociais somente vieram em 1988, com a Constituição Federal, que também limitou a duração da jornada de qualquer trabalhador para oito horas diárias e 44 horas semanais (Nascimento; Creado, 2020).

O trabalho contemporâneo, redefinido pelas novas tecnologias e pelo capitalismo neoliberal, conforme já expusemos anteriormente, trouxe novas modalidades de trabalho à distância¹⁷⁵ como possibilidades de prestação de trabalho fora das dependências do empregador. Nesse contexto, no Brasil, tem-se o instituto do teletrabalho, o qual está normatizado pelos artigos 75-A e seguintes da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), incluídos pela Lei nº 13.467/2017¹⁷⁶, ou trabalho remoto, que foi usado como sinônimo de teletrabalho pela redação dada ao art. 75-B, pela Lei nº 14.442/2022 (Fernandes, 2022), em que:

Considera-se teletrabalho ou trabalho remoto a prestação de serviços fora das dependências do empregador, de maneira preponderante ou não, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação, que, por sua natureza, não configure trabalho externo (Brasil, 1943, art. 75-B).

Há grande dificuldade na conceituação das modalidades teletrabalho, trabalho remoto, *home office*, *anywhere office*, tanto que o Tribunal Superior do Trabalho, em 2020, publicou uma cartilha com informativos, definindo o teletrabalho, cujo termo “trabalho remoto” é sinônimo, como um termo genérico, que inclui todos os trabalhos realizados à distância, sendo que *home office* seria aquele trabalho realizado precisamente na residência do trabalhador. Já o *anywhere office*, o trabalho realizado em qualquer lugar e, principalmente, referindo-se a contratos de trabalho internacionais, que envolvam empregadores de outros países (Fernandes, 2022).

A Lei nº 14.442/2022, fruto da conversão da Medida Provisória nº 1.108, de 25 de março de 2022, deu nova redação ao art. 75-B, já citado, acrescentando os seguintes parágrafos:

§ 1º O comparecimento, ainda que de modo habitual, às dependências do empregador para a realização de atividades específicas que exijam a presença

¹⁷⁵ [...]o conceito de trabalho a distância é a prestação de serviço que se realiza fora do estabelecimento do empregador, sem o controle pessoal deste, mas em seu benefício e presente os aspectos de admitir, assalariar e dirigir a prestação de serviço, pelo que efetiva seu poder empregatício e controla de algum modo o trabalho realizado, restando expresso no art. 6º da CLT. Exemplos de trabalhadores a distância são carteiros, motoristas em geral e os vendedores viajantes ou praticistas, cujas atividades laborais são realizadas externamente ao estabelecimento do empregador e de modo incompatível com a fixação de horário de trabalho” (Nascimento; Creado, 2020, p. 138).

¹⁷⁶ “[...] o velho fenômeno do trabalho em domicílio, quando finalmente regulamentado, recebeu tratamento jurídico incompatível com a tutela protetiva de todos os riscos que foram apontados nos itens anteriores. A regulamentação introduzida pela Reforma Trabalhista de 2017 se coloca como aval para a normalização de uma série de relações que já se desenvolviam de forma ilegal, uma vez que, nos termos de José Dari Krein e Roberto Vêras de Oliveira (2019), cria um cardápio de opções de contratos de trabalho flexíveis e precários” (Durães; Bridi; Dutra, 2021, p. 959).

do empregado no estabelecimento não descaracteriza o regime de teletrabalho ou trabalho remoto.

§ 2º O empregado submetido ao regime de teletrabalho ou trabalho remoto poderá prestar serviços por jornada ou por produção ou tarefa.

§ 3º Na hipótese da prestação de serviços em regime de teletrabalho ou trabalho remoto por produção ou tarefa, não se aplicará o disposto no Capítulo II do Título II desta Consolidação.

§ 4º O regime de teletrabalho ou trabalho remoto não se confunde nem se equipara à ocupação de operador de telemarketing ou de teleatendimento.

§ 5º O tempo de uso de equipamentos tecnológicos e de infraestrutura necessária, bem como de softwares, de ferramentas digitais ou de aplicações de internet utilizados para o teletrabalho, fora da jornada de trabalho normal do empregado não constitui tempo à disposição ou regime de prontidão ou de sobreaviso, exceto se houver previsão em acordo individual ou em acordo ou convenção coletiva de trabalho.

§ 6º Fica permitida a adoção do regime de teletrabalho ou trabalho remoto para estagiários e aprendizes.

§ 7º Aos empregados em regime de teletrabalho aplicam-se as disposições previstas na legislação local e nas convenções e nos acordos coletivos de trabalho relativas à base territorial do estabelecimento de lotação do empregado.

§ 8º Ao contrato de trabalho do empregado admitido no Brasil que optar pela realização de teletrabalho fora do território nacional aplica-se a legislação brasileira, excetuadas as disposições constantes da Lei nº 7.064, de 6 de dezembro de 1982, salvo disposição em contrário estipulada entre as partes.

§ 9º Acordo individual poderá dispor sobre os horários e os meios de comunicação entre empregado e empregador, desde que assegurados os repousos legais (Brasil, 1943, art. 75-B).

Ao que se vê, a nova regulamentação do teletrabalho permite que o contrato se dê por jornada de trabalho ou por produção ou tarefa, caso em que não se aplicará os dispositivos legais relacionados à jornada de trabalho e nem haverá pagamento de horas-extras (Fernandes, 2022). Contudo, é de se notar que a regulamentação é recente e teve como impulsionamento e oportunidade a sobrevivência da pandemia de Covid-19, ainda não se podendo medir seus efeitos nas relações trabalhistas, principalmente, no tocante ao trabalhador. Todavia, conforme aponta Fernandes (2022), há insuficiência de normas para a solução de conflitos relativos às recentes transformações das relações de trabalho, para os quais, antes do advento destas novas normativas, estavam sendo suplantadas pelos tribunais, tendo como exemplo os conflitos relacionados a horas-extras, poder diretivo do empregador, vínculo de emprego, equiparação salarial etc.

Antes da pandemia de Covid-19, o Brasil já ocupava a 3ª posição em teletrabalho na América Latina, dentre os 12 países pesquisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e o 45º no mundo, entre 86 pesquisados, havendo uma correlação entre desenvolvimento econômico e geração de teletrabalho, sendo que o setor público tem grande potencial de aumento dessa modalidade de trabalho. No entanto, foi durante o isolamento social

que se escancararam os efeitos nocivos que o teletrabalho pode causar ao trabalhador, como a sobrecarga de trabalho, em razão do aumento de horas e dias de trabalho e da intensidade do trabalho, além da sobreposição de tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, apurados em uma pesquisa realizada com 906 trabalhadores brasileiros, no período de 5 a 17 de maio de 2020 (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

A pesquisa também constatou que o teletrabalho segregou a totalidade dos trabalhadores, afetando sua sociabilidade com colegas de trabalho, e causando efeitos em sua saúde mental. Em relação aos trabalhadores docentes, o trabalho realizado em ambientes inadequados, a execução das tarefas domésticas e de trabalho concomitantemente, a necessidade de aprender a lidar com tecnologias, muitas vezes, desconhecidas resultou em jornadas ampliadas e que não foram remuneradas (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

Portanto, com relação ao professor, que, diante de uma situação excepcional, trabalhou exclusivamente de sua casa, muitas questões de trabalho ficaram à mercê de regulamentações, sendo que a utilização das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação no trabalho, intensificada durante a pandemia de Covid-19, tem desrespeitado seus períodos de descanso e lazer, conforme apurado na pesquisa empírica, que se verá adiante.

Frise-se que isso nada tem a ver com as horas-atividade, já que essa se relaciona às atividades sem interação com alunos, tais como: planejamento, estudos, correção de atividades, elaboração de avaliações, formação continuada dentre outros, conforme já exposto anteriormente. Assim, não é porque o empregador paga 5% sobre o salário-base do professor, como hora-atividade, que se lhe permite demandar o professor fora de sua jornada de trabalho, que se lhe permite enviar mensagens ou até áudios a qualquer momento.

Realmente, essa pesquisadora já trabalhou em uma escola de educação básica, cuja prática do dono e diretor da escola consistia no envio de longos áudios pelo WhatsApp comunicando regras ou demandas escolares, fora da jornada de trabalho, inclusive à noite, horário em que a escola sequer funcionava. A mesma escola também permitia que a secretária enviasse textos e áudios de “brincas” ou alertas no grupo de professores, sobre fatos que poderiam ser tratados na escola, como por exemplo sobre professores que deixavam copinhos de café em cima da mesa da sala dos professores ou no pátio, inclusive com ameaças de corte de café, além de recados sobre preenchimento de listas de chamadas, notas etc. fora do horário de trabalho.

Esses casos parecem esdrúxulos, mas são corriqueiros quando não se estabelecem regras de conduta para a utilização dos grupos de WhatsApp pela empresa contratante e quando há uma obrigatoriedade de adesão e permanência em tais grupos. Basta a verificação da

jurisprudência sobre indenizações por danos morais e horas-extras pelo mau uso do aplicativo¹⁷⁷.

Dessa maneira, no caso específico dos professores, o prolongamento da jornada de trabalho pelo uso da comunicação mediada por tecnologias-informacionais-digitais, pode se dar tanto por mensagens recebidas por gestores e/ou administradores das escolas para as quais os docentes trabalham quanto por mensagens enviadas por alunos e seus pais. Em diversos contextos escolares, pode-se afirmar, com base em experiência prática dessa pesquisadora e na observação de professores de seu círculo de amizades, que os gestores não pedem consentimento aos professores para os incluírem em grupos de WhatsApp relacionados ao trabalho, tanto aqueles constituídos por membros da equipe, isto é, gestores e administradores e demais professores da escola quanto aqueles constituídos por alunos e/ou pais de alunos, compreendendo as turmas em que o professor leciona.

O contrato de trabalho é um acordo bilateral entre empregado e empregador. Portanto, é uma relação jurídica que precisa ser consentida. Nesse ínterim, é preciso fazer duas distinções quanto ao uso das tecnologias da comunicação e informação nos contratos de trabalho. Quando o empregador fornece para o empregado e a utiliza dentro do horário de trabalho não há problema e, a princípio, sequer precisaria do consentimento, uma vez que é ferramenta de trabalho.

Todavia, necessário se fazer a ponderação quando se trata de ferramentas que são utilizadas fora do horário de trabalho ou, pior, quando são utilizadas fora do horário e de forma coletiva. Os grupos de trabalho do WhatsApp possuem características que chamam a atenção se confrontadas com as regras e princípios de proteção do trabalhador, insculpidos na Constituição Federal. Os grupos do WhatsApp são uma forma de comunicação coletiva adotada pelo empregador que expõe todos os empregados, como é ferramenta de comunicação pressupõe que deva ocorrer uma interação.

Logo, o empregado precisa consentir em participar do grupo e não, simplesmente, ser adicionado a ele, que é como normalmente ocorre [...] (Felten, 2017).

Assim, nossa pesquisa buscou compreender, nesse universo da comunidade escolar, de onde provinham as mensagens recebidas pelos professores fora de sua jornada de trabalho.

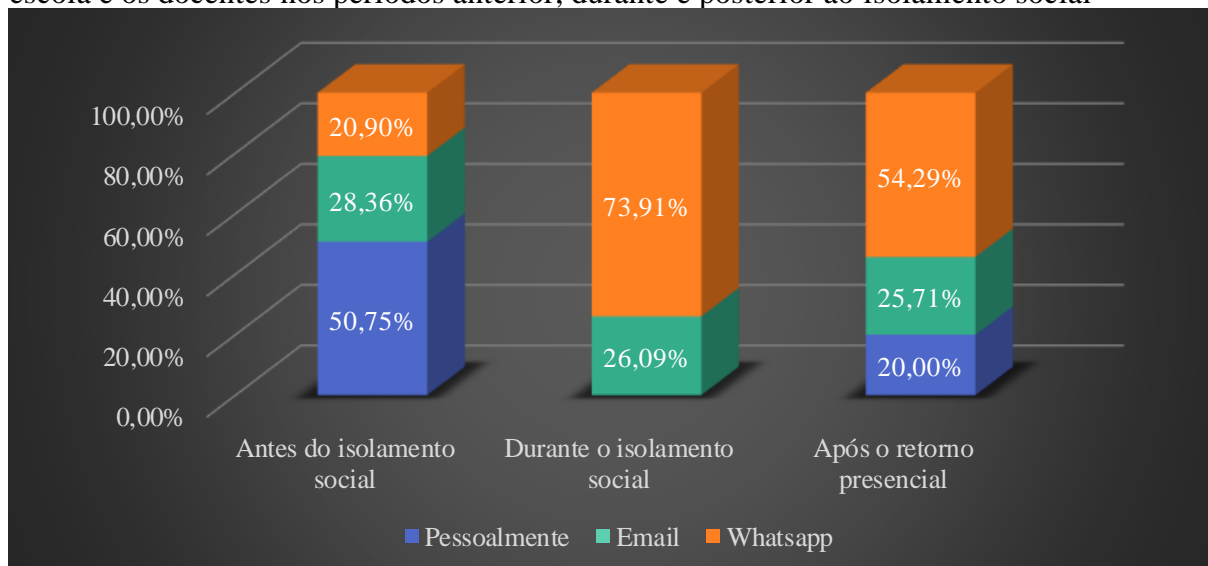
¹⁷⁷ Empresa de telefonia foi condenada pela 3ª turma do TST, porque cobrava, pelo WhatsApp, metas de vendas de seu empregado fora da jornada de trabalho, utilizando o WhatsApp. O entendimento foi de que o empregador ultrapassou limites no exercício do poder diretivo e que houve invasão de privacidade (RR 10377-55.2017.5.03.0186); em outro caso, houve condenação ao pagamento de horas-extras a trabalhador que era contactado, por meio do WhatsApp, durante o intervalo do almoço e fora do horário normal de trabalho, totalizando cerca de três horas extraordinárias de trabalho diário (PJe: 0011369-42.2017.5.03.0145); também houve condenação por danos morais de empresa que cobrou metas de vendas a trabalhador em grupo de WhatsApp formado por colegas e gestores, caracterizando situação vexatória e humilhante (ROPS 0010224-34.2018.5.03.0009) (WhatsApp, 2021).

Dessa forma, constatou-se que os gestores e/ou administradores da escola costumam enviar mensagens fora da jornada de trabalho para 83,33% dos professores; os alunos, para 52,78% e os pais de alunos para 23,61%.

Antes do isolamento social, 50,75% dos gestores e/ou administradores da escola se comunicavam pessoalmente com os professores, 28,36% utilizavam o e-mail e 20,90%, utilizavam o WhatsApp. Durante o período de confinamento social a comunicação entre gestores e/ou administradores da escola e professores com a utilização do WhatsApp saltou para 73,91%, caindo ligeiramente pela utilização de e-mail (26,09%), mas após o retorno presencial, o WhatsApp passou a ser ferramenta preferida para a comunicação entre gestores e docentes (54,29%), caindo para 20% a comunicação pessoal e perdendo um pouco de espaço as comunicações por e-mail (25,71%) (Gráfico 37).

Dessa maneira, a proporção de utilização de WhatsApp para esse tipo de comunicação cresceu 33,39% em relação ao período anterior à pandemia.

Gráfico 37 – Meios de comunicação mais utilizados entre os gestores e/ou administradores da escola e os docentes nos períodos anterior, durante e posterior ao isolamento social



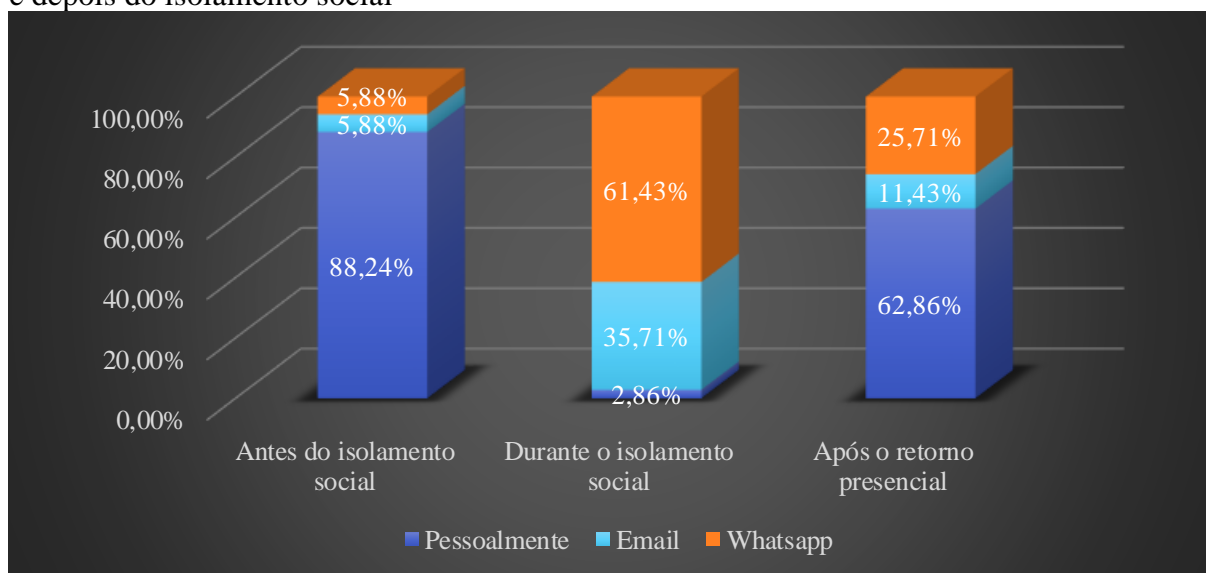
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Entre alunos e docentes a comunicação após o retorno presencial também se alterou em relação ao período anterior à pandemia, tendo um crescimento de 19,83% no uso do WhatsApp. No entanto, a preferência continua sendo pessoalmente para 62,86% do alunado (Gráfico 38).

Para Bittencourt (2021), na esfera do ensino superior, quando os estudantes enviam mensagens, via WhatsApp diretamente ao professor, há um desrespeito das hierarquias acadêmicas, bem como do direito de não ser perturbado em seu horário de descanso, o que gera

circunstâncias embaraçosas aos professores, já que as questões pedagógicas devem ser resolvidas pelos meios adequados disponibilizados pela universidade e não pelos aplicativos de comunicação dos celulares pessoais, havendo uma mescla entre vida privada e pública, desnudando a intimidade e a privacidade do professor (Bittencourt, 2021).

Gráfico 38 – Meios de comunicação mais utilizados entre os alunos e os docentes antes, durante e depois do isolamento social

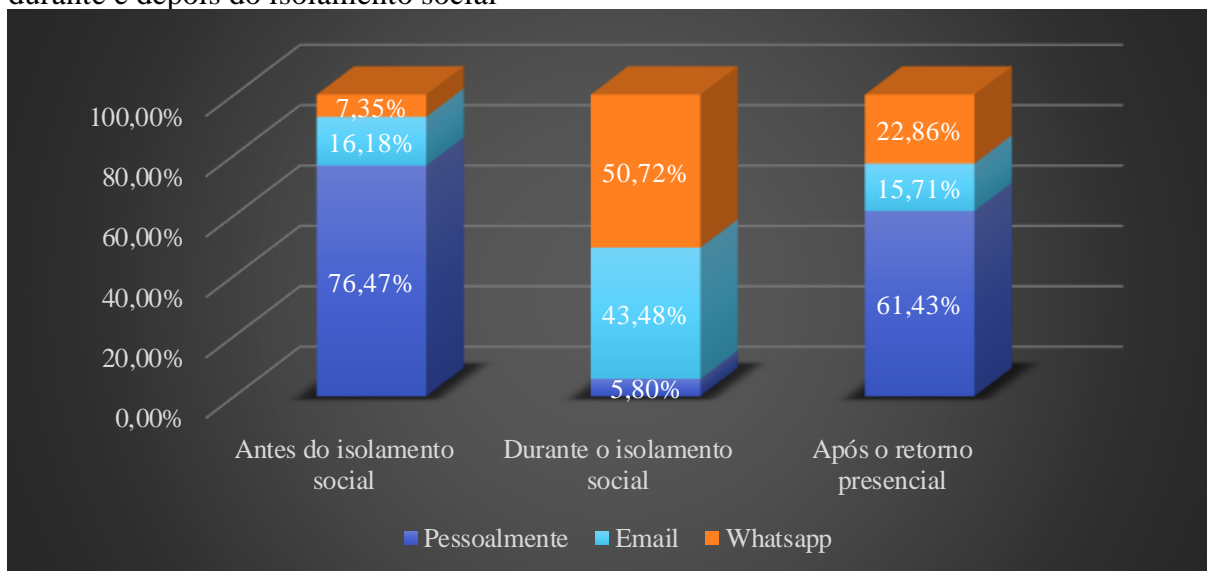


Fonte: elaborado pela autora (2023).

A menor alteração do cenário de comunicação entre os membros da comunidade escolar se deu entre pais de alunos e docentes, já que a utilização do WhatsApp se elevou em 15,51% em comparação com o período anterior ao isolamento social. Em todo o caso, houve crescimento da comunicação por essa TIC em detrimento da comunicação pessoal também com relação à comunicação entre pais de alunos e professores (Gráfico 39).

De qualquer forma, o WhatsApp, na maioria das vezes, está vinculado ao número de telefone pessoal do professor e, sendo disponibilizado para a gestão e para alunos e pais de alunos, fortalece a disponibilidade constante do professor para as necessidades escolares, desvanecendo as barreiras entre tempo de trabalho e outros âmbitos da vida (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

Gráfico 39 – Meios de comunicação mais utilizados entre os pais de alunos e os docentes antes, durante e depois do isolamento social



Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e parágrafo único, com redações dadas pela Lei nº 12.551, de 2011,

Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio (Brasil, 1943, art. 6º).

Muito embora o professor cumpra, geralmente, suas horas-atividade fora das dependências da escola empregadora, quando recebe mensagens relacionadas ao trabalho pelo WhatsApp, por seus gestores e/ou administradores da escola, alunos e pais de alunos, está recebendo demanda de trabalho, às quais não podem ser configuradas como hora-atividade, já que essa está relacionada à preparação de aulas, correção de provas, pesquisas, enfim, atividades pedagógicas inerentes à prática do professor. Assim, quando essas comunicações se dão fora da jornada de trabalho, há a caracterização de horas extraordinárias, visto que o trabalho exercido fora do período contratado, anteriormente ou posteriormente à jornada de trabalho é reputado jornada de trabalho extraordinária e, portanto, deve ser paga ao professor, acrescida do respectivo adicional de hora extra (Da Silva, 2019).

O trabalhador tem o direito fundamental ao descanso, o qual é regulamentado pelo Direito do Trabalho, como no mínimo um intervalo interjornada de onze horas e, pelo menos, um repouso semanal de 24 horas, de preferência aos domingos, o que não é observado pelos

grupos de trabalho de WhatsApp, causando a hiperconexão e, por sua consequência, gerando danos físicos e psíquicos e/ou conflitos familiares. Outrossim, quando os grupos de trabalho do WhatsApp são utilizados fora da jornada de trabalho, há ofensa ao direito à privacidade do trabalhador, já que interfere em sua vida pessoal e em suas relações com familiares, amigos e afetos (Felten, 2017), podendo configurar-se como dano existencial ao professor, que frustra seus projetos de vida.

Assim, por não haver regulamentação específica em relação à utilização do WhatsApp no trabalho, constata-se seu uso inadequado, já que o trabalhador permanece conectado ao seu contrato de trabalho 24 horas por dia, sete dias por semana, resultando em hiperconexão. Além disso, sua vida privada é invadida por conversas estabelecidas nesses grupos de trabalho, atrapalhando seu convívio social e familiar, ao mesmo tempo em que são violados seus direitos ao descanso, ao lazer e à saúde (Felten, 2017).

A violação dos direitos fundamentais, a partir do uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades profissionais – como o ensino remoto ou por meio de conexão contínua (grupos de turmas de alunos no WhatsApp) – para facilitar a comunicação entre docente e discentes acaba por invadir o espaço-tempo particular do professor, subtraindo-o, inclusive, de seu convívio familiar, lazer e privacidade. Esta sobrecarga invasiva o mantém constantemente ocupado e o impede de realizar as pausas necessárias para sua saúde mental, o que faz com que o docente perca ou reduza sua qualidade de vida. (Carneiro Júnior; Cardoso, 2023, p. 10)

Portanto, o professor hiperconectado está suscetível a desajustes psíquicos e físicos e não há benefícios financeiros, como o pagamento de horas-extras, que possam suplantar o dano existencial que é ocasionado quando essa hiperconexão se torna contumaz (Carneiro Júnior; Cardoso, 2023).

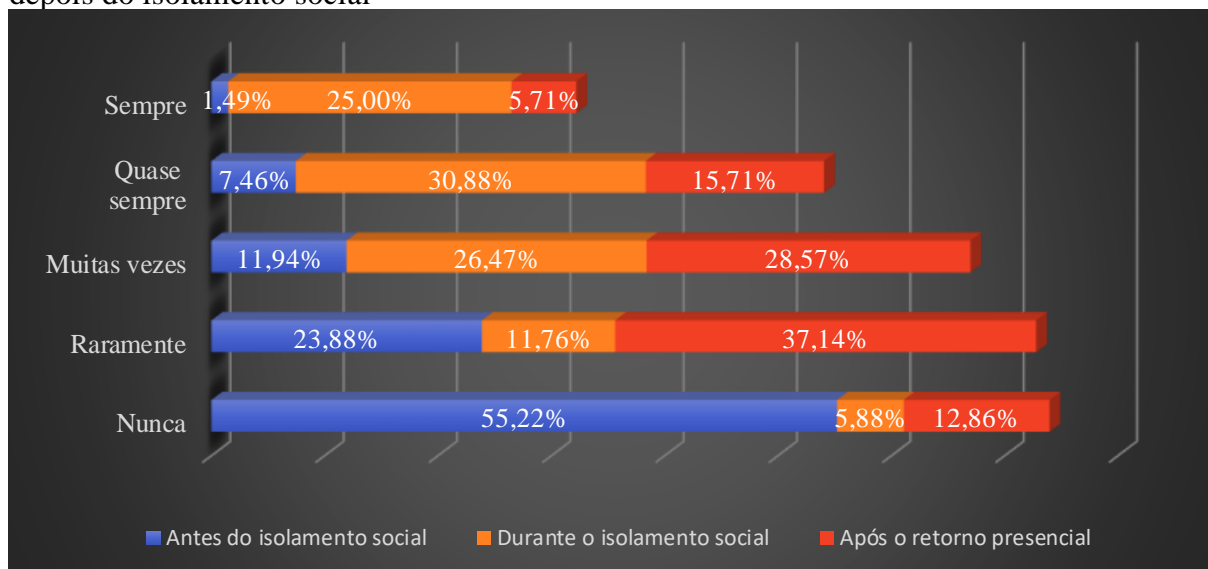
A utilização de plataformas educacionais também pode causar hiperconectividade se alimentadas pelo professor além de sua jornada de trabalho. E elas também fizeram parte do ensino remoto emergencial na educação básica privada. Por essa razão, nosso estudo procurou compreender se tais plataformas já eram utilizadas antes do isolamento social e se se manteve seu uso com o retorno presencial.

Assim, antes do período de ensino remoto emergencial, 55,22% dos docentes nunca haviam alimentado plataformas virtuais de educação, 23,88% raramente alimentavam essas plataformas, 11,49% muitas vezes, 7,46% quase sempre e 1,49% sempre. Durante o isolamento social, aquelas que nunca alimentaram essas plataformas caiu para 5,88% ; raramente 11,76%, aqueles que muitas vezes alimentaram essas plataformas subiu para 26,47% ; quase sempre 30,88% e sempre 25%. Com o retorno ao ensino presencial houve uma mudança no cenário

anterior e a porcentagem de docentes que nunca alimentam plataformas educacionais passou para 12,86%, os que raramente alimentam subiu para 37,14%, muitas vezes 28,57%, quase sempre 15,71% e sempre 5,71% (Gráfico 40).

O que se constata, portanto, confirmando a tendência de aceleração na utilização de tecnologias-informacionais-digitais na educação básica que a pandemia corroborou, é que houve um aumento significativo no uso e frequência de alimentação das plataformas que já eram utilizadas antes do período de ensino emergencial comparado ao período de retorno presencial, em quaisquer das situações da escala (nunca, raramente, muitas vezes, quase sempre e sempre).

Gráfico 40 – Proporção na frequência de alimentação de plataformas virtuais antes, durante e depois do isolamento social

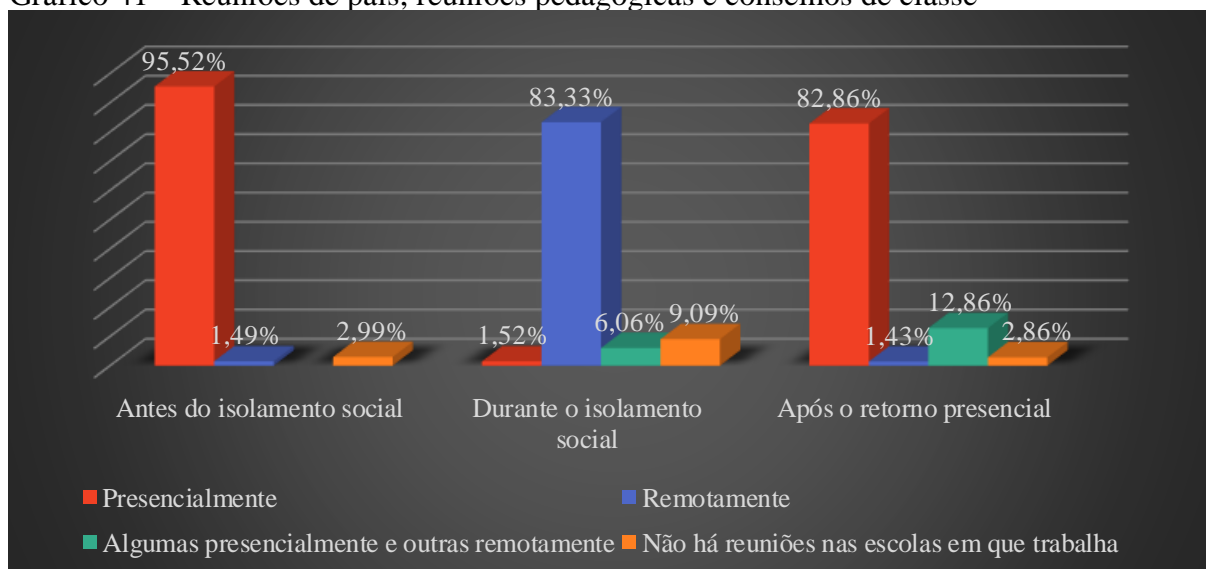


Fonte: elaborado pela autora (2023).

No tocante às reuniões de pais, reuniões pedagógicas e conselhos de classe houve pequena variação do modo de sua realização (presencialmente ou online). Antes do isolamento social, 95,52% das reuniões eram realizadas presencialmente, sendo que apenas 1,49% eram online e para 2,99% dos professores não havia reuniões nas escolas em que trabalhavam. Obviamente, durante o ensino remoto emergencial, as reuniões passaram a serem realizadas de modo online para 83,33% dos docentes, sendo que para 9,09% essas reuniões não aconteceram durante o isolamento social, para 6,06% algumas foram online e outras presenciais. Com o retorno presencial das aulas, para 82,86% dos professores, as reuniões voltaram a ser presenciais, sendo que para 12,86% passaram a ocorrer tanto de forma presencial quanto online, para 1,43% apenas online e para 2,86% a escola continua não realizando reuniões (Gráfico 41).

Conforme observado, algumas escolas sequer fazem reuniões de pais e/ou reuniões pedagógicas, já que tais reuniões devem ser remuneradas como horas extras (Quibao Neto, 2020), sendo este um motivo comum de embates trabalhistas entre professores e escolas em Ribeirão Preto, SP., conforme apontou a pesquisa de Silva (2017), realizada no período de 2012 a 2016, no banco de dados de processos jurídicos impetrados por professores, por meio do Sindicato dos Professores e Auxiliares em Administração Escolar de Ribeirão Preto (SINPAAE).

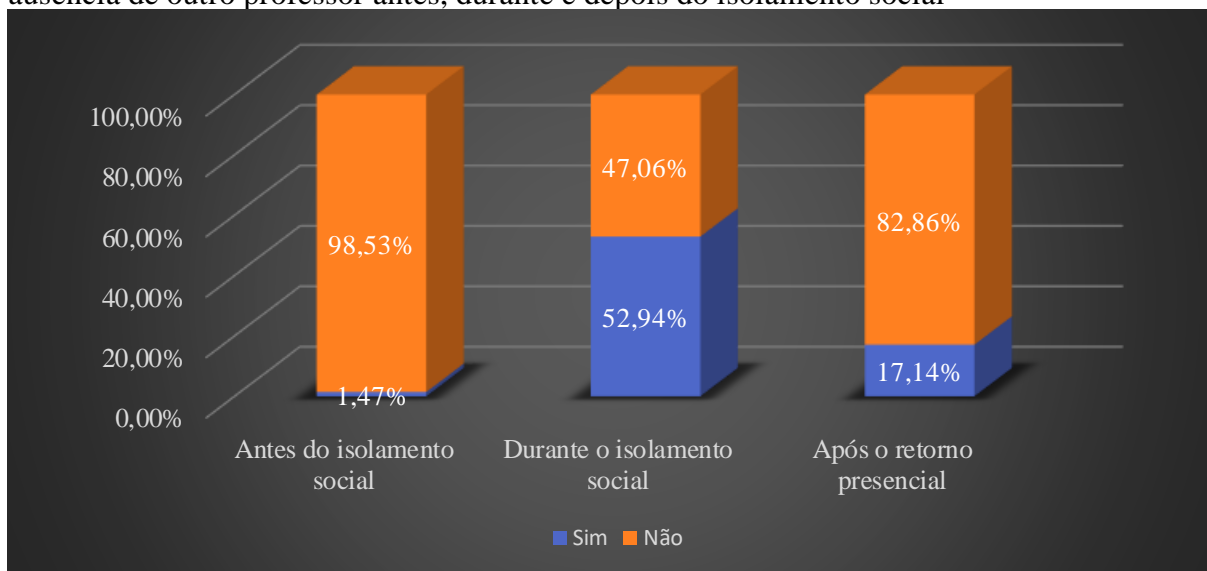
Gráfico 41 – Reuniões de pais, reuniões pedagógicas e conselhos de classe



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Um dado interessante de se notar é que antes da Pandemia apenas 1,47% dos docentes gravaram aulas para serem utilizadas em caso de ausência de professores, às quais funcionariam como “professores substitutos”. No entanto, durante o isolamento social esse número saltou para 52,94% e com o retorno presencial, o número de professores que gravaram aulas para serem utilizadas em caso de ausência de professor subiu para 15,67%, alcançando o patamar de 17,14% (Gráfico 42).

Gráfico 42 – Proporção de professores que gravaram aulas para serem utilizadas em caso de ausência de outro professor antes, durante e depois do isolamento social



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Esse tipo de utilização da gravação de aulas é verdadeira substituição do trabalho vivo do professor por trabalho morto e, até mesmo, no sentido literal da palavra “morto”, pois, de fato, no Canadá, na Concordia University, apresenta a gravação de aulas de um professor falecido há alguns anos, em seu curso de História da Arte, o que causou estranheza aos alunos, além de não permitir que tirem dúvidas e estabeleçam debates com o professor (Rocha, 2021)¹⁷⁸. Claro que não é nesse sentido que se trata a discussão, mas o fato não deixa de causar reflexão, pois o debate, o diálogo e o esclarecimento de dúvidas são funções do professor e, nesse sentido, também se verifica o esvaziamento da docência.

O esvaziamento da função do professor não é um processo que se iniciou com a introdução das tecnologias-informacionais-digitais, pois na SEDUC-SP, por exemplo, algumas políticas como o sistema de promoção, a prova de mérito, a Bonificação por Resultados, a implantação dos “Cadernos do Professor” e “Cadernos do Aluno”, o programa Inova

¹⁷⁸ Frise-se que o absurdo chega a tanto que a Universidade não comunicou aos seus alunos sobre o fato de o professor já ter falecido e suas aulas continuarem a ser transmitidas no curso EAD, pois foi um de seus alunos que descobriu, quando resolveu procurá-lo para sanar algumas dúvidas que ficaram após assistir às suas aulas, encontrando seu obituário em buscas no Google, já que não encontrou nada na plataforma virtual da Universidade, o que ocasionou estranheza ao aluno, que decidiu não assistir às aulas (Rocha, 2021). Por certo, é possível assistirmos a documentários e filmes em que o protagonista já faleceu ou lermos livros de autor já morto, contudo, assistir a aulas, em que “[...] o nome do professor consta na descrição do curso, com a data de início sendo atual e você tendo questões subjetivas sendo corrigidas, e-mails respondidos e outras formas de fazer perguntas sendo respondidas e notas sendo dadas no curso. Ainda que se saiba haver professores assistentes, monitores e outros atendentes envolvidos (até mesmo virtuais) sempre se espera ao menos a supervisão da atividade pelo mestre cujo nome está associado àquela atividade de instrução” pressupõe que o professor esteja vivo e quando precisarmos esclarecer dúvidas sobre suas aulas, possamos contactá-lo” (Quando, 2021).

Educação¹⁷⁹ e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são parte do processo de controle da docência e da diminuição de autonomia do professor, mas a mediação da educação por essas tecnologias faz com que o docente permaneça em uma posição bastante passiva no sistema educativo (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

Na educação superior, este esvaziamento já ocorre há tempos. No EAD superior, há uma tendência crescente de contratação de tutores¹⁸⁰, auxiliares, monitores e facilitadores. Até no setor público há a contratação ou o oferecimento de bolsas para a função de tutoria, sendo que um só docente é responsável por centenas ou milhares de alunos, mas o restante do trabalho pedagógico é realizado pelos tutores. Assim, as funções de controle do processo de trabalho passam para um número reduzido de trabalhadores, crescendo a massa dos operadores, o que torna a força de trabalho muito mais precarizada e barata, tornando-a dispensável e substituível. (Minto, 2021).

[...] Em linguagem marxiana, poder-se-ia dizer que o valor de uso do trabalho docente vai perdendo sua centralidade, deslocado para um mecanismo mais amplo, coordenado e coletivo, mas controlado pela sua forma. Quanto mais heterônomo é esse trabalho, do ponto de vista do indivíduo que trabalha, maior é a possibilidade de sua substituição; ou, se preferirmos, a heteronomia crescente da docência é a porta de entrada para sua superfluidez e, neste caso, para a incorporação crescente de tecnologias. Por isso, o esvaziamento do trabalho docente é um processo concomitante à tendência de substituição por máquinas/tecnologias na educação. (Minto, 2021, p. 147).

E, muito ao contrário do que se poderia supor, a automação da atividade educativa não diminui o tempo de trabalho do professor, já que ele continua se dedicando ao trabalho, de forma até mais ampla, com outras atividades que nada têm a ver com sua função precípua, e que são ausentes de sentido pedagógico e educativo. Além dos mais, há uma relação cruel entre

¹⁷⁹ “A nova matriz curricular [do ensino paulista] está organizada pelo Currículo Paulista, Inova Educação e Novotec. Todos estão presentes no ‘Plano Estratégico 2019-2022: Educação para o século XXI’ elaborado no governo de João Dória. Os três programas citados contemplam a nova formação curricular do ensino médio no estado e são complementares entre si: o Currículo Paulista fica responsável pela oferta da formação geral e dos itinerários formativos; o Inova Educação volta-se ao desenvolvimento socioemocional e psicossocial dos estudantes e altera a carga horária; e o Novotec é responsável pela criação do itinerário formativo de formação técnica e profissional” (Castilho, 2021, p. 100-101, grifo nosso).

¹⁸⁰ “[...] A forma de contratação acontece por meio de bolsas e por tempo determinado, favorecidos pelos projetos de flexibilização das leis trabalhistas das últimas décadas e pela nova caracterização institucional das universidades que sediam o programa UAB [Universidades Abertas do Brasil, programa criado pelo Decreto nº 5.800/2006]. Sem um regulamento jurídico que garanta os direitos trabalhistas dos tutores na EaD, a organização institucional do programa UAB se aproxima do setor de serviços. Institui na própria educação superior pública um meio de contribuir com a flexibilização institucional da universidade brasileira, conseqüentemente, também das relações trabalhistas tipicamente adequadas às novas formas de prestação de serviços: contratação por tempo determinado; contratação por tempo indeterminado sem dedicação exclusiva ou com carga horária fracionada; contratação funcional por hora de trabalho (horista), de tempo integral e parcial. Essas condições objetivas impedem que tutores e programas UAB se dediquem a um projeto acadêmico-institucional de ensino-pesquisa-extensão de médio e longo prazo” (Silva Júnior; Martins, 2006, p. 41).

a impossibilidade de se desconectar do trabalho e a precariedade subjetiva, traduzida no sentimento de estar sempre em falta diante das inovações constantes, o que traz ao professor uma conexão mental incessante com seu trabalho (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023).

Um dos respondentes de nosso estudo percebe o aumento da carga de trabalho, posteriormente ao período de isolamento social e, muito embora não correlacione a um aumento na utilização das tecnologias-informacionais-digitais, nossa pesquisa constatou que houve intensificação no uso dessas ferramentas e, portanto, um sentimento de sobrecarga de trabalho:

Estou satisfeito com minha carreira docente, eu faço o que gosto, mas com o passar dos anos sinto que a quantidade de horas que trabalho está em excesso, pois após a pandemia a carga de exigências aumentou. Estou, como nunca antes, necessitando diminuir minha carga de trabalho (R19).

4.4 Saúde do docente durante o período de trabalho remoto

Nossa pesquisa constatou que a saúde mental ou física dos docentes foi prejudicada de alguma forma durante o período de trabalho remoto para 73,44% dos professores. Entre as mulheres, o ensino remoto emergencial afetou negativamente a saúde de 76,47% delas e entre os homens a proporção ficou um pouco abaixo, 70%.

No estudo de Pinho *et al* (2021), as mulheres também foram as mais afetadas, já que 78% delas se sentiram impacientes ou irritadas, 53,7% sentiram medo ou pânico, sendo que 19,5% utilizaram medicação para tratar ansiedade, insônia, depressão ou estresse não utilizadas antes do isolamento social. Entre os homens, 68% deles se sentiram impacientes ou irritados; 36,1% sentiram crises de ansiedade, medo ou pânico e 12,1% utilizaram medicações para tratamento dos distúrbios mencionados, que não usavam antes do isolamento social. Quanto à totalidade dos professores, o número de afetados negativamente de alguma forma durante o período de trabalho remoto se assemelha ao colhido em nossa pesquisa: 75,7% se sentiram mal-humorados, impacientes e irritados durante o distanciamento social. Além disso, 66,3% dos professores pesquisados, apresentaram prevalência de transtornos mentais comuns.

Quanto à maior prevalência de distúrbios emocionais entre as mulheres, embora ambos os sexos tenham sofrido com aumentos de jornada e intensidade de trabalho, as tarefas domésticas pesaram mais a elas, já que essas responsabilidades domésticas continuam sendo preponderantemente femininas, sendo que limpar a casa, cozinhar, lavar e passar roupas foram tarefas executadas por 75,2% das mulheres e por 54,4% dos homens (Pinho *et al*, 2021).

Veja-se o relato espontâneo deixado por uma professora em nossa pesquisa, em relação ao trabalho doméstico:

Amo minha profissão, mas fora ser desgastante pois quando tenho algum tempo fora do horário de trabalho, preciso fazer planejamento, montar provas, corrigir, passar notas e acabo acumulando meus serviços domésticos da casa. Fora ser um trabalho que não é nem um pouco valorizado (R20).

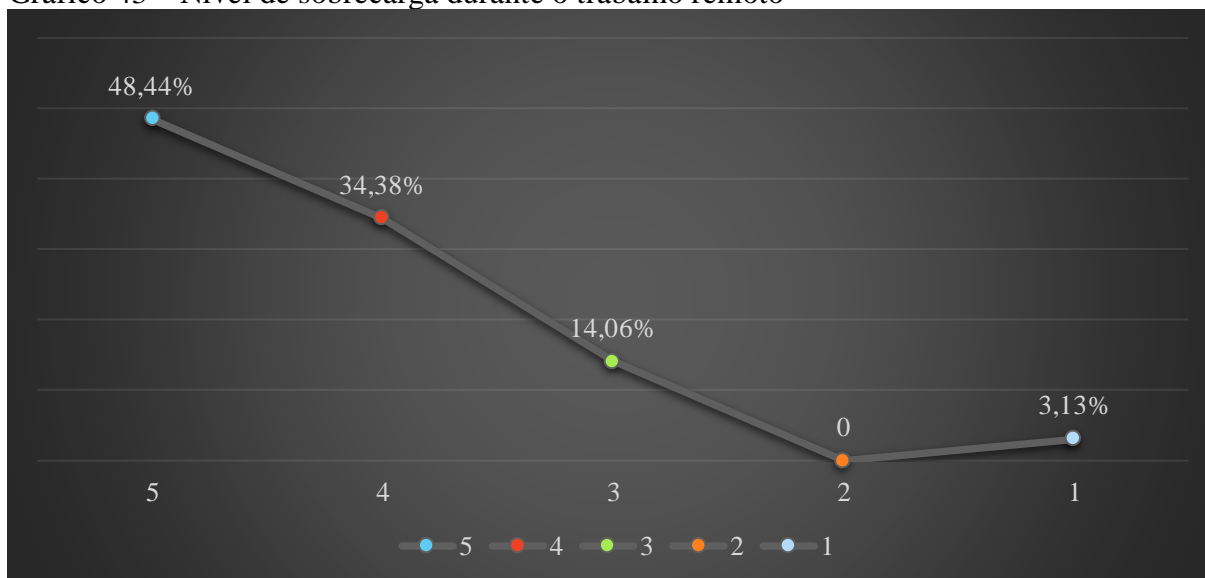
De fato, o impacto do trabalho remoto foi desigual para a classe trabalhadora, já que para o gênero feminino são atribuídas, historicamente de forma assimétrica, as tarefas domésticas e de cuidado, causando maior ônus para as mulheres, que dispõe, por essa razão, de circunstâncias diferentes, em relação aos homens, no que toca à distribuição do trabalho ao longo do dia (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

O teletrabalho remoto levou à redefinição do espaço da casa como também espaço do trabalho, implicando numa jornada de trabalho ainda maior em função das atividades domésticas, impactando significativamente na saúde mental desses profissionais, em especial das mulheres, que compõem a grande maioria da força de trabalho na Educação Básica (Previtali; Fagiani, 2022, p. 162).

Nesse contexto, portanto, de acordo com Previtali e Fagiani (2022), que citaram como fonte de dados uma pesquisa realizada pela Nova Escola, 66% dos docentes se afastaram do trabalho por razões de saúde, e uma das causas pode ser atribuída à dupla jornada, principalmente no que toca às mulheres. De fato, para elas, o trabalho sempre está imbricado à família, ordenando-se ou sobrepondo-se (Sagrillo, 2015).

Outro dado apurado em nosso estudo, refere-se à sobrecarga, que foi sentida por 96,88% dos professores. Assim sendo, em uma escala de 1 a 5 referente ao nível de sobrecarga durante o período de ensino remoto emergencial, atribuindo-se 1 para quando não se sentiu sobrecarregado e 5 para quando se sentiu muito sobrecarregado, 48,44% dos docentes se sentiram muito sobrecarregados, atribuindo o nível 5 da escala; 34,38%, atribuíram o nível 4; 14,05%, o nível 3; e apenas 3,13% não se sentiram sobrecarregados, atribuindo o nível 1 da escala. Nenhum participante atribuiu o nível 2 da escala (Gráfico 43).

Gráfico 43 – Nível de sobrecarga durante o trabalho remoto

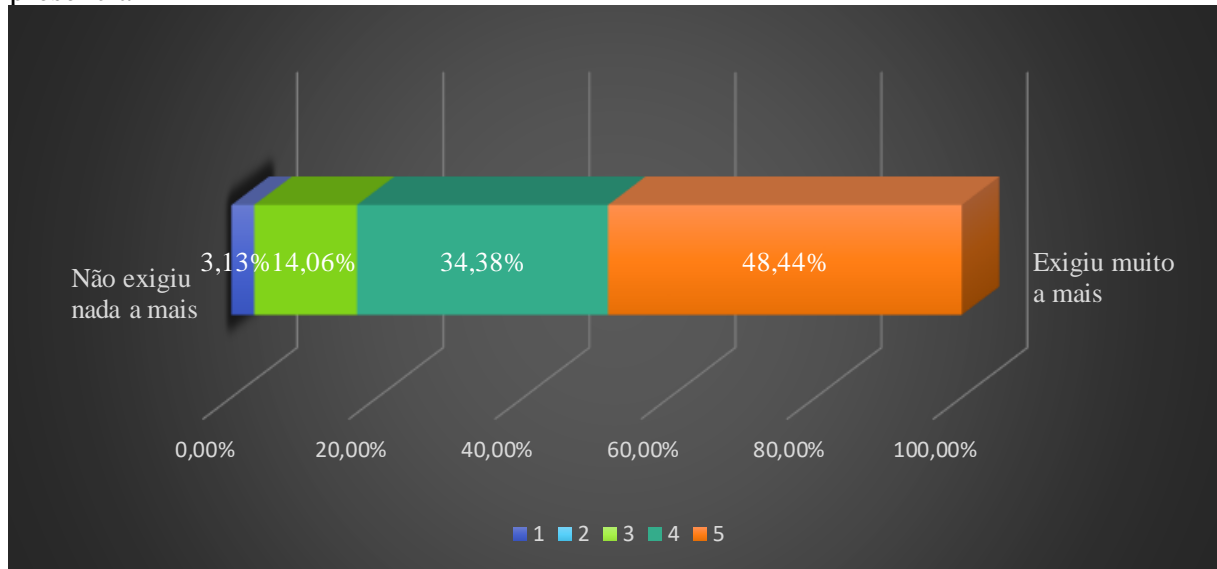


Fonte: elaborado pela autora (2023).

O bem-estar e a saúde mental dos trabalhadores podem ser afetadas pela sobrecarga de trabalho, que se manifesta de duas formas: demandas de trabalho (carga de trabalho, conflito de atribuições, desempenho, avaliações) e recursos de trabalho (apoio social, autonomia de trabalho, infraestrutura adequada, ergonomia), os quais podem desempenhar um papel de minimizar nos efeitos das demandas de trabalho. O número de horas trabalhadas é um dos parâmetros da carga de trabalho, e o estresse é um dos efeitos da falta de equilíbrio entre as demandas e os recursos para cumpri-las. Assim, durante a pandemia, o aumento da carga de trabalho, aliado às tensões trazidas pela própria crise sanitária elevaram os graus de estresse dos docentes, expondo-os ao risco de ansiedade e esgotamento (Santos *et al*, 2023).

Nossa pesquisa constatou que o trabalho remoto exigiu mais mentalmente dos docentes que o trabalho presencial para 96,88% dos respondentes, tanto que em uma escala de 1 a 5, sendo 1 para quando esse trabalho não exigiu nada a mais que o presencial e 5 para quando exigiu muito a mais, 48,44% atribuíram o nível 5 de exigência mental, 34,38%, o nível 4, 14,06%, o nível 3 e 3,13% o nível 1. Assim como na pergunta da sobrecarga, nenhum participante atribuiu o nível 2 da escala (Gráfico 44).

Gráfico 44 – Nível de exigência mental do trabalho remoto em comparação com o trabalho presencial



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Para os professores, os efeitos negativos à sua saúde foram consequências do aumento de tempo dedicado ao trabalho; da intensa recomposição do cotidiano de trabalho; da demolição da separação física entre trabalho e vida familiar, que obrigou os docentes a improvisações em suas rotinas familiares¹⁸¹ e no ambiente doméstico, a fim de estruturarem minimamente suas casas para se tornarem ambiente de trabalho (Pinho *et al*, 2021).

É de se ressaltar que, não apenas a implantação do ensino remoto emergencial deixou o professor doente, mas o próprio contexto de precariedade das condições de trabalho e de exploração do docente está trazendo malefícios à saúde dos trabalhadores da educação, e o sofrimento mental, que inclui fadiga, depressão, estresse e ansiedade, é uma das principais causas do mal-estar docente¹⁸², o que é corroborado pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, que aponta que, desde 1983, a categoria docente é a segunda categoria do mundo em doenças ocupacionais, sendo que o estresse é classificado como um risco ocupacional da carreira. Os ritmos intensos de trabalho, as longas jornadas e a desvalorização

¹⁸¹ De fato, em nosso estudo, 85,9% dos respondentes consideraram que as rotinas das pessoas às quais compartilham moradia foram afetadas em razão do trabalho remoto realizado.

¹⁸² “A prevalência da síndrome de burnout - SB em professores foi percebida, antes mesmo da pandemia, como pode ser observado no estudo transversal analítico realizado em Minas Gerais - Brasil por Magalhães e outros autores (2021), que realizou coleta de dados sociodemográficos e ocupacionais e avaliou a SB, no ano de 2016, em amostra composta por 745 docentes da educação básica de escolas públicas de município de médio porte (Montes Claros). A prevalência geral da SB foi de 13,8% (IC95%: 11,3-16,3%), com 9,0% apresentando SB sem níveis altos de sentimento de culpa e 4,8% a SB grave. A prevalência de SB foi maior entre os docentes mais jovens, com emprego efetivo, sem filhos, insatisfeitos no trabalho, com desejo de trocar de profissão e com falta de apoio da direção escolar” (Santos *et al*, 2023, p. 15).

social¹⁸³ são capazes de desencadear doenças como a síndrome de Burnout, ansiedade, abuso de drogas e de álcool, depressão etc. (Pereira; Santos; Manenti, 2020).

Devido às transformações no mundo do trabalho e suas repercussões na escola, à desvalorização social e econômica da profissão, ao descaso com que têm sido tratados pelos governantes, sobretudo nos últimos anos, os profissionais expressam um sentimento de indignação muito grande. Não vêem (sic) o reconhecimento do seu trabalho e dos seus esforços, como a busca por aprimoramento (como cursos de especialização, mestrado e doutorado), sentem-se desrespeitados e, de certa forma, explorados, porque a intensificação do trabalho é cada vez maior e os salários estão cada vez mais defasados (Gomes; Brito, 2006).

Mas não somente no Brasil a sobrecarga de trabalho e o prejuízo à saúde mental foram sentidos pelos docentes. Uma pesquisa sobre a literatura nacional e internacional, efetuada por Caetano *et al* (2023), com o objetivo de analisar o trabalho docente no período da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021, analisou 36 artigos, com três temáticas que se destacaram, sendo uma delas sobre os efeitos na saúde física e mental dos docentes, identificando que os prejuízos na saúde mental desses trabalhadores foram prevalentes, dentre os quais se sobressaem: ansiedade, depressão, estresse, insônia, sentimentos de exaustão, medo e fadiga; além de, com menor destaque: dificuldades de concentração, sentimentos de inutilidade, abalo na autoconfiança e na autodeterminação; sendo também apontados a síndrome de Burnout¹⁸⁴, a angústia, a irritabilidade, o nervosismo e a crise de pânico.

Os estudos também apresentaram problemas físicos que atingiram os docentes nesse período, tais como: dores nas pernas, costas, lombar, olhos, além de problemas musculares e nos ossos, em razão das horas prolongadas de trabalho, aliados à falta de ergonomia dos mobiliários utilizados em casa. Outra fonte de aumento de estresse, principalmente entre as professoras, encontrada nas pesquisas se refere à sobreposição do trabalho doméstico e o cuidado de filhos e idosos ao trabalho docente (Caetano *et al*, 2023).

Santos *et al* (2023) realizaram uma revisão sistemática da literatura, cuja busca nos bancos de dados¹⁸⁵, em fevereiro de 2023, resultou, nos termos pesquisados, em 6.958 artigos,

¹⁸³ Aliada à desvalorização material a que é submetida a classe do professorado, o professor é visto como privilegiado socialmente, diante da natureza intelectual de seu trabalho, em comparação com o trabalho braçal, considerado menos importante na sociedade capitalista (OLIVEIRA, 2016).

¹⁸⁴ Um estudo realizado com 125 professores do Marrocos, com idade média de 38,6 anos, constatou que 54% deles sofreram de Burnout, tendo como possíveis causas a exigência da formação de novas competências para lidar com as ferramentas tecnológicas, o conflito trabalho/família, o pouco apoio social e a sobrecarga de trabalho (Santos *et al*, 2023).

¹⁸⁵ Foram realizadas consultas no “[...] Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC), nos portais e bases de dados virtuais: PubMed (biblioteca de medicina americana), ERIC (base de dados norte-americana dedicada a pesquisas em

dos quais apenas seis foram selecionados, nos critérios preestabelecidos, como capazes de responder ao problema estipulado de compreensão das consequências da carga exaustiva de trabalho para a saúde do professor da Educação Básica, no período da pandemia de Covid-19. Tais estudos foram realizados com professores da Alemanha, Japão, Chile, Marrocos e América Latina.

Dessa forma, um estudo realizado com professores mexicanos, guatemaltecos, hondurenhos, costarriquenhos, colombianos, equatorianos, argentinos e chilenos foi constatado que o ensino remoto elevou a intensidade de trabalho, sendo que os fatores que contribuíram para isso foram a ausência de delimitação da jornada de trabalho, as mensagens recebidas por alunos e pais de alunos fora do horário de trabalho e o acréscimo de responsabilidades domésticas (Santos *et al*, 2023).

O mesmo estudo também revelou que a exigência de adequação do conteúdo de ensino para a modalidade remota trouxe impactos na rotina dos professores, com dedicação de mais de oito horas diárias de trabalho para essa adaptação, principalmente porque apenas 7% dos docentes pesquisados receberam capacitação para o ensino virtual, e 8% foram contemplados com ferramentas e plataformas para a modalidade de ensino virtual. Os docentes também não receberam custeio para internet ou plano de dados. Esses fatores, aliados às características intrínsecas ao trabalho à distância e às condições domiciliares de trabalho, podem ter afetado a qualidade de vida dos professores, que se desdobraram para assegurar a continuidade do ensino (Santos *et al*, 2023).

Os professores alemães também sofreram os efeitos do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Em uma pesquisa realizada com 2.157 docentes foi constatado maior exaustão entre esses profissionais, sendo que o apoio da sociedade se relacionou a graus menores de exaustão. Similarmente, a ocorrência foi observada dentre os 2.657 professores chilenos pesquisados em outro estudo, que apresentaram Burnout em grau substancialmente mais elevado que outros profissionais (Santos *et al*, 2023).

As novas formas de relações do trabalho docente, o esvaziamento profissional, bem como as novas exigências do mundo contemporâneo são fatores desencadeantes do mal-estar docente e o trabalho remoto, do qual se depreendem as turmas numerosas, o despreparo para o uso das tecnologias, a ausência de apoio de gestores e donos de escolas, a falta de interesse dos discentes, o pouco tempo de descanso e as cobranças podem agravar a saúde mental da

educação), SciELO (portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na internet), Web of Science (base de dados que possibilita acesso a artigos de períodos de diversas áreas do conhecimento), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) e Scopus” (Santos *et al*, 2023, p. 5).

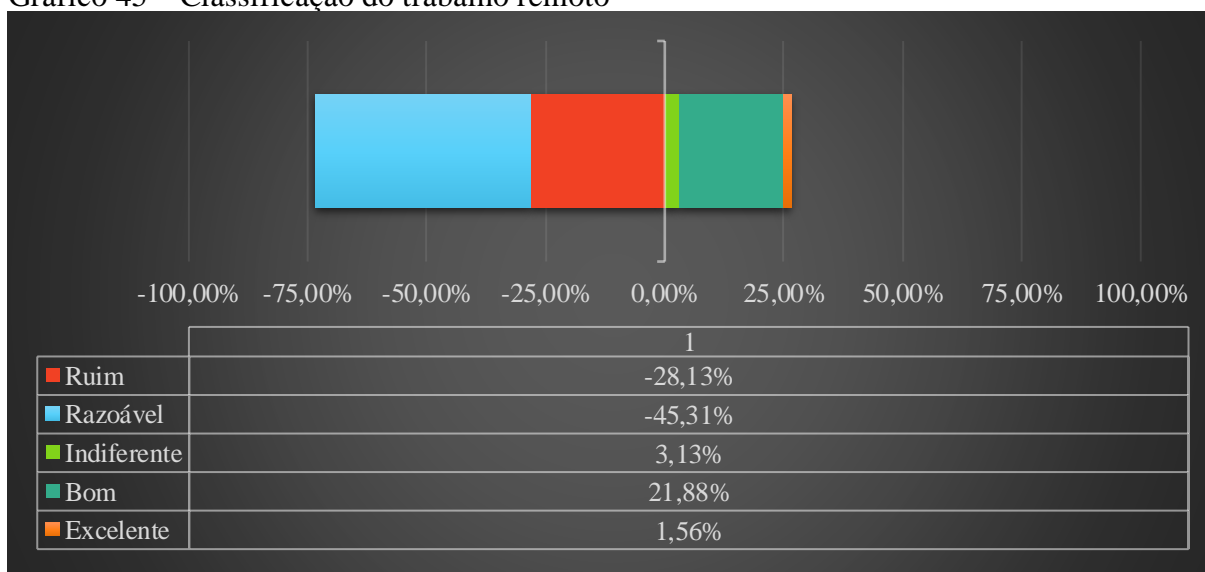
categoria, que, por si só, já sofre com a precarização.

Assim, a crise econômica, política e social que o Brasil já enfrentava antes da pandemia de Covid-19, somada à crise sanitária, aprofundou e acelerou os processos nefastos do capitalismo neoliberal e patenteou a precarização do trabalho docente, o qual se vê imerso à crescente tendência de um trabalho plataformizado, automatizado, desconfigurado e esvaziado de sentido e, cada vez mais, intensificado e diversificado de funções.

A precarização do trabalho docente, pautada pela industrialização e pela globalização, pôde ser evidenciada em tempos de pandemia, devido ao aumento da carga de trabalho, incluindo outros fatores como a falta de familiaridade com novas ferramentas, a carência de formação específica para lidar com esses meios, ou mesmo a insuficiência de recursos tecnológicos, devido às condições financeiras, a preocupação excessiva com a questão do isolamento social, a privação do contato humano e o risco de contaminação e morte pelo vírus COVID-19. Tudo isso repercutiu na qualidade de vida e no aumento de condições como depressão, ansiedade, estresse, transtorno de pânico, insônia, medo, raiva e SB [Síndrome de Burnout]. Esta síndrome ganhou relevância como um problema de saúde, apontado pelos estudos como consequência da sobrecarga de trabalho (Santos *et al*, 2023, p. 16, grifo nosso).

Contudo, em nossa pesquisa, o trabalho remoto foi classificado como ruim para 28,13% dos participantes, como razoável para 45,31%, como indiferente para 3,13%, como bom para 21,88% e como excelente para 1,56% dos respondentes (Gráfico 45).

Gráfico 45 – Classificação do trabalho remoto



Fonte: elaborado pela autora (2023).

É certo que o trabalho remoto pode trazer vantagens para o trabalhador, mas sua percepção como excelente, bom, indiferente ou até razoável, demonstrada em nosso estudo,

pode se relacionar ao que Marx descreveu como fetichismo, que vai além da mercadoria e que mistifica o mundo ordenado pela valorização do capital. Trata-se, na realidade, de uma ilusão, uma representação prática, que determina o comportamento das pessoas e dificulta a compreensão dos estratagemas da concentração de poderes sociais legitimados em representações mentais, isto é, não é necessário o conhecimento do mercado e do sistema de produção para que os indivíduos nele atuem, já que as representações comandam o trabalho e a vida, “[...] o que os indivíduos sabem, o que eles precisam saber para atuar no sistema, é apenas o que o sistema lhes mostra: uma forma distorcida e unilateral dos processos sociais realizados, na verdade, pelo trabalho (Grespan, 2021, p. 60).

[...] as ideias são criadas e difundidas em escala industrial pelos aparelhos e métodos da ciência patrocinada pelo capital. Produzir ideias e significados do mesmo modo como se fabricam coisas é algo típico da sociedade articulada pelo fetichismo. Notícias de jornal, descobertas científicas, obras de arte ou artigos de fé revestem-se da forma de mercadoria e, além de proporcionar lucro para seus proprietários, desempenham um papel específico na manutenção ideológica do sistema e do domínio da classe que dele se beneficia (Grespan, 2021, p. 63).

Assim, é natural ao trabalhador considerar que o trabalho remoto, que o trabalho realizado em casa, fora das dependências do empregador seja interessante, seja bom, porque é isso o que o modo capitalista de produção precisa nesse momento para se autovalorizar; já vimos as conveniências que o trabalhador flexível, polivalente, que trabalha de qualquer lugar, o tempo todo por meio de seu *smartphone*, traz ao sistema capitalista em termos de mais-valia relativa e, é por isso, que a ideologia, a racionalidade neoliberal também incute vantagens na consciência do trabalhador.

As vantagens são reais e socialmente factuais no interior de nossa especificidade histórica, já que as representações práticas tornam invertidas as relações entre pessoas e coisas (Grespan, 2021). Dessa maneira, como vantagens do trabalho em *home office*, pode-se citar: a diminuição do tempo de horas *in itinere*, isto é, aquelas em que o trabalhador gasta durante o percurso de sua casa ao trabalho e vice-versa; uma maior flexibilidade de horário de trabalho e até mais eficiência produtiva. No entanto, como desvantagens, o trabalho remoto traz a propensão ao prolongamento da jornada; cria um amálgama entre vida pessoal e trabalho, trazendo a sua intensificação e, por consequência, prejudica a saúde do trabalhador, conforme demonstrou uma pesquisa realizada em 15 países, no ano de 2017, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho, citada por Dos Santos e Padilha (2021).

Por conseguinte, a tecnologia, da maneira como vem sendo manejada pelo modo capitalista de produção, aliena, estressa e traz dissabores ao trabalhador e à sociedade como um todo. A hipertecnologia e a hiperconexão se traduzem em uma sociedade de doentes, e o trabalho remoto, exaltado pelo discurso dominante, soterra os efeitos nefastos à saúde, ao lazer, à sociabilização e à luta da classe trabalhadora, relegando o trabalhador a uma total submissão perante o capital, porque as relações pessoais que se estabelecem no trabalho são primordiais para a prática coletiva de resistência e salvaguarda de direitos, uma vez que o isolamento e meras relações virtuais funcionam como barreiras na produção da dialética do trabalho (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

4.5 Lazer e tempo de não-trabalho

Como visto, as tecnologias-informacionais-digitais funcionam como parte da lógica capitalista de expropriação do tempo do trabalhador e o fazem no próprio tempo laboral, mas, também, além dele. Essa quebra de barreira entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, ou tempo livre, é uma quebra de um paradigma que foi construído historicamente pelos trabalhadores. O Primeiro de Maio é um exemplo de uma das conquistas grandiosas da bipartição entre tempo de trabalho e tempo livre, trata-se de uma comemoração que tirou do capital um dia por ano e no qual os trabalhadores podem usar esse tempo disponível da maneira como lhes convir. Tempos livres que foram duramente conquistados e permitiram ao trabalhador criar uma cultura trabalhadora determinante para a fruição de tempos em família, com amigos, em celebrações, em jogos de futebol, em bares, em teatros, cinemas, em casa (Cantor, 2019).

Contudo, o capitalismo, com sua sede de mais acumulação, também viu no lazer uma fonte de autovalorização e, por isso, transformou esse tempo em mercadoria, em que tudo o se compra, inclusive, determinando como se deve usufruí-lo (Cantor, 2019). Assim, “[...] o chamado *tempo livre* é, em boa medida, *um tempo também submetido aos valores do sistema produtor de mercadoria e das suas necessidades de consumo*, tanto materiais como imateriais” (Antunes, 2003, p. 173, grifos do autor).

Por essa razão, a luta pela redução da jornada de trabalho, também pode ser uma luta contra o estranhamento contemporâneo, realizado no âmbito do consumo, seja material ou simbólico, já que o capital tende a dominar todos os outros tempos do trabalhador, porque inserido na ordenação do lazer – racionalizado e reificado pela indústria cultural (Faria; Ramos, 2014).

Dentro dessa perspectiva e, estando o telefone celular disponível de forma bastante predominante em todas as classes sociais, e tendo como intuito o de consumir tempo em uma comunicação incessante, nem mesmo as classes mais vulneráveis podem, agora, desfrutar de seu tempo de forma gratuita, já que consomem toda e qualquer informação disponibilizada por meio dos smartphones, gerando lucros para as empresas do setor. Há nesse sentido, uma total submissão da vida ao capital e, por essa razão, uma busca ininterrupta para se ter mais tempo livre e poder de consumo para aproveitá-lo, o que leva, conseqüentemente, a uma dedicação contínua ao trabalho e, assim, em um círculo sem fim, esvai-se a energia para o investimento no gozo, na celebração, na vida (Cantor, 2019).

O que se vê é que existe, na contemporaneidade, um movimento que se opõe à separação histórica entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, em que ambos se reaproximam, trazendo um tempo sequente, em que o tempo de trabalho passa a não ter limites (Faria; Ramos, 2014).

Portanto, para os trabalhadores, a tecnologia não construiu um mundo passível de experimentação da subjetividade plena de sentidos, mas produziu o desfiguramento da essência humana, já que o incremento tecnológico pode tanto desenvolver as capacidades humanas quanto causar sofrimento (Antunes, 2003).

Para Marx, o tempo livre é constituído de todo o tempo socialmente disponível não utilizado para a realização do trabalho necessário para a produzir e reproduzir as condições materiais de existência. Dessa forma, a redução do tempo de trabalho necessário, levaria a uma maior disponibilidade de tempo livre. Contudo, o modo de produção capitalista altera essa grandeza, já que o capital usurpa parte do tempo disponível para transformá-lo em trabalho excedente. Assim, o tempo de trabalho não é mais aquele necessário à produção e reprodução da força de trabalho, e quanto menor ele for, maior será o tempo de trabalho excedente, e quanto maior esse último, maior é a extração de mais-valia. No modo de produção capitalista, portanto, o tempo de trabalho é a somatória do tempo necessário e do tempo excedente (Faria; Ramos, 2014).

Nesse sentido reside a importância da bipartição entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho na sociedade capitalista, sendo fundamental o entendimento de que ócio, tempo livre e lazer costumam aparecer como sinônimos no senso comum, porém os termos possuem sentidos diferentes e suas concepções variam conforme autores e teorias que os embasam.

O tempo livre e o ócio são tomados, muitas vezes, como fazendo referência a um mesmo fenômeno social. Não obstante, são conceitos que têm naturezas distintas. O tempo livre, especificamente, é um conceito que remete a muitos

equivocos, pois, ao referir-se ao qualificativo ‘livre’, pressupõe diretamente uma alusão a um tempo de ‘não-liberdade’ ao qual se opõe. Tempo livre de quê? Poderíamos perguntar. Em realidade, a denominação de tempo livre, apesar de ser considerada desde os antigos gregos, adquire relevo a partir de sua oposição à concepção moderna de trabalho. Essa noção de um tempo livre do trabalho conduz a uma concepção negativa deste último, ou seja, faz sobressair o caráter impositivo da atividade laboral [...] (Aquino; Martins, 2007, p. 490).

Com a modernidade, como visto, a ideia de tempo livre passa a ser mais disseminada, tomando o lugar do ócio, que, desde os primórdios da industrialização, já se antagonizava com o trabalho. É, portanto, “[...] da liberação do tempo que devia ser dedicado ao trabalho, que emerge a noção do tempo livre” e, dessa maneira, no trabalho, não se poderia exercer a liberdade de se conceber como sujeito, pois que limitado pela alienação, determinada pelo modo de produção capitalista. De qualquer forma, o tempo livre se atrela, sempre, à ideia de trabalho, ao contrário, do ócio da Grécia Antiga, por exemplo, que, segundo Aristóteles, tratava-se de uma “[...] condição de liberdade relativa à necessidade de trabalhar” (Aquino; Martins, 2007, p. 490-491), mas de um trabalho em seu fundamento ontológico¹⁸⁶.

Tempo livre e tempo de trabalho, portanto, se constituem como categorias que organizam a vida das pessoas, porém, são experienciados de forma subjetiva pelos indivíduos que trabalham e, embora haja, formalmente, dimensões objetivas desses tempos, isto é, embora o tempo de trabalho se oponha ao tempo livre, tais tempos não podem ser vivenciados objetivamente, porque isso representaria uma racionalidade absolutamente cruel aos seres humanos, porque traria uma instrumentalização total da vida (Faria; Ramos, 2014).

Para Padilha (2018), a compreensão do tempo livre se refere ao tempo em que o indivíduo tem a possibilidade de determinar o que fazer. É o tempo liberado de ocupações compulsórias, realizadas por necessidade, como o tempo de trabalho. Trata-se, portanto, de uma concepção ampla, historicamente construída, que engloba o lazer e o ócio. Assim, o lazer seria uma das maneiras de se ocupar o tempo livre, por meio de atividades culturais, recreativas, turísticas etc. (Padilha, 2018), já o ócio teria um fim em si mesmo e estaria relacionado a sentimentos de felicidade e sensações de satisfação e prazer, mas por si mesmos (Aquino; Martins, 2007).

O tempo livre, na perspectiva de nosso sistema de reprodução social, portanto, dá azo ao entendimento de que o lazer, também atrelado à presença de um tempo livre, poderia ser

¹⁸⁶ “O trabalho mostra-se como momento fundante de realização do ser social, condição para a sua existência; é o ponto de partida para a humanização do ser social [...] (Antunes, 2003, p. 125).

usufruído livremente pelos trabalhadores, de acordo com suas condições sociais, culturais e econômicas (Aquino; Martins, 2007).

Contudo, muito embora o tempo de trabalho e o tempo livre apareçam como distintos, na verdade, compreendem uma unidade, em que o tempo de não-trabalho fica submetido ao tempo de trabalho e de suas circunstâncias objetivas. Portanto, tais tempos, só podem ser concebidos como opostos no campo das ideias. Nesse sentido, o tempo livre é sempre determinado pelo trabalho, isto é, ele é tomado por atividades que compensem os esforços realizados no trabalho. Assim, toma-se o lazer por práticas que, de alguma forma, possam reparar o corpo e a mente daquilo que se praticou no trabalho, o qual, de maneira alguma, possui uma conotação de satisfação ou realização, ao contrário, é quase sempre estressante e cansativo e, portanto, precisa de reparação fora do trabalho (Freitas Júnior *et al*, 2021).

[...] a lógica que oprime no tempo de trabalho não deixa de atuar e oprimir quando se está no tempo de não trabalho. O corpo-mente esgotado no trabalho não consegue se recuperar plenamente nos momentos fora da fábrica, chamados de ‘tempo livre’. Livre de quê? O que há no tempo de trabalho de que a pessoa se libertaria no tempo de não trabalho? É possível afirmar que o tempo livre pode existir independente da forma pela qual se realiza o trabalho? Reafirmamos que não. Karl Marx, Simone Weil, Theodor Adorno e Istvan Mészáros são algumas das referências teóricas que uso para construir a tese de que tempo de trabalho e tempo livre estão profundamente ligados no capitalismo, de forma que somente com a superação da alienação no trabalho pode-se garantir a verdadeira liberdade no tempo livre (Padilha, 2018, p. 78, grifo da autora).

Nesse panorama, o lazer não pode ser usufruído livremente pelo sujeito, porque deve servir a uma função de reestabelecer as desarmonias causadas pelo trabalho, o que significa dizer que o sistema capitalista está no comando do trabalho, mas também do tempo de não-trabalho, determinando as atividades que devem ser realizadas como lazer, entendido como bálsamo para a recuperação das capacidades enfraquecidas pelo trabalho. Portanto, a compreensão de que o lazer é o oposto do trabalho leva o sujeito a uma permanente alienação (Freitas Júnior *et al*, 2001), a um estranhamento que ocorre muito além do mundo produtivo, no campo do consumo “[...] material e simbólico, no espaço reprodutivo fora do trabalho [...] (Antunes, 2001).

E, assim, o capital determina seu modelo de vivência no mundo fora do trabalho. “A coisificação do mundo do trabalho atravessa os muros (reais ou virtuais) das organizações e reifica o tempo de descanso, de lazer, de estudo ou de consumo”. O indivíduo crê que, no campo do consumo, é livre e é estimulando, portanto, a consumir. Cego, em razão da aceleração no trabalho, deixa de refletir e, ainda, sonha que a compra de mercadorias, com as quais o capital

faz questão de enfeitiçar, propagando a felicidade em sua aquisição, sequer permitem a fruição do ócio e do tédio, que o possibilitariam, quiçá, de raciocinar. Ele está distante da emancipação, porque o modo capitalista de produção, além de precarizar o trabalho, precarizou, também, suas relações sociais. A função da racionalidade capitalista é transformar a todos vendedores de sua força de trabalho para que possam ser consumidores de bens e lazeres determinados¹⁸⁷ (Padilha, 2018). No entanto,

[...] uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compartilhar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado/alienado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará *maculada* pela *desejetivação* que se dá no interior da vida laboral (Antunes, 2001, p. 22, grifos do autor).

Em face dessas considerações, mas tendo em conta que a separação entre tempo de trabalho e tempo livre é uma ideologia dominante impregnada na vida dos trabalhadores e da qual se encontra a compreensão de que o tempo fora do trabalho é o único capaz de trazer felicidade e prazer, porque o modo de produção capitalista impõe um trabalho alienado, estranhado¹⁸⁸ e fetichizado, em que não é possível a realização de uma atividade cheia de sentido, nossa pesquisa se propôs a captar os sentimentos dos professores em relação ao tempo livre de que dispõem, diante de sua jornada formal e de seu tempo disponível ao capital¹⁸⁹.

¹⁸⁷ “A atitude alienada com relação ao consumo não apenas existe em nosso modo de adquirir e consumir mercadorias, mas determina, além disso, o emprego do ‘tempo livre’. Que podemos esperar? Se um homem trabalha sem verdadeira relação com o que está fazendo, se compra e consome mercadorias de um modo abstrato e alienado, como pode usar seu ‘tempo livre’ de um modo ativo e significativo? Continua sendo sempre o consumidor passivo e alienado. ‘Consome’ partidas de futebol, filmes cinematográficos, jornais e revistas, livros, conferências, paisagens, reuniões sociais do mesmo modo alienado e abstratificado com que consome as mercadorias que compra. (...) Na realidade, não é livre para gozar o ‘seu’ tempo disponível; seu consumo das horas de lazer está determinado pela indústria, como acontece às mercadorias que compra; seu gosto é manipulado, quer ver e ouvir o que se lhe obriga a ver e ouvir; a diversão é uma indústria como qualquer outra, fazendo-se o consumidor comprar diversão assim como se lhe faz comprar roupa ou sapato” (Fromm, 1963, p. 138, *apud* Padilha, 2018, p. 85).

¹⁸⁸ “Estranhamento e alienação são duas faces da mesma moeda, para Marx. [...] O conceito de alienação “abrange as manifestações de estranhamento do homem da natureza e de si mesmo, por um lado, e as expressões desse processo na relação ser humano-gênero humano e ser humano, por outro” (Mészáros, 2016, p. 21, grifos do autor). O capitalismo, a divisão do trabalho e a propriedade privada fundam a exteriorização do trabalho e o estranhamento. “Na medida em que o trabalho estranhado rebaixa a atividade humana a mero meio de subsistência, a própria vida humana transforma-se em meio de efetivação da atividade estranhada”. (Ranieri, 2001, p. 62, grifos do autor). O estranhamento se manifesta no trabalho e na vida cotidiana, pois significa uma ruptura do ser individual com o ser social. É apenas na coletividade que o indivíduo pode se realizar plenamente e ser livre. Estranhamento está em oposição direta à emancipação humana” (Padilha, 2018, p. 80).

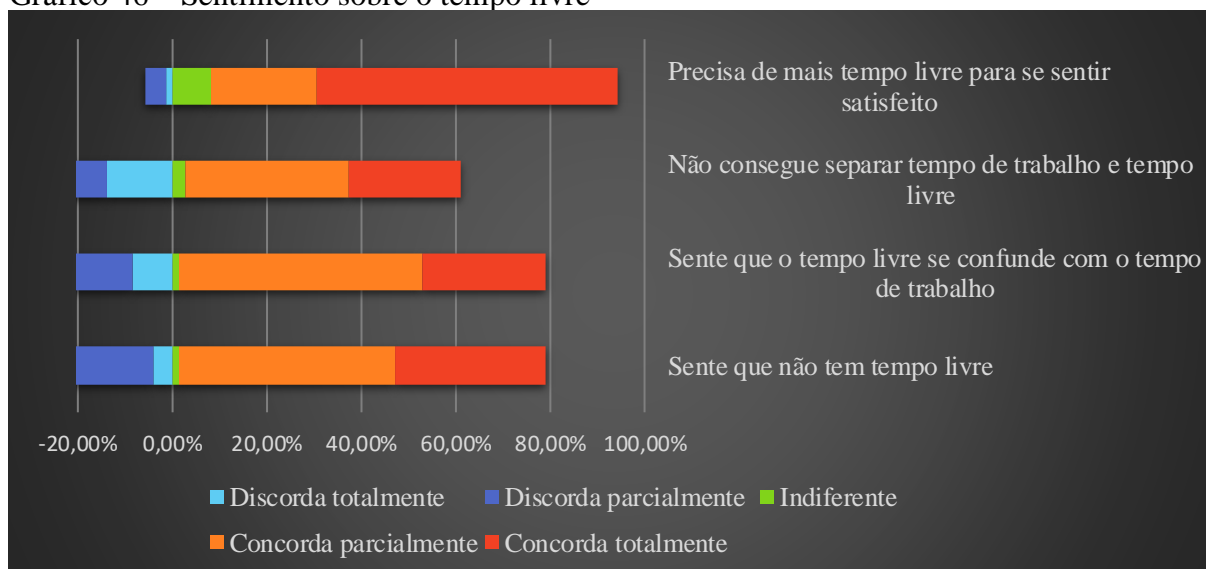
¹⁸⁹ “A jornada de trabalho deve ser compreendida como tempo formal de trabalho ou jornada formal, que é aquele regulado nos institutos normativos. O tempo disponível, contudo, sendo o tempo em que o trabalhador está à disposição da unidade produtiva, comporta tanto a jornada formal como os tempos extraordinários, regulados ou não juridicamente. O tempo disponível é todo aquele que o trabalhador dedica ao trabalho” (Faria; Ramos, 2014, p. 69).

Apuramos, assim, que a maior parte dos professores concorda que precisa de mais tempo livre para se sentir satisfeita – 86,11%. Além disso, a maioria dos professores concorda que não consegue separar tempo de trabalho de tempo livre – 58,33%. A maior parte dos professores também sente que o tempo livre se confunde com o tempo de trabalho – 77,78%. E a maior parte – 77,78% – considera que não tem tempo livre (Gráfico 46).

A pesquisa de Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) apontou que 89,1% do professorado pesquisado da rede pública não consegue se desligar do trabalho, em razão do trabalho remoto, da evolução das tecnologias-informacionais-digitaes, além da racionalidade neoliberal, que estimula que o trabalho seja realizado em qualquer lugar, e da ausência de um direito à desconexão. A pesquisa também concluiu que 78,5% dos professores entendem que o tempo livre diminuiu durante o ensino remoto emergencial, e que 96,7% dos professores não realizam as atividades de lazer que gostariam.

Já a pesquisa de Sagrillo (2015) conclui que o tempo dedicado ao trabalho do professor municipal da cidade de Santa Maria, RS. invade sua vida pessoal e familiar e, bem ainda, que o tempo contratual do trabalho não corresponde ao que, de fato, trabalha o professor.

Gráfico 46 – Sentimento sobre o tempo livre



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Esses sentimentos sobre o tempo livre, ou tempo de não-trabalho, ou tempo de vida, podem estar relacionados à fragmentação do trabalho e sua pulverização em todos os momentos da vida. É claro que o professor está submetido a jornadas prolongadas de trabalho, porém o que agrava ainda mais a precariedade de seu tempo, são as horas de atividades extraclasse realizadas além das que lhes são pagas e nos finais de semana, bem como a conectividade

constante, demonstradas em nosso estudo.

Essa pulverização do trabalho e sua fragmentação ininterruptas no tempo traz ao contexto histórico um novo tipo de escravização: a escravização digital, em que o tempo não mais pertence à pessoa humana, mas ao curso totalizante do trabalho (Cantor, 2019).

Ainda que a pessoa que trabalha seja juridicamente livre, o controle de seu tempo por um poder estranho, o do capital torna-a escrava [...]. Essa nova forma pode ser chamada de escravidão celular, a qual se evidencia de maneira contundente no BlackBerry, um aparelho que tem o nome de um instrumento usado na época da escravidão nos Estados Unidos: ele era atado aos tornozelos dos escravos para eles não fugissem, para que seu tempo continuasse a pertencer, pela força bruta, aos escravocratas. Algo similar acontece hoje, já que o BlackBerry mantém os trabalhadores escravos de outros, principalmente dos patrões e dos empresários, com as mãos e o cérebro atado a esse aparelho insuportável.

O tempo de trabalho dos trabalhadores cognitivos foi ‘celularizado’ porque se divide em fragmentos, em células, que o capital faz circular pela rede de maneira despersonalizada, e pelo telefone celular mantém-se uma conectividade perpétua, que obriga os trabalhadores precarizados a estar disponíveis como escravos pós-modernos, sempre que o capital necessidade deles [...] (Cantor, 2019, p. 51, grifo do autor).

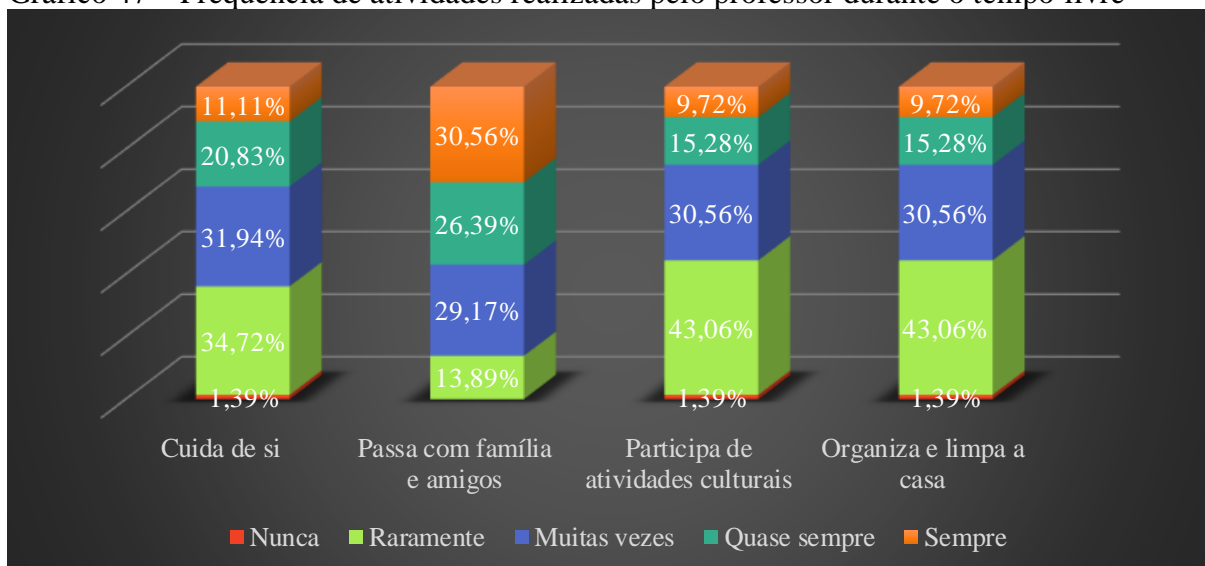
O professor de nossa pesquisa que em seu tempo livre costuma sempre passar com a família ou amigos corresponde à proporção de 30,56%; já os que fazem isso quase sempre são 26,39%; muitas vezes, 29,17%; e os que raramente o fazem correspondem a 13,89%.

O professorado pesquisado que raramente cuida de si corresponde ao percentual de 34,72%; muitas vezes, 31,94%; quase sempre, 28,83%; e sempre, 11,11%.

As atividades culturais raramente são realizadas por 43,06% dos professores pesquisados, sendo que 30,56% o fazem muitas vezes; 15,28% quase sempre; e 9,72% sempre participam de atividades culturais.

Por fim, o tempo livre para os professores de nosso estudo é raramente utilizado para organizar e limpar a casa para 43,06%; muitas vezes para 30,56%; quase sempre para 15,28%; e sempre para 9,72%. Ver Gráfico 47.

Gráfico 47 – Frequência de atividades realizadas pelo professor durante o tempo livre



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em nossa pesquisa, perguntados sobre os sentimentos relacionados à carreira docente, à quantidade de horas trabalhadas, ao tempo livre e ao trabalho de forma geral, alguns professores expressaram os seguintes sentimentos:

Me sinto cansada e boa parte do tempo faltosa com meus afazeres (R21).

A carreira docente é um grande desafio, tem momentos que me sinto realizado e feliz, porém tem períodos que me sinto cansado e desmotivado devido a carga exaustiva e cobrança burocráticas (R22).

Insatisfeito. Para ganhar o suficiente para uma vida de conforto minimamente razoável é necessário trabalhar muitas horas/aula, que aumentam diretamente o trabalho extraclasse. É desanimador e penso em desistir (R23).

Trabalho muito, sou pouco valorizado \$ (sic), escola toma meus finais de semana, corrigindo, preparando provas, trabalhos e aulas ou lançando notas. Meus tempos livres são parcialmente nas férias, ou raramente um fds (sic) por mês (R24).

O sentimento é de angústia e ansiedade. Os motivos são a falta de tempo livre, medo de contrair COVID novamente, falta de tempo para estudar e escrever minhas pesquisas. O trabalho do professor é bastante puxado, mas muitas escolas (especialmente de ensino de idiomas) exigem muito mais trabalho do que deveriam (R25).

A Carreira docente precisa ser valorizada financeiramente, de modo que possamos ter uma menor carga de hora/aula para ter mais tempo livre e assim, nos dedicarmos a aumentar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (R26).

Lecionar sempre foi um desejo e, apesar dos desafios, sinto-me feliz fazendo meu trabalho. Minha maior falta é poder dispor de mais tempo para me dedicar a cursos e ao lazer (R27).

Se faz necessário ter uma quantidade de aulas maior que o devido, para garantir uma vida financeira razoável, isso impacta na qualidade do trabalho em sala e tira seu

tempo para atividades pessoais (R28).

Sinto-me esgotada por muitas vezes e ainda por vezes parece que não vou dar conta, quando só termina o ano tudo deu certo é o momento que consigo respirar aparentemente (R29).

Para ter mais tempo livre é preciso abrir mão de aulas, o que tem impacto na renda (R30).

Trabalho em excesso, não tenho tempo livre, meu trabalho ocupa muito mais do que deveria, no mínimo 14 horas por dia. Estou sempre cansado e quase sempre não tenho ânimo para me dedicar à minha família, o que me causa frustração no presente e preocupação em relação ao futuro, pois sigo trabalhando tanto para cuidar das minhas filhas e da minha esposa, vejo o tempo passando, sinto que estou perdendo algo importante (R31).

Qualidade de vida, saúde física e mental não combinam com a atual exploração do trabalho docente. Ou abrimos mão por conta própria, ou adoecemos (R32).

Os depoimentos dão conta de que os professores se mostram cientes de sua condição precária de trabalho e demonstram estarem em sofrimento na vivência de seu labor, sentem-se cansados, desmotivados e insatisfeitos. Compreendem, também, que seu trabalho invade o tempo que, no mínimo, dentro das condições estabelecidas na sociedade capitalista brasileira, deveria ser usufruído, em sua totalidade, com suas famílias, amigos e para o seu próprio desenvolvimento. No entanto, ainda romantizam a profissão, como herança de sua construção histórica, carregando os resquícios do sacerdócio e da entrega.

Percebe-se, assim, que a carreira docente traz suas especificidades e malogros, os quais parecem ser compensados com as ideias de uma profissão carregada de sentido, com a entrega absoluta ao amor pela docência. Contudo, além das dificuldades próprias da docência, acrescem-se aquelas que fazem parte do mundo do trabalho precarizado como um todo: jornadas exaustivas, remuneração insuficiente, quebra de barreira entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, uso excessivo de tecnologias de comunicação e informação, tempo de trabalho amalgamado ao tempo de não-trabalho, dentre outras. É o modo de produção capitalista exaurindo o trabalhador e promovendo sua morte prematura (Marx, 2013).

‘Que é uma jornada de trabalho?’ Quão longo é o tempo durante o qual o capital pode consumir a força de trabalho cujo valor diário ele paga? Por quanto tempo a jornada de trabalho pode ser prolongada além do tempo de trabalho necessário à reprodução da própria força de trabalho? A essas questões, como vimos, o capital responde: a jornada de trabalho contém 24 horas inteiras, deduzidas as poucas horas de repouso sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente seu serviço. Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda a sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível e, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual,

para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabbatismo – é pura futilidade! Mas em seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho, o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. Avança sobre o horário das refeições e os incorpora, sempre que possível, ao processo de produção, fazendo com que os trabalhadores, como meros meios de produção sejam abastecidos de alimentos do mesmo modo como a caldeira é abastecida de carvão, e a maquinaria, de graxa ou óleo. O sono saudável, necessário para a restauração, renovação e revigoração da força vital, é reduzido pelo capital a não mais do que um mínimo de horas de torpor absolutamente imprescindíveis ao reavivamento de um organismo completamente exaurido. Não é a manutenção normal da força de trabalho que determina os limites da jornada de trabalho, mas, ao contrário, o maior dispêndio diário possível de força de trabalho, não importando quão insalubre, compulsório e doloroso ele possa ser, é que determina os limites do período de repouso do trabalhador. O capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que lhe interessa é única e exclusivamente o máximo de força do trabalho que pode ser posta em movimento numa jornada de trabalho. Ele atinge esse objetivo por meio do encurtamento da duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que obtém maior produtividade da terra roubando sua fertilidade (MARX, 2013, p. 337-338).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de nossa pesquisa estava situado na investigação da jornada de trabalho do docente da Educação Básica de Ribeirão Preto, SP., na rede particular de ensino, bem como na identificação dos efeitos do uso das tecnologias-informacionais-digitais em seu tempo livre, antes, durante e depois do ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia de Covid-19, a fim de se responder se houve/há expropriação do tempo livre do docente da Educação Básica da rede privada de ensino de Ribeirão Preto, SP. pela utilização de tecnologias-informacionais-digitais.

A resposta a essa pergunta inicial de pesquisa é curta e objetiva: sim, o professor tem seu tempo livre invadido por tempo de trabalho e, portanto, expropriado pelo capital.

Para respondê-la, percorremos diversas áreas do conhecimento: Economia Política, Sociologia, História, pois o resultado não seria possível, caso ficássemos restritos ao Direito. Dessa forma, pelos caminhos da interdisciplinaridade, pudemos alcançar uma visão da totalidade dos fenômenos estudados, que se referem ao mundo do trabalho e que atingem diretamente o trabalho docente. Traçando, igualmente, um percurso interdisciplinar também se direcionou Silva (2018, p. 339): “[...] o referencial teórico que utilizamos, com aportes da Ciência Política, da Sociologia, da Economia, da História e da Educação, nos permitiu uma visão de totalidade histórico-estrutural da conjuntura política que caracteriza o Brasil atualmente”.

Há, portanto, prolongamento de jornada nesse sentido. Muito embora sob a aparência de simples mensagens trocadas por meio do WhatsApp, entre o docente e seus gestores e/ou administradores de escola, alunos e pais de alunos, trata-se, verdadeiramente, de demandas de trabalho, ou seja, não obstante tenham aparência de não-trabalho, o recebimento e o envio de mensagens relacionadas ao trabalho, é trabalho de fato e, ainda, trabalho não pago, por isso, tempo expropriado do professor.

Tempo, este, em que o professor poderia estar usufruindo plenamente para o que quer que se quisesse, mas que usa lendo mensagens e, muitas vezes, respondendo e cumprindo tarefas a elas relacionadas.

Além disso, confirmou-se nossa hipótese de que as condições de trabalho pandêmicas, iniciadas no Brasil, em 20 de março de 2020, tenderiam a se incorporar à organização do trabalho docente da Educação Básica, fazendo parte de seu cotidiano como professor, principalmente no tocante à intensificação do uso de tecnologias-informacionais-digitais, tendo em vista que a quase totalidade do professorado pesquisado – mais de 93% – continuou

utilizado alguma(s) dessa(s) ferramentas após o retorno presencial; e mais de 68% incorporou o uso de ferramentas digitais utilizadas no trabalho remoto para a realização do trabalho burocrático e administrativo no retorno presencial.

Outro dado que confirma a hipótese é o de que todos os professores respondentes afirmaram participar de grupos de trabalho do WhatsApp no período pós-pandêmico, sendo que 12,50% deles não participava desses grupos antes do período de isolamento social. Também pôde ser constatado um aumento na frequência do recebimento de mensagens relacionadas ao trabalho, por meio desse aplicativo, nos finais de semana e em tempos que extrapolam a jornada de trabalho do docente, além de um aumento, de quase 40%, na proporção de professores que passaram a receber mensagens nessas condições, após o retorno presencial – mensagens, às quais, em dias de semana são recebidas por 98,61% de nosso professorado e, nos finais de semana, por 91,66% deles.

Portanto, nosso entendimento inicial de que o professor da Educação Básica, que já se encontrava sobrecarregado em seu trabalho por jornadas excessivas e significativo número de turmas, com o advento do trabalho remoto emergencial e a inclusão das ferramentas digitais, sofreu uma exacerbação dessas condições, o que gerou intensificação do trabalho e expropriação do tempo de não trabalho.

Nossa crença de que grande parte do professorado da Educação Básica da rede particular de ensino de Ribeirão Preto, SP. precisa trabalhar em mais de uma escola, com jornadas extenuantes, como forma de melhorar suas condições de vida e subsistência, também se confirmou, assim como se confirmou nossa convicção de que, além das horas efetivamente trabalhadas em sala de aula e das horas-atividade, o professor acumula horas de trabalho que invadem o seu tempo livre e comprometem o seu lazer, e que surgem expropriadas de seu tempo livre, por meio do uso de tecnologias-informacionais-digitais, constituindo-se em um amálgama entre tempo de trabalho e tempo livre.

A pesquisa, outrossim, demonstrou que o professor da educação básica da rede particular de ensino de Ribeirão Preto, SP., que sofre as consequências do capitalismo neoliberalizado instaurado no Brasil, por meio das várias reformas educacionais, implantadas desde a década de 1990 e acentuadas nos governos que se seguiram, como a LDB, a BNCC e o Novo Ensino Médio, estão sujeitos ao prolongamento da jornada de trabalho, à intensificação de seu trabalho e a uma intensa precarização.

As instituições de educação básica foram visceralmente atravessadas pelos processos decorrentes das alterações na dinâmica da produção e pelas mudanças ocorridas na esfera do trabalho, surgindo uma nova maneira de

gerenciamento das mesmas. O trabalho do professor não passou ileso às transformações na esfera laboral, trazidas pela reestruturação produtiva, acarretando redefinições, de ordem objetiva e subjetiva. Houve uma flexibilização que acarretou numa transfiguração das atividades docentes, na qual proliferaram as contratações temporárias de professores, com a consequente intensificação do regime de trabalho, aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento da atomização da categoria (Silva, 2018, p. 339-340).

A precarização do trabalho do docente de nossa pesquisa foi observada por meio dos dados que revelaram a desvalorização material de seu trabalho, com aumentos de jornada em virtude da baixa remuneração, itinerância docente, elevada atribuição de turmas, uso intensivo das tecnologias-informacionais-digitais, bem ainda o amálgama entre o tempo de trabalho e o tempo livre. Ainda se observou uma precarização subjetiva, que consiste no esvaziamento da profissão docente, por meio da incumbência de novas funções, que, paulatinamente, estão substituindo aquelas historicamente específicas da docência, o que se conduz em uma exploração acentuada dos docentes.

[...] o professor perde cada vez mais a autonomia sobre o conteúdo e a organização de seu trabalho, que passa a ser regulado pelo ritmo das aprendizagens dos alunos e submetido ao controle das plataformas tecnológicas, numa tentativa de converter o professor em um tutor, um produtor de conteúdos para mídias digitais (com linguagem e formato adequado a essas mídias), um ‘youtuber’, e um regulador das aprendizagens dos alunos. Ao mesmo tempo, isso implica a incorporação do trabalho do professor pelas plataformas digitais, fazendo deste um profissional em pouco tempo dispensável. Assim, a liberdade de ensino e a propriedade intelectual do professor sobre o produto do seu trabalho estariam ameaçadas. Identificamos nesse processo, portanto, a tentativa de refuncionalização do trabalho pedagógico a partir da intensificação da extração da mais valia absoluta e relativa do trabalho docente por meio das TICs [...] (De Souza; Coimbra, 2020).

É preciso estar atento, portanto, a esse esvaziamento, já que a tendência é a simplificação das funções intelectuais do professor e sua substituição pelas plataformas de ensino, resultando em mais precarização da carreira docente. Aliás, essa situação se mostrou concreta no exemplo do grupo Laurearte, com a utilização de inteligência artificial para a correção das avaliações de seus alunos de EAD e subsequente demissão de 120 professores de seus cursos, substituídos por tutores (De Souza; Coimbra, 2020). Há, assim, “[...] uma produção de uma nova subjetividade alienada, com novas expressões, na qual os aspectos subjetivos e de perda do controle sobre o próprio trabalho parecem se agravar” (Silva, 2018, p. 351).

A intensificação do trabalho, que também dá azo à precarização, foi constatada pelos dados que comprovaram que as atividades extraclasse ultrapassam, para a quase totalidade dos

professores, aquelas que a hora-atividade remunera. A intensificação também foi notada no trabalho realizado com a utilização das tecnologias-informacionais-digitais, com a troca de mensagens entre a comunidade escolar e os docentes, que resultam em mais demandas ao professor. Dessa forma, uma maior atribuição de tarefas ao professor, que deve realizá-las dentro da mesma jornada de trabalho se configura como intensificação do trabalho docente.

O prolongamento da jornada, também constituinte da precarização do trabalho, ficou evidenciado pelo constante uso do WhatsApp para as relações de trabalho, em dias de semana, fora da jornada de trabalho e nos finais de semana, em que gestores, alunos e pais de alunos enviam mensagens aos docentes, os quais, na maior parte das vezes, sentem-se obrigados a responder e, portanto, têm seu tempo de não-trabalho invadido pelo trabalho. Tempo, esse, que não é remunerado e que não aparece como trabalho, mas é, sim, trabalho realizado pelo professor, e trabalho não remunerado.

Não há dúvidas de que nossa pesquisa apresentou limitações em virtude do número de participantes, o que impede que sejam feitas generalizações. No entanto, muitos dados recolhidos foram contrastados com outras pesquisas realizadas, permitindo a confirmação de nossos resultados. Ademais, considera-se que novos estudos devam ser realizados a fim de se ratificarem os dados aqui trazidos. Contudo, já se pode adiantar que a própria dinâmica capitalista traz essas consequências a outros trabalhadores e, os professores, apesar das especificidades de sua profissão, fazem parte da classe trabalhadora e, portanto, estão submetidos aos mesmos panoramas do capitalismo contemporâneo, que, segundo Durães, Bridi e Dutra (2021), giram em torno da redução do tempo ocioso do trabalhador e da diminuição dos custos da produção, principalmente dos custos do trabalho.

Assim, muito embora se tenha pregado que a tecnologia diminuiria o tempo de trabalho do trabalhador, isso não vem ocorrendo, conforme pudemos constatar em nosso estudo. Ao contrário disso, o implemento massivo das tecnologias-informacionais-digitais tende a acarretar uma consolidação do desemprego estrutural, intensificando-se o trabalho da classe-que-vive-do trabalho, além de um profundo aprisionamento do indivíduo, dependente e controlado por essas ferramentas (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

Como pudemos observar, essas ferramentas conduzem os trabalhadores por todo o tempo, e os aprisionam dentro do mundo trabalho. Não há mais tempo e espaço sem a intervenção do trabalho, que se encontra cada vez mais intensificado e vigiado (Silva, 2018).

O depoimento de um dos professores respondentes resume, de forma dramática, as conclusões lançadas nessa pesquisa:

Me sinto ora emocionado, ora escravizado (R33).

A barreira entre tempo de trabalho e tempo livre, erguida a duras lutas pelo operariado, está sendo derrubada de forma acelerada, revelando-se como um grande mal ao trabalhador, que, cada vez mais explorado, perde o controle das horas trabalhadas, às quais, no entanto, são fortemente controladas pelo empregador. E nesse ímpeto do capital por sua valorização, o trabalhador, no qual se inclui o docente da educação básica, perde sua liberdade de dispor de seu tempo de não-trabalho (Durães; Bridi; Dutra, 2021).

Além disso, o teletrabalho enfraquece, ou mesmo, dissolve a coletividade, distanciando o trabalhador, cada vez mais, do sonho da emancipação.

O trabalho de estilo digital e remoto (teletrabalho) é uma forma de trabalho em metamorfose, que, embora apareça com nova roupagem no contexto atual, pode significar mais do mesmo, no sentido de uma nova face das estratégias do capital para incremento da exploração e ultrapassagem dos limites que as resistências dos trabalhadores historicamente construíram. Embora apresentado como algo positivo e ‘moderno’, as experiências enredadas no teletrabalho, em uma perspectiva voltada à acumulação de capital, revelam-se recheadas de contradições, na busca constante do lucro/produzitividade e da redução de custos com o trabalho. Mais do que nunca, intensifica-se um processo de captura da subjetividade do trabalho através de aparatos tecnológicos digitais, que parece gerar uma lógica de exploração, controle e vigilância jamais vista, traduzida em múltiplos aprisionamentos, opostos à ideia de tecnologia enquanto instrumento de liberdade (Durães; Bridi; Dutra, 2021, p. 962, grifo do autor).

A profissão docente, indubitavelmente, está entranhada pelas novas formas de organização do trabalho e passa por mudanças intensas. No entanto, não se pode atribuir que a inclusão das tecnologias-informacionais-digitais no mundo do trabalho e na sociedade como um todo seja a causa dessas alterações, porque o produto do trabalho humano é neutro, o que o coloca em movimento e define a maneira como será utilizado, para o bem ou para o mal, são as determinações históricas, sociais, culturais e econômicas, que governam a vida do indivíduo e da coletividade (Durães; Bridi; Dutra, 2021), mas essas determinações, conforme as lições de Marx (1996), são transitórias e podem ser transformadas pela própria ação do indivíduo, pela consciência de sua classe, pela associação com seus pares, pela resistência e pela revolução.

Entretanto, como sabido, a revolução não ocorre do dia para a noite. E é preciso um bocado de luta e de resistência cotidiana para avançarmos em busca da emancipação¹⁹⁰. E,

¹⁹⁰ “O ser emancipado é aquele capaz de ‘ser-por-si-mesmo’, de ‘andar com seus próprios pés’ (MARX, 1989b, p. 179), de reconhecer as necessidades do outro como sendo as suas próprias. O sujeito emancipado é autônomo em relação às formas de dominação do capital. É um sujeito coletivo que só pode realizar-se plenamente na

conforme Antunes (2001) pontua, a luta pela redução da jornada de trabalho e ampliação do tempo livre serve para reduzir o desemprego estrutural¹⁹¹, corroborando com a luta pelo direito ao trabalho, já que trabalhando-se menos, oportuniza-se a que todos trabalhem. Entretanto, essa luta precisa estar atrelada à luta contra o próprio sistema capitalista, o qual transforma o tempo livre em tempo de consumo para o capital, negando-se o desenvolvimento de uma vida plena de sentidos.

Uma vida cheia de sentidos em todas as esferas do ser social somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre *tempo de trabalho e tempo de não trabalho*, de modo que, a partir de uma *atividade vital* cheia de sentido, autodeterminada, para *além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente* e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade. Tecida e criada por indivíduos (homens e mulheres) *sociais e literalmente associados*, em que ética, arte, filosofia, tempo verdadeiramente livre e ócio, em conformidade com as aspirações mais autênticas, suscitadas no interior da vida cotidiana, possibilitem as condições para a efetivação da identidade entre indivíduos e gênero humano, na multilateralidade de suas dimensões, *em formas inteiramente novas de sociabilidade, em que liberdade e necessidade se realizem mutuamente*. Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se e seu sentido mais profundo (Antunes, 2001, p. 23, grifos do autor).

convivência com os outros. O ser emancipado é o ser verdadeiramente rico porque ele necessita da totalidade da manifestação humana para viver: a vida humana plena. O homem rico, nesse sentido, é aquele que somente se realiza quando todos estão realizados – o que não ocorre sob a lógica competitiva e individualista do capitalismo neoliberal” (Padilha, 2018, p. 86).

¹⁹¹ “[...] enquanto parte significativa da classe trabalhadora é penalizada com a falta de trabalho, outros sofrem com seu excesso. Além da precarização das condições de trabalho, da informalização do emprego, do recuo da ação sindical crescem, em variadas atividades, os problemas de saúde, tanto físicos quanto psíquicos, relacionados ao trabalho” (Navarro; Padilha, 2007, p. 14).

REFERÊNCIAS¹⁹²

- AKAMINE JR., Oswaldo. Fetichismo Jurídico *in* AKAMINE JR., Oswaldo, BATISTA, Flávio Roberto; BIONDI, Pablo; CATINI, Carolina de Roig; DI MASCIO, Carlo; FURQUIM, Gabriel Martins; KASHIURA JR., Celso Naoto; NAVES, Márcio Bilharinho. **Léxico Pachukaniano**. Marília, Editora Lutas Anticapital, 1º ed., 2020, p. 125-137.
- ALECRIM, Emerson. Dez anos de WhatsApp: como o serviço de mensagens conquistou o mundo. **Tecnoblog**, 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/especiais/whatsapp-dez-anos-historia/>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital** - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização. Editora Praxis, 1999.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- ALVES, Giovanni. Trabalho flexível, vida reduzida e precarização do homem que trabalha: perspectivas do capitalismo global no século XXI. In: ALVES et al (Org.). **Trabalho e saúde: a precarização do trabalho e a saúde do trabalhador no século XXI**. São Paulo: LTr, 2011b.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v41n143/v41n143a14.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- ANJOS, Rosana Abutakka Vasconcelos dos; ALONSO, Katia Morosov. Dados do Observatório Educação Vigiada e o Capitalismo de Vigilância: um Alerta para a EaD?. *In*: **Seminário de educação a distância da Região Centro-oeste (SEAD-CO)**, 4, 2022, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. ISSN 2763-8995. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/20372/20200>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **A atualidade de Marx. Marília**: UNESP, 2013. Palestra apresentada no V Seminário internacional teoria e prática do capitalismo. Disponível em: <http://youtu.be/YpJ0SayJzdM>. Acesso: 14 jun. 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?!**: Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. – São Paulo : Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020. recurso digital (Pandemia capital) Formato: epub.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas teses para a discussão. *In*: Bruhns, Heloísa Turini; Gutierrez, Gustavo Luiz (orgs.). **Representações do lúdico**. Campinas, SP. Autores Associados. Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação

¹⁹² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

da Unicamp, 2001 (Coleção educação física e esportes).

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. *In: Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. 1ª edição. Organização Ricardo Antunes. São Paulo: Boitempo, 2020b.

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Rev. Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2023.

ARCHANJO, Rafael Menari; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo. O “dito” pelo “não dito”: relações dialógicas e polêmica velada na letra da canção “comportamento geral”, de Gonzaguinha. **Revista do GEL**, v. 13, n. 3, p. 219-240, 2016.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. Nova Escola, 2023. **Quem Somos**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos#:~:text=A%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Nova%20Escola%20%C3%A9,e%20do%20desenvolvimento%20dos%20estudantes>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade [online]**. 2009, v. 30, n. 107, pp. 349-372. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BAADE, Joel Haroldo *et al.* Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **Holos**, v. 5, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; MARTINS, Verônica. Estado do conhecimento sobre jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio. **Horizontes**, v. 37, p. e019012-e019012, 2019. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/578/341>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BARRADAS, Liana França Dourado. **Marx e a divisão do trabalho no capitalismo**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2279>. Acesso em 12 out. de 2022.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos; PEREIRA, Daniel Capella; DE MOURA ABREU, Cláudia Barcelos; PESSOA, Monique Rufino da Silva. Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política pública paulista. **Retratos da Escola, [S. l.]**, v. 16, n. 35, p. 483–503, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1482>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERNARDES, T. A. (2015). **Hegemonia neoliberal, precarização do trabalho docente no ensino público do Estado de São Paulo e adoecimento – uma análise a partir de**

Ourinhos – SP. Revista Pegada, 16(especial), 29-40. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/3529/2878>. Acesso em: 20 maio 2021.

BERTOLDO, E.; SANTOS, M. Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 101-124.

BIERNATH, André. Os números que levaram OMS a decretar fim da emergência global de Covid-19. **BBC News Brasil**, Londres, 5 maio 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cl1748lv5xn0o>. Acesso em 26 jul. 2023.

BIONDI, Pablo. Contrato *in* AKAMINE JR., Oswaldo, BATISTA, Flávio Roberto; BIONDI, Pablo; CATINI, Carolina de Roig; DI MASCIO, Carlo; FURQUIM, Gabriel Martins; KASHIURA JR., Celso Naoto; NAVES, Márcio Bilharinho. **Léxico Pachukaniano**. Marília, Editora Lutas Anticapital, 1. ed., 2020, p. 13-26.

BITTENCOURT, Renato Nunes. Ensino Remoto e extenuação docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 227, p. 165-175, 6 mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57834/751375151721>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BOLDRIN, Rolando. “A crônica do tempo” por Rolando Boldrin – **Sr. Brasil** – 02/11/14. 2014. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Sr. Brasil. Disponível em <https://youtu.be/AWTZQHwCzew>. Acesso em: 26 ago. 2021).

BRAGA, Ruy. Mediações institucionais e inovações metodológicas: a teoria da regulação e a formalização da dinâmica econômica histórica. **Sociedade e Estado** [Internet]. 2002 Dec;17(2):429–54. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200010>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 (2020a)**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB**. Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública para o ano de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/pdf/Parecer1.pdf>. Brasília, 2023. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 67, de 4 de fevereiro de 2022**. Homologa o Parecer nº 2/2022/CHEFIA/GAB/SEB/SEB, de 31 de janeiro de 2022, da Secretaria de Educação Básica desta Pasta, que apresenta o piso salarial nacional dos profissionais do magistério da educação básica pública para o ano de 2022. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-67-de-4-de-fevereiro-de-2022-378378895>. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023**. Homologa o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, da Secretaria de Educação Básica - SEB, que dispõe sobre a definição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da

Educação Básica Pública, para o exercício de 2023. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/pdf/Secao_1_Portaria_n__17_.14.pdf. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, 2020 (2020b). Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm#art611a. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (2017a)**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020 (2020c)**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória n. 936, de 1º de abril de 2020 (2020d)**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19), de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv936.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017b)**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio

de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 2 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Brasília, 2020. (2020e). Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 14.020 de 6 de julho de 2020**. (2020f). Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis nºs 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114020.htm. Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.358, de 1º de junho de 2022**. Brasília, 2022 (2022c). Dispõe sobre o valor do salário-mínimo a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114358.htm. Acesso em: 30 jun. de 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6.363/DF**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski. Situação atual: baixa ao arquivo. Decisão transitada em julgado em 16 set. 2021. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5886604>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CAETANO, Ana Paula Lucas; SOUZA, Flávia Faissal de; BRANDÃO, Ana Carolina Barboza; AVANCI, Joviana Quintes. Lições aprendidas em tempos pandêmicos: revisão de escopo sobre a atuação docente e os impactos na saúde. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 27, n. 8, p. 4351-4383, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/saude/article/view/10404/5017>. Acesso em: 22 ago. 2023.

CANTOR, Renán Veja. A expropriação do tempo no capitalismo atual. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARRAMENHA, Bruno; MANSI, Viviane; CAPPELLANO, Thatiana. WhatsApp, trabalho e comunicação. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.comunicacaocomempregados.com.br/whatsapp>. Acesso em: 11 ago. 2023.

CARNEIRO JÚNIOR, José Airton; CARDOSO, Maura Lúcia Martins. “Sinto que estou sempre a falhar”: o dano existencial decorrente da hiperconexão do teletrabalhador docente. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 49, n. contínuo, p. e267098, 2023. DOI:

10.1590/S1678-4634202349267098. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/214432>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CASALINO, Vinícius. O capital como sujeito e o sujeito de direito. **Revista Direito e Práxis** [online]. 2019, v. 10, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/45691>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CATINI, Carolina de Roig. Forma Jurídica *in* AKAMINE JR., Oswaldo, BATISTA, Flávio Roberto; BIONDI, Pablo; CATINI, Carolina de Roig; DI MASCIO, Carlo; FURQUIM, Gabriel Martins; KASHIURA JR., Celso Naoto; NAVES, Márcio Bilharinho. **Léxico Pachukaniano**. Marília, Editora Lutas Anticapital, 1º ed., 2020, p. 125-137.

CEAD. **Microsoft Teams**, c2017. Disponível em:
<https://ead.ufu.br/mod/book/view.php?id=82948>. Acesso em: 10 ago. 2023.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wpcontent/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CORREA, B.; PINTO, J. M. de R.; GARCIA, T. de O. G. Estratégias de Privatização da Educação Infantil em Ribeirão Preto e as Resistências. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 11, 2021. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/114040>. Acesso em: 3 ago. 2023.

COSTA AGUIAR, Felipe; BERNARDES, Antônio. Meu quarto virou uma sala de aula!: Gambiarras e Dodiscência na Pandemia de COVID-19. **Kalagatos**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. eK23029, 2023. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/10601>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da; SARAIVA, Filipe de Oliveira; AMIEL, Tel. Coletando dados sobre o Capitalismo de Vigilância nas instituições públicas do ensino superior do Brasil. In: **Simpósio Internacional LAVITS**, 6., 2019, Salvador. Anais [...]. Salvador: LAVITS, 2019. Disponível em: http://lavits.org/wp-content/uploads/2019/12/Cruz_Saraiva_Amiel-2019-LAVITS-1.pdf . Acesso em: 10 ago. 2023.

CRUZ, Leonardo Ribeiro da.; VENTURINI, Jamile. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 2020, 28, 1060-1085. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v28p1060/6752>. Acesso em: 10 ago. 2023.

CRUZ, S. P. da S.; RAMOS, N. B.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise historico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 28 jun. 2023.

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

DAL ROSSO, Sadi. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. **Caderno CRH** [online]. 2014, v. 27, n. 70. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000100006>. Acesso em 13 jun. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DE QUEIROZ, Sabrina Medeiros Wanderley; DOS SANTOS, Givysson Rodrigues; SILVA, Juliano Mendonça Domingues. O Impacto do Aplicativo WhatsApp Messenger nas Relações de Trabalho e os Reflexos na Comunicação Interna das Empresas. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba, PR, 2017. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2812-1.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

DE SOUSA, Ana Paula Ribeiro; COIMBRA, Leonardo José Pinho. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor "R" e o esvaziamento do ato de ensinar. **Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado**, v. 1, n. 04, p. 53-72, 2020. Disponível em: https://rPCR.com.br/index.php/revista_rPCR/article/view/3/3. Acesso em: 2 ago. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota Técnica n. 141. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica**. São Paulo: Dieese, 2014. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DI MASCIO, Carlo. Estado *in* AKAMINE JR., Oswaldo, BATISTA, Flávio Roberto; BIONDI, Pablo; CATINI, Carolina de Roig; DI MASCIO, Carlo; FURQUIM, Gabriel Martins; KASHIURA JR., Celso Naoto; NAVES, Márcio Bilharinho. **Léxico Pachukaniano**. Marília, Editora Lutas Anticapital, 1º ed., 2020, p. 125-137.

DOS SANTOS, Poliana Ribeiro; PADILHA, Norma Sueli. O home que virou office: saúde mental no meio ambiente do trabalho e o direito à desconexão no contexto de pandemia. Constituição, economia e desenvolvimento: **Revista Eletrônica da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, v. 13, n. 25, p. 291-311, 2021. Disponível em: <http://www.abdconstojs.com.br/index.php/revista/article/view/397/274>. Acesso em: 7 ago. 2023.

DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. Trabalho produtivo e improdutivo na atualidade: particularidade do trabalho docente nas federais. **Revista Katálysis [online]**. 2017, v. 20, n. 02. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p291>. Acesso em 27 fev. 2022.

DURÃES, Bruno; BRIDI, Maria Aparecida da Cruz; DUTRA, Renata Queiroz. O teletrabalho na pandemia da covid-19: uma nova armadilha do capital?. **Sociedade e Estado [online]**. 2021, v. 36, n. 03, pp. 945-966. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202136030005>. Acesso em 25 ago. 2023.

EDELMAN, Bernard. **A legalização da classe operária**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELBE, Ingo. Teoria Geral do Direito e Marxismo de Eugen Pachukanis. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 1554-1582, jun. 2019. ISSN 2179-8966. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/42607>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ELIAS, Marisa Aparecida; NAVARRO, Vera Lucia. Profissão docente no ensino superior

privado: o difícil equilíbrio de quem vive na corda bamba. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, v. 22, n. 1, p. 49-63, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/154083/158395>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Michael Schröter (ed.). Tradução de Vera Ribeiro e revisão de Andréa Daher. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

EVANS-PRITCHARD, E.E. (Edward Evan). **Os nuer: uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARIA, José Henrique de; RAMOS, Cinthia Letícia. Tempo dedicado ao trabalho e tempo livre: os processos sócio-históricos de construção do tempo de trabalho. **RAM. Revista de Administração Mackenzie** [online]. 2014, v. 15, n. 4, pp. 47-74. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n4p47-74>>. Epub 30 Out 2014. ISSN 1678-6971. <https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n4p47-74>. Acesso em: 15 set. 2023.

FARIA, Luiz Augusto Estrella. Capitalismo, espaço e tempo. **Ensaio FEE**, v. 20, n. 1, p. 261-283, 1999.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Comunicado Conjunto Fepesp/Sieeesp 01/2022**. São Paulo, 2022. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/comunicado-conjunto-01-2022-educacao-basica-professores-e-auxiliares-de-administracao-escolar/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Comunicado Conjunto Fepesp/Sieeesp 01/2023**. São Paulo, 2023. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/comunicado-conjunto-01-2023-educacao-basica-professores-e-auxiliares-de-administracao-escolar/>. Acesso em: 7 jul. 2023.

FELTEN, Maria Cláudia. Os direitos fundamentais e as tecnologias da comunicação e informação: grupos de trabalho do WhatsApp. **Revista Thesis Juris**, v. 6, n. 1, p. 120-143, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/thesisjuris/article/view/9032/3866>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FERNANDES, Flávia Carolina. Governo Tarcísio instala aplicativo nos celulares de professores e alunos sem autorização. **Bizarro. Fórum**, 9 ago. 2023. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2023/8/9/governo-tarcisio-instala-aplicativo-nos-celulares-de-professores-alunos-sem-autorizacao-142004.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FERNANDES, Maria Luiza Azevedo. TELETRABALHO. **Virtuajus**, v. 7, n. 12, p. 212-226, 17 ago. 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/virtuajus/article/view/28731/20014>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, p. 129-146, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643230>. Acesso em: 5 set. 2023.

FERREIRA, Vanessa Rocha; ROCHA, Cláudio Janotti da; FERREIRA, Versalhes Enos Nunes. O direito à desconexão e o dano existencial: a importância da sustentabilidade emocional do ser humano. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas** (UNIFAFIBE), [S. l.], v. 8, n. 2, p. 439-471, 2020. DOI: 10.25245/rdsp.v8i2.738. Disponível em:

<https://portal.unifafibe.com.br:443/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/738>. Acesso em: 17 ago. 2023.

FIGUEIRA, Nayara; TEIXEIRA, Andrise. Comportamento Geral de Gonzaguinha: Uma análise reflexiva da ditadura e contrapontos com o governo Bolsonaro. **História e Política: Pensamentos constitutivos e críticos**. 673ed.: Atena Editora, 2021, v. , p. 16-26.

FONG, Benjamin Y. Inventando o fim de semana. Everton Lourenço (trad.). **Jacobin Brasil**. 10 maio 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/05/inventando-o-fim-de-semana>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu. Anais. Caxambu, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FONTES, Virgínia. História e Modelos, In CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org) **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. Disponível em: http://grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/capitulos-livros/Historia-e-modelos.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

FRANTZ, Maíra Gallotti; ALVES, Thiago. Proposta de um indicador de rotatividade docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RWKKK7wSMsdDqZPZFkkQGSP/#>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FREITAS JUNIOR, Sérgio; OLIVEIRA, Rogério Massarotto; AMARO, Rafael dos Santos; TAVARES, Jhony Rodrigo Viana. O trabalho e o usufruto do tempo livre/lazer para os professores em Sarandi/PR: da compensação à conformação. **Revista Movimento**, v. 27, p. e27028-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/yGT9vCQMfgLmhDPR58qpwfD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

FRIGHETTO, Renan. Memória, história e identidades: considerações a partir da *historia wambae* de Juliano de Toledo (século VII). **Revista de História Comparada**, 5(2), 50-73., 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/5/8>. Acesso em: 31 ago. 2023.

FUNDAÇÃO LEMANN. Por um Brasil que acredita nas pessoas. Por pessoas que acreditam no Brasil. **Fundação Lemann, 2023**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GARCÍA, Guadalupe Valência. **Entre Cronos y Kairós: las formas del tempo sociohistóricos**. Anthropos Editorial, 2007.

GARCIA, Vicente Romano. Ordem cultural e ordem natural do tempo. São Paulo: **CISC - Centro Interdisciplinar de Semiótica, Cultura e Mídia**, 2001. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/biblioteca/temporalidade.pdf>. Acesso em 20 set. 2022.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade [online]**. 2009, v. 30, n. 106, pp. 63-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>. Epub 02 Jul 2009. Acesso em: 27 jun. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. **Professores do Brasil: impasses e desafios.**, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: Uma introdução**. São Paulo, SP: Boitempo, 2021.

GOLDSCHIMIDT, Rodrigo; GRAMINHO, Maria C. **Desconexão – Um Direito Fundamental Do Trabalhador**. Lumen Juris. 2020.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 49-62, 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a05.pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

GONÇALVES, Renata e SOUZA, Edvânia Ângela de. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2022, n. 144, pp. 33-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/vrKfwwPQKkCVwFwNsTPRkKB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

GONZAGA JUNIOR, Luiz. **Comportamento Geral**. São Paulo: Odeon, 1972.

GORVETT, Zaria. Dois turnos de sono: a forma esquecida como nossos antepassados dormiam. **BBC News Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-59992577>. Acesso em: dia, 9 out. 2022.

GOV BR. Ministério da Educação, 2018. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE**. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 31 jul. 2023.

GOV BR. ENAP. **Afinal, o que é um think tank e qual é a sua importância para políticas públicas no Brasil?** Brasília, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/pt/acontece/noticias/afinal-o-que-e-um-think-tank-e-qual-e-a-sua-importancia-para-politicas-publicas-no-brasil>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual. São Paulo, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20ado%C3%A7%C3%A3o%20no,recomenda%C3%A7%C3%B5es%20no%20setor%20privado%20estadual>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Plano de desenvolvimento urbano integrado. Região metropolitana de Ribeirão Preto. **Site oficial do governo do estado**

de São Paulo, [20-?]. Disponível em: https://rmp.pdui.sp.gov.br/?page_id=127. Acesso em: 29 jun. 2023.

GRUPO RABBIT. Grupo Rabbit: ecossistema educacional, [20-?]. **Página inicial**. Disponível em: <https://www.rabbitmkt.com.br/>. Acesso em: 6 de jul. de 2023.

HAHN, Susana et al. Itinerância, intensificação e condições de trabalho de professores de educação física escolar como condicionante de motivação e bem-estar docente. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 135-142, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27654/19944>. Acesso em: 13 jul. 2023.

HAN, Byung-chul. **No Enxame**: perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço** / Byung-Chul Han ; tradução de Enio Paulo Giachini. 2. edição ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 10ª.1 ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2001.

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

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo e; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 179-203, jan. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100179&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jul. 2023.

HOBBSAWM, E. J. **Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo**. Editora Forense Universitária, 5ª edição. Rio de Janeiro, 2000.

HOLZMANN, Lorena. **Controle e disciplinamento da força de trabalho**: estratégias e resistências. Porto Alegre: Escritos, 2015.

IANNI, Octavio. Introdução. In: Marx, Karl, 1818-1883. **Karl Marx**: sociologia/organizador [da coletânea] Octavio Ianni; [tradução de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini]. São Paulo: Ática, 1996. (Grandes cientistas sociais; 10). p. 7-42.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jun. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica nº 10/2020/CGCQTI/DEED**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores->

educacionais/remuneracao-media-dos-docentes. Acesso em: 10 jul. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Remuneração média dos docentes**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/remuneracao-media-dos-docentes>. Acesso em: 10 jul. 2023.

IRINEU DE FRANÇA, D. P. Crise estrutural e societária: precarização do trabalho em tempos de “bolsonarismo pandêmico”. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 215–237, 2021. DOI: 10.33026/peg.v21i3.7811. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/7811>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende *et al.* Impacto das políticas neoliberais no trabalho docente. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60747>. Acesso em: 25 maio 2021.

KASHIURA JÚNIOR, Celso Naoto. Sujeito de direito *in* AKAMINE JR., Oswaldo, BATISTA, Flávio Roberto; BIONDI, Pablo; CATINI, Carolina de Roig; DI MASCIO, Carlo; FURQUIM, Gabriel Martins; KASHIURA JR., Celso Naoto; NAVES, Márcio Bilharinho. **Léxico Pachukaniano**. Marília, Editora Lutas Anticapital, 1º ed., 2020, p. 241-257.

KASHIURA JÚNIOR, Celso Naoto. **Sujeito de direito e capitalismo**. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.2.2012.tde-04102012-154812. Acesso em: 2023-04-25.

KASHIURA JÚNIOR, Celso Naoto.; NAVES, Márcio Bilharinho. A revolução teórica de Pachukanis. **Revista Crítica Marxista**, v. 52, p. 53-65, mar. 2021. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2022_04_14_13_29_43.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

KASHIURA JÚNIOR, Celso Naoto; NAVES, Márcio Bilharinho. Prefácio *in* AKAMINE JR., Oswaldo, BATISTA, Flávio Roberto; BIONDI, Pablo; CATINI, Carolina de Roig; DI MASCIO, Carlo; FURQUIM, Gabriel Martins; KASHIURA JR., Celso Naoto; NAVES, Márcio Bilharinho. **Léxico Pachukaniano**. Marília, Editora Lutas Anticapital, 1º ed., 2020, p. 241-257.

KOZENIESKI, E. M. Tempo e a produção do espaço: diálogos com Milton Santos e Henri Lefebvre sob o horizonte do rural na região de Erechim. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, n. 37, p. 95-119, 2021.

KREIN, José Dari; COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A reforma trabalhista em foco: desconstrução da proteção social em tempos de neoliberalismo autoritário. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/X9zPP8bXjvTHTXK4wYqszk/#ModalArticles>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**: refutação do direito ao trabalho de 1848. Alain François (trad.). São Paulo: Edipro, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2ª ed. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas,

SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LEI que reserva 1/3 da carga horária do magistério para atividades extraclasse é constitucional. STF – **Supremo Tribunal Federal, Brasília**, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=444594&ori=1#:~:text=Lei%20que%20reserva%201%2F3,da%20compet%C3%A2ncia%20dos%20entes%20federado.> Acesso em: 26 jul. 2023.

LINKEDIN. Proz – Professor(a) – Administração – Garça, SP. **Linkedin**. 2023. Disponível em: <https://br.linkedin.com/jobs/view/professor-a-administra%C3%A7%C3%A3o-gar%C3%A7a-sp-at-proz-3674792608>. Acesso em 23 ago. 2023.

LIPIETZ, Alain. Fordismo, fordismo periférico e metropolização. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, 10 (2): 285-302, 1989.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 7. ed. São Paulo, 1991.

LUCCHESI, Maurício. Pulgas que habitam as minhas rugas. **Trivium Estudos Interdisciplinares**: Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 137-141, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912020000300012&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 21 jun. 2023.

MAIA, TIM. **Sossego**, 1978. Disponível em: <https://soulmaistim.wordpress.com/2012/11/13/sossego/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1992.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56. Disponível em: https://www.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/BM_634638873694865000tx_comp1_3_neoliberalismo_e_educacao.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade; SCHMITT, Juliana Campos; ALVES, Alessandra Maia Lima Saúde docente: o possível impacto das condições de trabalho no ensino remoto emergencial. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 508-533, 2022. DOI: 10.5335/rep.v28i2.11804. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11804>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade [online]**. 2009, v. 30, n. 106, pp. 15-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Epub 02 Jul 2009. Acesso em 27 jun. 2023.

MARTINS, Mônica; JUNQUEIRA, Selma. A Legalização da Hora e a Industrialização no Brasil. Caseros (Província de Buenos Aires): **XXI Jornadas de História Econômica**, Asociacion Argentina de Historia Economica, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia alemã** : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels ; supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo :

Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito)**: manuscritos de 1863-1867, O capital, Livro I/ Karl Marx ; trad. Ronaldo Vielmi Fortes ; [apresentação: Ricardo Antunes e Murilo Van der Laan]. 1. ed., São Paulo : Boitempo, 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl, 1818-1883. **Karl Marx**: sociologia/organizador [da coletânea] Octavio Ianni; [tradução de Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini]. São Paulo: Ática, 1996. (Grandes cientistas sociais; 10)

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte** / Karl Marx; Tradução e notas de Renato Zwik. Porto Alegre: L&PM, 2020.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo : Boitempo, 2013.

MARX, Karl, 1863. Produtividade do Capital, Trabalho Produtivo e Improdutivo Manuscritos Econômicos de Marx de 1861 a 63 Parte 3) Mais Valia Relativa. **Livro 4 - Teorias da Mais Valia**. Volume 1. São Paulo : Bertrand Brasil, 1987. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1863/mes/prodcapital.htm>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013a.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do direito**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2013b.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito**. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2021.

MATTEI, Lauro. Teoria do valor-trabalho: do ideário clássico aos postulados marxistas. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 271-294, 2003. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/610/856>. Acesso em 5 mar. 2021.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELIM, Juliana Iglesias.; MORAES, L. de Cássia Godoyi. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 198–225, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.43547. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MILITÃO, Sílvio César Nunes. Do FUNDEF ao FUNDEB: o que muda para o financiamento da educação municipal?. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 61–67, 2011. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/527>. Acesso em: 11 set. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação – o presente contra o futuro?. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. p. 139-154, 30 jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/810/1016>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NAVARRO, Vera Lúcia; PADILHA, Valquíria. Dilemas do trabalho no capitalismo

contemporâneo. **Psicologia & Sociedade**, 19(Ed. Esp.), 14-20, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/SY4RYTzwXbVQ9YGrgjx8PSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2023.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis**. 1996. 207f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1583594>. Acesso em: 21 mar. 2023.

NELI, Marcos Acacio. **Reestruturação produtiva e saúde do trabalhador: um estudo com os trabalhadores de uma indústria avícola**. 2006. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. doi:10.11606/D.17.2006.tde-18092006-154325. Acesso em: 12 set. 2023.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2012 - (Biblioteca Básica de Serviços Sociais; v. 1).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método de Marx. **Youtube**, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/2WndNoqRiq8>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/5229>. Acesso em: 12 jun 2023.

OBSERVATÓRIO EDUCAÇÃO VIGIADA. **Sobre**. [202?]. Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/pt/sobre.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, Mariana Esteves. Professor, você trabalha ou só dá aula? **O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP**. 2016. 270 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/04/TESE-MARIANA-ESTEVEES-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

PACHUKANIS, Evguiéni B., **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PADILHA, Valquiria. **Trabalho, tempo livre e consumo sob o manto da racionalidade do capital**. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, n. 22018, p. 77-89, 2018. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12432_VALQUIRIA+PADILHA. Acesso em: 18 set. 2023.

PAINEL de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. **CORONAVÍRUS BRASIL**, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PARAGINSK, Ana Laura. Compasso que varia de pessoa para pessoa. **Revista UCS**, ano 2, nº 15, novembro/dezembro 2014. UCS – Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/revista-ucs/revista-ucs-15a-edicao/no-ritmo-do-relogio-biologico/>. Acesso em: 11 out. 2022.

PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. Capitalismo e Educação. **Revista Faz Ciência**, [S. l.],

v. 8, n. 1, p. 325, 2012. DOI: 10.48075/rfc.v8i1.354. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/354>. Acesso em: 25 jun. 2023.

PATRIARCA, Paola. Após instalar app em massa sem autorização, Secretaria da Educação de SP diz que vai apurar caso e cita 'falha'. **G1**. São Paulo, 9 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/09/apos-instalar-app-em-massa-sem-autorizacao-secretaria-da-educacao-de-sp-diz-que-vai-apurar-caso-e-cita-falha.ghtml>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PAULANI, Leda Maria. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados** [online]. 2009, v. 23, n. 66 [Acessado 30 Maio 2023], pp. 25-39. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142009000200003>. Epub 11 Mar 2010. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142009000200003>.

PEREIRA, Hortência Pessoa.; SANTOS, Fábio Viana.; MANENTI, Mariana Aguiar. SAÚDE MENTAL DE DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS IMPACTOS DAS ATIVIDADES REMOTAS. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26–32, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3986851. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74>. Acesso em: 27 jul. 2023.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664/18804>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PREFEITURA DA CIDADE RIBEIRÃO PRETO. **Escolas de Educação Infantil em parceria**. [202?]. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/educacao/escolas-de-educacao-infantil-em-parceria>. Acesso em: 3 ago. 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana e FAGIANI, Cílon César. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadernos EBAPE.BR** [online]. 2014, v. 12, n. 4, pp. 756-769. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395115088>. Acesso em: 20 maio 2023.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo. 2020. p. 217-236.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálysis**, v. 25, p. 156-165, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/#>. Acesso em: 1 set. 2023.

PIMENTEL E SILVA, Christiane. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade** [online]. 2019, n. 134, pp. 34-51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PINHO, Paloma de Souza; FREITAS, Aline Macedo Carvalho; CARDOSO, Mariana de Castro Brandão; SILVA, Jéssica Silva da; REIS, Livia Ferreira; MUNIZ, Caio Fellipe Dias; ARAÚJO, Tânia Maria de. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021, e00325157. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/101/290>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

QUANDO O PROFESSOR JÁ MORREU E CONTINUA DANDO AULA. **Brasil Acadêmico**. 24 jan. 2021. Disponível em: <http://blog.brasilacademico.com/2021/01/quando-o-professor-ja-morreu-e-continua.html>. Acesso em: 21 ago. 2023.

QUIBAO NETO, José. **Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102020-104513/pt-br.php>. Acesso em: 29 jun. 2023.

RAMIRO, Joana. Todos deveriam ter o direito de se desconectar do trabalho. Felipe Kusnitzki (trad.). **Jacobin Brasil**. 26 jan. 2023. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2023/01/todos-deveriam-ter-o-direito-de-se-desconectar-do-trabalho/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

RESEDÁ, Salomão. O direito à desconexão – uma realidade no teletrabalho. **Revista LTr**, vol. 71, n. 07, julho de 2007, p. 823.

REVOLUSHOW: **35 – Pachukanis: direito e marxismo**. [Locução de] Zamiliano. Entrevistados: José Luís Alcântara, Carla Appolinário, Ana Cecília Faro Bonan e Carlos Eduardo Martins. 4 fev. 2019. Podcast. Disponível em: <https://revolushow.com/35-pachukanis-direito-e-marxismo/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

RIBEIRÃO PRETO (SP). **Decreto nº 065, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre adoção, no âmbito da administração direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo “covid-19” (novo coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado municipal. Ribeirão Preto, SP, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/legislacao-municipal/pesquisa>. Acesso em: 26 jul. 2023.

RISCO DE APAGÃO DE PROFESSORES NO BRASIL. **Semesp**, c2023. Instituto Semesp, Pesquisas. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

ROCHA, Lucas. Estudante universitário descobre que tem aulas com professor que morreu há mais de um ano: “Muito assustador”; entenda o caso!. **Uol, Mundo**, 10 fev. 2021. Disponível em: <https://hugogloss.uol.com.br/mundo/estudante-universitario-descobre-que-tem-aulas-com-professor-que-morreu-ha-mais-de-um-ano-muito-assustador-entenda-o-caso/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

RONDINI, Carina Alexandra et al. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em 26 jul. 2023.

SAGRILLO, Daniele Rorato. **O tempo de trabalho e o tempo livre dos professores municipais de Santa Maria/RS**. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3492/SAGRILLO%20DANIELE%20RORATO.pdf?isAllowed=y&sequence=1>. Acesso em: 4 set. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, Neusa. Exclusivo: WhatsApp é líder e está em 99% dos celulares no Brasil. **Veja**, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/neuza-sanches/exclusivo-whatsapp-e-lider-e-esta-em-240-milhoes-de-celulares-no-brasil>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SANTOS, Iraneide Nascimento; RUELA, Guilherme de Andrade; SILVA, Érica Barbosa Magueta; SILVA, Andressa Fernandes da; DIAS, Ana Cleide da Silva. Carga de trabalho docente e suas consequências à saúde durante a pandemia: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 24, p. e023006, 2023. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14177>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SANTOS, Milton. O tempo nas cidades. **Cien. Culto.**, São Paulo, v. 54, n. 2, pág. 21-22, outubro de 2002. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200020&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de agosto de 2022.

SANTOS, Vinícius Oliveira. Considerações Sobre a Subsunção Real do Trabalho Educacional. In: Michel Goulart da Silva. (Org.). **Educação e trabalho: configurações e metamorfoses no capitalismo contemporâneo**. 1ed.Foz do Iguaçu: CLAEC, 2021, v. 1, p. 7-23.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.290, de 6 de julho de 2016**. Cria a Região Metropolitana de Ribeirão Preto e dá providências correlatas. São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2016/lei.complementar-1290-06.07.2016.html#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%20Fica%20criada%20a,1%C2%BA%20de%20agosto%20de%201994>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO. Conecte educação com o mundo do trabalho. **São Paulo Governo do Estado**, [202?]. Disponível em: <https://www.novotec.sp.gov.br/#Programa>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHMID, C. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 89-109, 2012. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2012.74284. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74284>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SEMESP. **Quem somos**. Semesp, c2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SEMESP. SINDICATO DAS MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-13/brasil/>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SERENI, Emilio. De Marx a Lênin: a categoria de "formação econômico-social". Tradução de Nathan Belcavello de Oliveira. **Meridiano - Revista de Geografia**, Buenos Aires: Centro de Estudios Alexander von Humboldt, n. 2, p. 297-346, 2013. Disponível em: <http://www.revistameridiano.org/n2/17>. Acesso em: 19 jun. de 2023.

SILVA, Amanda Moreira da. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, p. 321-325, 4 jul. 2019.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**, 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

SILVA, Amanda Moreira da. **Tempo e docência: dilemas, valores e usos na realidade educacional**. Jundiaí: Paco Editoria, 2017.

SILVA, Daniele Hungaro. Reflexões sobre a educação e trabalho na sociedade capitalista: uma articulação necessária. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/495-1.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, Gabriela Diamanti da. **As condições de trabalho docente na rede privada de Ribeirão Preto - SP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. doi:10.11606/D.59.2017.tde-25072017-211317. Acesso em: 6 jul. 2023.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; MARTINS, Tania Barbosa. Mediações e contradições na educação a distância: o trabalho do professor e do tutor. **Educação e Fronteiras**, v. 6, n. 16, p. 37-47, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5706/2911>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; MESSINA, Natália. As mudanças no ensino médio e sua relação com a internacionalização da educação superior brasileira. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, n. 17, p. 130-147, 2016. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3879>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Thaís Cláudia D'Afonseca da; ARAÚJO, Cristiane Carvalho Andrade. O trabalho remoto dos docentes no Brasil em tempos de pandemia: reflexões jurídicas sobre a alteração do locus e modus. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, SP, v. 86, n. 4, p. 83-97, out./dez. 2020.

SILVESTRE, Bruno Modesto; FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa Gomes; SILVA,

Dirceu Santos. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280054, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F8nbHV9P9VzQcD6pTFfH8YQ/#>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SINDICATO DOS PROFESSORES E AUXILIARES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DE RIBEIRÃO PRETO. **Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores, 2021**. Ribeirão Preto, 2021a. Disponível em: https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/convencao_coletiva/CCT%20Professor%202021-2022%20BASE%20FEPESP/CCT%202021-2022%20Prof%20SINPAEE%20RIBEIR%C3%83O%20PRETO.pdf. Acesso em: 8 maio 2022.

SINDICATO DOS PROFESSORES E AUXILIARES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DE RIBEIRÃO PRETO. **Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores, 2022/2023**. Ribeirão Preto, 2021b. Disponível em: https://sieeesp.com.br/sieeesp2/uploads/convencao_coletiva/CCT%20Professores%20-%202022-2023%20BASE%20FEPESP/CCT%202022-2023%20SIEEESP%20X%20SINPAEE%20RIBEIR%C3%83O%20PRETO.pdf. Acesso em: 8 maio 2022.

SÍNTESE DO RELATÓRIO DE POLÍTICA NACIONAL. **D3E**, 2021. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/11/d3e_sintese_volumedetrabalho.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Do direito à desconexão do trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 15ª Região**, Campinas, n. 23, p. 296-313, 2003. Disponível em: https://www.jorgesoutomaior.com/uploads/5/3/9/1/53916439/do_direito_%C3%A0_desconex%C3%A3o_do_trabalho..pdf. Acesso em: 15 ago. 2008.

SOUSA, Wesley. Sousa, Wesley. O que Karl Marx disse sobre Jeremy Bentham? **ANPOF**, 26 mai. 2022. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/o-que-karl-marx-disse-sobre-jeremy-bentham>. Acesso em: 11 set. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, jun. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

SOUZA, Tamara Pereira de. **Kairós e o tempo ritual sagrado em Edmund Leach: uma investigação à luz dos significados do mito de Kairós**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/1962>. Acesso em: 11 out. 2022.

TALIS 2018 VOL. II – **Notas estatísticas. INEP**, 20 mar. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/TALIS2018_VOL_II_Notas_Estatisticas.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

TEIXEIRA, Déa Lúcia Pimentel e SOUZA, Maria Carolina A. F. de. Organização do processo de trabalho na evolução do capitalismo. **Revista de Administração de Empresas** [online]. 1985, v. 25, n. 4 [Acessado 30 Maio 2023], pp. 65-72. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-75901985000400007>>. Epub 21 Jun 2013. ISSN 2178-938X. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901985000400007>.

TEIXEIRA, Pedro. Bustamante.; PACHECO, Ana Laura Furtado. A relação entre homem e tempo, na música, à luz da filosofia. **Revista Alere**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 87–106, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/alere/article/view/4473>. Acesso em: 11 out. 2022.

TEMPORALIDADE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/temporalidade/>. Acesso em: 11 out. 2022.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum** / E. P. Thompson : revisão técnica Antonio Negro. Cristina Mcneguello. Paulo Fontes. — São Paulo : Companhia das Letras, 1996.

TIRATELLI, Matteo. The Working Week in the Long Nineteenth Century: Evidence from the Timings of Political Events in Britain. **Social Science History** **46** (2022): 291 - 313. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Working-Week-in-the-Long-Nineteenth-Century%3A-of-Tiratelli/ce2f8f3ef33669b0a3d9da09bd7abf92d17cfc1b>. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

TOALDO, Matheus Thomeu. Pesquisa turnover – Escolas particulares têm até 32% de rotatividade de funcionários a cada ano. **Jornal do Sudoeste**, 2023. Disponível em: <https://www.jornaldosudoeste.com/pesquisa-turnover-escolas-particulares-tem-ate-32-de-rotatividade-de-funcionarios-a-cada-ano/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

TOKARNIA, Mariana. Estudo mostra defasagem de salários de professores da rede particular. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/estudo-mostra-defasagem-de-salarios-de-professores-da-rede-particular>. Acesso em: 5 jul. 2023.

TONELLI, Maria José. Sentidos do tempo e do tempo de trabalho na vida cotidiana. **Organizações & Sociedade**. 2008, v. 15, n. 45, pp. 207-217. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/FnSxPhVYPdwNYk39tzDGMSn/?lang=pt#>. Acesso em: 10 set. 2022.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. **Educação & Sociedade** [online]. 2018, v. 39, n. 142, pp. 183-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018191196>. Acesso em: 26 jun. 2023.

TURBIANI, Renata. Mulher demitida 'por não digitar o suficiente' contesta empresa: "Plano premeditado". **Globo.com**. Época Negócios/Futuro do Trabalho, 16 ago. 2023. Disponível: <https://epocanegocios.globo.com/futuro-do-trabalho/noticia/2023/08/mulher-demitida-por-nao-digitar-o-suficiente-contesta-empresa-plano-premeditado.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2023.

VELOSO, Caetano. Caetano Veloso - Oração ao tempo – ao vivo, 2018. **Youtube**. Disponível em: <https://youtu.be/HQap2igIhxA>. Acesso em: 10 out. 2022.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. **Cadernos de Saúde Pública** **35**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/NkTJp5HZgJQVjhY36kT5rpN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2021.

VENDA, Rafaela Rosa Lopes. **O impacto da sobrecarga de trabalho e do conflito trabalho-família, relacionados com o uso do WhatsApp, na insatisfação com o trabalho: o papel mediador do stress**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional) – Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/20937>. Acesso em: 15 ago. 2023.

VENTURI, Thaís G. Pascoalato. O reconhecimento global do direito à desconexão. **Migalhas**, Direito Privado no Common Law, 20 jun. 2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/direito-privado-no-common-law/368145/o-reconhecimento-global-do-direito-a-desconexao>. Acesso em: 17 ago. 2023.

VIEIRA, Renato Gomes. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10282>. Acesso em: 26 maio 2021.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 10 set. 2023.

VOTH, H.-J. Time and Work in Eighteenth-Century London. **The Journal of Economic History**, 1998, 58(01), 29–58. doi:10.1017/s0022050700019872. Disponível em: <https://sci-hub.se/10.1017/s0022050700019872>. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

WHATSAPP: EMPRESAS E EMPREGADOS SÃO CONDENADOS POR USO INDEVIDO DO APLICATIVO. **Migalhas**. Migalhas quentes, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/338735/whatsapp--empresas-e-empregados-sao-condenados-por-uso-indevido-do-aplicativo>. Acesso em: 17 ago. 2023.

XAVIER, José Roberto. Algumas notas sobre a entrevista qualitativa de pesquisa. In: MACHADO, Máira (org). **Pesquisar empiricamente o Direito**. São Paulo: Rede de Estudos Empíricos em Direito, 2017.

Z Aidan, Junia de Mattos; GALVÃO, Ana Carolina. COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dultra dos (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020. Disponível em: <http://www.defesaclasetrabalhadora.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Pandemias-e-pandem%C3%B4nio-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.