

**VI JORNADA BRASILEIRA  
DE SOCIOLOGIA**

MODERNIDADE E SUL GLOBAL

9, 10 E 11 DE OUTUBRO DE 2019



UFPEL



INSTITUTO DE FILOSOFIA,  
SOCIOLOGIA E POLITICA



IFISP - UFPel

**VI Jornada Brasileira de Sociologia**

*Modernidade e Sul Global*

Outubro, 2019, Pelotas/RS

GT 05 – Reconfigurações no mundo do trabalho

**O impacto das Políticas Educacionais na Intensidade do Trabalho Docente em  
Escolas Públicas de Ensino Básico**

**VI JORNADA BRASILEIRA  
DE SOCIOLOGIA**

MODERNIDADE E SUL GLOBAL

9, 10 E 11 DE OUTUBRO DE 2019



UFPEL



INSTITUTO DE FILOSOFIA,  
SOCIOLOGIA E POLÍTICA



IFISP - UFPEL

**O Impacto das Políticas Educacionais na Intensidade do Trabalho Docente Escolas  
Públicas de Ensino Básico**

Ânthonny Scapin Eichner<sup>1</sup>

Mari Cleise Sandalowiski<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como foco as políticas educacionais e o trabalho docente. O objetivo é analisar as políticas educacionais implementadas nos últimos anos, em especial a partir de 1990, e o impacto que elas trouxeram na intensidade da atividade docente dos professores do Ensino Básico. A metodologia utilizada é a análise tanto de documentos definidores das políticas educacionais como também da bibliografia sobre o tema. Entende-se que parte dessas políticas foram delineadas a partir de uma política econômica neoliberal, envolvendo também uma adequação para as novas exigências do mundo do trabalho. Na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é um exemplo que traz modificações nos princípios, nos procedimentos e no currículo da educação tendo como eixo a flexibilidade e a avaliação. Também se evidenciam o crescimento das políticas de financiamento da educação as quais, no entanto, são direcionadas a partir da avaliação de resultados. Deste modo, a escola teria passado por uma reestruturação marcada pelo conjunto de reformas, as quais tem como resultado transformações nos objetivos, funções e na organização da escola e impactos ao professor à medida que os coloca a necessidade de dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. Essas políticas educacionais provocam um alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, o que se caracteriza na intensificação, e exploram o sentimento de profissionalismo, cuidado e zelo gerando responsabilização da categoria docente, que é predominantemente feminina, sobre as atividades. Esse último corresponde na autointensificação.

*Palavras-chave:* Trabalho Docente; Intensificação; Políticas Educacionais; Ensino Básico

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e-mail: anthonyscapin@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Sociais da UFSM, e-mail: mari\_ppgs@yahoo.com.br

## **Introdução**

Esta pesquisa tem como foco as políticas educacionais e o trabalho docente e como objetivo analisar as políticas educacionais implementadas nos últimos anos, em especial a partir de 1990, e o impacto que elas trouxeram na intensidade da atividade docente dos professores do Ensino Básico.

É uma pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos, periódicos e atualmente com materiais disponibilizados na internet”. Foi realizada, portanto, uma procura e seleção de materiais que abordam esse tema. Também são analisadas as próprias políticas educacionais.

O artigo é constituído de duas partes. A primeira se refere a uma contextualização do significado e das características do processo de trabalho, bem como sobre o seu processo de intensificação.

A segunda parte aborda especificamente as políticas educacionais, em especial as que foram efetivadas a partir da década de 1990, e o impacto que é apontado pela literatura na intensidade da atividade docente. São também abordadas a perspectiva e o contexto dessas políticas educacionais.

## **O Trabalho e o Processo de Intensificação**

Antes de abordar o trabalho docente e suas especificidades, cabe contextualizar as noções das quais se partem sobre as características do trabalho e sobre o processo de intensificação. O trabalho aqui é entendido como a categoria diferenciadora e fundante do ser social. Na compreensão de Marx (1996a) o trabalho é um processo entre o homem e a natureza que apresenta como fim a produção de valores. É somente o ser humano quem apresenta a capacidade de idealizar e orientar uma atividade para determinada finalidade e é a aquisição dessa capacidade que transforma o homem em um ser social.

Essa atividade pode apresentar características diversas ao longo dos anos e de acordo com a construção histórica, que se dá com o desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade. No modo de produção capitalista o trabalho se dá de

forma subordinada ao capital, como trabalho estranhado (Marx, 1974). O estranhamento ocorre quando as mercadorias produzidas através do trabalho são apropriadas por uma outra classe social, a qual não produz.

Existe uma diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo. O trabalho produtivo é aquele que produz diretamente a mais-valia (Marx 1996b), a qual é o fim na produção capitalista e traduz a exploração da classe trabalhadora para a classe burguesa. Esse trabalho tem como fim resultar em um produto que valoriza de forma direta o capital. O trabalhador produtivo sempre será assalariado, mas ser assalariado não significa ser produtivo. O trabalho improdutivo ocorre quando se compra um trabalho para ser consumido como valor de uso, como serviço, não sendo ele trabalho que produz capital. É o caso do trabalho docente quando vinculado ao serviço público. Quando vinculado a uma instituição privada o trabalho do professor passa a ser considerado produtivo. Marx (1996b) ressalta que quando o professor é contratado para, a partir do seu trabalho, valorizar o dinheiro do empresário de uma instituição o mesmo passa a ser um trabalhador produtivo.

A intensificação do trabalho se relaciona a uma elevação do grau de sua intensidade. A intensidade tem a ver com a energia gasta pelo conjunto de trabalhadores. Dal Rosso (2008) observa que qualquer trabalho é realizado segundo determinado grau de intensidade. Todo ato de trabalho envolve algum gasto de energia, seja física ou psíquica, e demanda esforço do trabalhador e a intensidade tem a ver com isso. A intensidade “[...] se refere ao grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta.” (Dal Rosso, 2008, p. 20). Ela tem a ver com a maneira como é realizado o ato de trabalhar e para compreendê-la deve se concentrar a atenção sobre o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores (e não sobre outros componentes do processo de trabalho, como o desempenho de máquinas, que podem alterar o resultado) e o dispêndio de energia e empenho a mais que deles é exigido.

A manipulação do grau de intensidade, segundo Dal Rosso (2008), tem por objetivo, de modo geral, elevar quantitativamente a produção ou melhorar qualitativamente os resultados do trabalho. Sendo assim, quanto maior a intensidade, mais trabalho é produzido em determinado período de tempo. Algumas das maneiras de intensificar o trabalho são o alongamento das jornadas, o emprego de ritmo e

velocidade, a prática da polivalência, versatilidade e flexibilidade e a gestão por resultados.

A intensificação ocorre não apenas em atividades industriais. Nas atividades chamadas imateriais, como é o caso da educação, os trabalhadores também são cobrados por resultados e maior envolvimento. Nesses casos os acidentes e doenças de trabalho também são comuns mesmo que de uma forma distinta que no trabalho material. Os serviços imateriais demandam “[...] mais intensamente as capacidades intelectuais, afetivas, os aprendizados culturais herdados e transmitidos, o cuidado individual e coletivo.” (Dal Rosso, 2008, p. 33).

Antunes (2009) situa a intensificação do trabalho como resposta à crise estrutural do capital. A partir dos anos 70 o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico como a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, a hipertrofia e maior autonomia da esfera financeira, a maior acumulação de capitais, a crise do *Welfare State* e a acentuação das privatizações. Como resposta à crise “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]” (Antunes, 2009, p. 33). Também se seguiu a isso o processo de reestruturação da produção e do trabalho, buscando a recuperação do ciclo reprodutivo do capital. Constituem-se formas de acumulação flexível e, dentre outras transformações, advém o toyotismo como alternativa ao taylorismo e ao fordismo. O trabalhador passa a ser “[...] mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de ‘maior realização no espaço de trabalho’ [...]” (Antunes, 2009, p. 50). Isso tem como finalidade a redução do tempo de trabalho, ou seja, a “intensificação das condições de exploração da força de trabalho” (Antunes, 2009, p. 54).

No que tange ao trabalho docente, Apple (1995) argumenta que a intensificação se caracteriza pela crescente demanda de novas atribuições aos professores. Existe ainda pouco tempo para os professores, devido a forma de organização do trabalho, a se dedicar a atividades mais básicas da vida e um grande sentimento de cansaço. Ele percebe a que a falta de profissionais e a supressão de vagas de trabalho para os professores os coloca na obrigação de executar funções para além das que deveria

executar. Ainda trata a intensificação como ligada ao processo de racionalização e controle do trabalho docente.

### **Políticas Educacionais e a Intensificação do Trabalho Docente**

É avaliado aqui as políticas educacionais que se deram no Brasil após os anos de 1990 e que até hoje são definidoras dos currículos e da organização da prática docente dos professores da Educação Básica. A expressão máxima dessas políticas pode ser considerada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96. Ela é parte de uma agenda de políticas educacionais que visa a expansão do acesso à educação.

É importante situar que as mudanças na educação se dão diante de políticas neoliberais que advêm em um contexto de reestruturação produtiva do capital. Um marco definidor do crescimento das políticas neoliberais para os diversos países da América Latina foi o *Consenso de Washington*, ocorrido em 1989, o qual gerou a formulação de um documento, por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, contendo diversas orientações para países “em desenvolvimento”. As orientações incluíam políticas centradas na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, etc. as quais acabaram sendo exigências para a aquisição de empréstimos ao FMI.

As políticas educacionais que permitem a expansão do acesso à educação também fazem parte de recomendações de organismos e instituições internacionais e iniciam a partir da década de 1990. No ano de 1990, exatamente, ocorre em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual indica uma série de medidas para serem adotadas pelos países mais pobres, que vão na perspectiva de universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

As instituições que construíram essa conferencia foram, dentre outras, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o BM e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). As políticas educacionais brasileiras acabaram sendo “imposições das instituições internacionais, particularmente do Banco Mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo

monte de recurso financeiro de que dispõem, mas pela capacidade de gerenciar e manipular os governos” (SILVA, 2002, p.2).

Em 1996, o BM publica o documento *Estratégias e Prioridades*, no qual estabelece uma relação da educação com o crescimento econômico e indica políticas de financiamento à educação com o alívio da pobreza como fim. Soares (1996) defende que os programas sociais indicados pelo BM teriam um caráter compensatório visando dar funcionalidade econômica e atenuar as tensões sociais geradas pelo novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico. Leher (1998) argumenta que o BM modificou a agenda política de países periféricos e fez com que eles adotassem reformas gerenciais no sistema educacional. A reforma educacional no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, se liga principalmente a valores do mercado e ao treinamento da mão-de-obra.

Nascimento (2007) elenca algumas das características que a educação brasileira incorporou a partir das indicações do BM:

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital. (Nascimento, 2007, p. 85)

Oliveira (2004) defende que no Brasil, como na América Latina, essas reformas visam se adequar ao imperativo da globalização, e tem como resultado transformações profundas nos objetivos, funções e na organização da escola.

Assunção e Oliveira (2009) defendem que as políticas educacionais, desde o início da década de 1990, são orientadas pela busca da equidade social. Elas se baseiam na busca por ampliar o atendimento educacional. Segundo ela, “as referidas políticas têm perseguido a universalização do ensino fundamental, a gradativa ampliação do acesso ao ensino médio e, mais recentemente, o atendimento prioritário à educação infantil em creches e pré-escolas mantidas pelo poder público.” (Assunção e Oliveira,

2009, p. 350). Orientam-se pela redução da desigualdade social, no sentido de promover maior mobilidade social a partir da distribuição de renda mínima e assistência, de uma forma que a educação passa a ser dirigida à gestão e disciplina da pobreza, e para a formação e capacitação da força de trabalho. As reformas educacionais se baseiam na descentralização administrativa e financeira, tendo como consequências a maior desregulamentação e a transferência de obrigações e responsabilidades do âmbito central para o local.

É um cenário em que se atribui uma centralidade à gestão escolar que passa a ser responsável pela adoção de critérios de eficácia, produtividade e excelência, havendo a avaliação institucional, maior participação da comunidade e maior flexibilidade curricular. Ao mesmo tempo são incorporados novos setores sociais na educação, o que faz com que as escolas acabem por lidar com problemas como a violência e dificuldade na aprendizagem, ao mesmo tempo que são contidos os gastos e restringidos os recursos. Do professor é cobrado o desenvolvimento de novas competências que demandam seu preparo, formação e estímulo. São ampliadas as demandas na escola sem que as condições objetivas para os professores atuarem sejam adequadas. Isso resulta na intensificação do trabalho docente. (Assunção e Oliveira, 2009)

Esse é um processo que vem desde a redemocratização brasileira, após a Ditadura Militar. Segundo Assunção e Oliveira (2009), a gestão democrática nas escolas públicas se deu a partir do plano legal demarcado na Constituição Federal de 1988 e foi regulamentada pela LDB n. 9.394/96. Ela amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias ou 800 horas anuais no ensino fundamental, assim como amplia o trabalho docente, da sala de aula, para as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos e outras funções.

Hypolito (2011) defende que as escolas passaram por mudanças nas últimas décadas, principalmente na organização do trabalho escolar e docente, as quais têm como objetivo obter o controle efetivo em sala de aula. Ao invés de ser a partir de supervisores que fiscalizam o trabalho, os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho fazem com que o controle do que e como ser ensinado se dê via controle curricular e gerencial. A prática de ensino é guiada por livros didáticos, pelos PCN, por grades de competência e por outros materiais.



Segundo Hypolito, Vieira e Leite (2012), as políticas curriculares no Brasil estão relacionadas a esse modelo educacional dos anos 90 e partem de três focos temáticos: gestão, currículo e trabalho docente.

Os modos de gestão estão relacionados a

“formas de produzir a organização escolar, as relações políticas e mecanismos de poder nas práticas pedagógicas da comunidade escolar, como formas de produzir as concepções e práticas curriculares, bem como todas as formas de organização do processo de trabalho na escola.”. (Hypolito, Vieira e Leite, 2012, p. 7)

O que se aponta hoje como modelo de gestão moderno, necessário, eficiente, eficaz, econômico, democrático e solucionador de problemas é o gerencialismo, o qual ocorre por meio de indicadores, métodos científicos, exames e avaliações, etc. Os autores o tratam como uma expressão do neoliberalismo e relacionado às políticas de controle e, sobretudo, regulação que a escola tem de passar. As avaliações, seja externa, institucional e em larga escala, e seus instrumentos são os principais mecanismos que garantem isso. São criados índices, provas padronizadas, pacotes pedagógicos que visam direcionar para uma suposta qualidade de ensino. Exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provão, Provinha, *Program for International Student Assessment* (PISA) são introduzidos nesse cenário. Eles fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e são baseados em índices de desempenho educacional. (Hypolito, Vieira e Leite, 2012)

Hypolito (2011) argumenta que o gerencialismo predomina após a superação do Estado de Bem-Estar Social, o qual foi baseado na perspectiva econômica keynesiana. As políticas neoliberais em vigor a partir dessa superação incluem o enxugamento da estrutura do Estado e o processo de privatização. Portanto, além da implementação de exames e avaliações na rede escolar, esse processo é marcado pela introdução das parcerias público-privadas e da mercadorização na educação. A mescla dessas situações é a repercussão do gerencialismo enquanto fenômeno na educação.

Algo notado pelo autor é o aumento da precarização do trabalho docente em meio a esse gerencialismo. Isso se expressa no baixo salário dos professores, nas péssimas condições físicas das escolas e na falta de materiais e recursos didáticos, no crescimento dos contratos temporários dos docentes. Essa precarização gera

consequências como o aumento da intensificação do trabalho, a qual se relaciona com o tempo, ritmo e a carga de trabalho.

Quanto ao currículo, Hypolito, Vieira e Leite (2012) defendem que ele estaria hoje em um contexto de não mais ser prescritivo. Existem apenas parâmetros e referenciais curriculares, não um currículo nacional, e são os exames e sistemas de avaliação que acabam por regular as práticas curriculares e decisões pedagógicas das escolas. Observam também que muitas secretarias da educação não mais coordenam a educação conforme sua responsabilidade. Se transfere a instituições contratadas a gerência do sistema de ensino e a definição da gestão, do que e como ensinar e de quais serão os materiais utilizados. É construído um discurso de que tudo isso se relaciona a uma escolha por parte da escola, ao mesmo tempo que elas são responsabilizadas pela decisão e devem apresentar alguma proposta alternativa.

Por último, o trabalho docente (*modo de estar*) é tratado pelos autores como vinculado às práticas gerencialistas (*modo de gestão*) e às políticas curriculares (*modo de ser*). Ele é significado como autônomo; no entanto, essa autonomia é apenas imaginada. Na prática o professor é interpelado a determinada identidade que atenda aos modelos gerenciais e às políticas curriculares. Nos programas de apostilamento, por exemplo, os professores recebem guias prescritivos que ditam diversas ações as quais precisam se adaptar. Disso decorre a intensificação e autointensificação, exemplificadas pelo aumento de atividades, pelos prazos a serem cumpridos, pelos conteúdos a serem obedecidos e pelos relatórios a serem realizados.

Garcia e Anadon (2009) argumentam que as políticas educacionais, desde a década de 1990, geram formas de controle e intensificação. Elas se utilizam da subjetivação e das emoções estimulando uma autorresponsabilização e culpabilização dos professores, as quais, juntamente com a deterioração dos salários e as condições de trabalho, contribuem para a intensificação e autointensificação do trabalho docente.

A categoria docente é predominantemente feminina, o que influencia no modo de trabalho, nas formas de resistência, nos sentidos e nas formas de lidar. De modo geral, as políticas educacionais provocam um alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, o que se caracteriza na intensificação, e exploram o sentimento de profissionalismo, cuidado e zelo gerando responsabilização da categoria

docente, por ser predominantemente feminina, sobre as atividades. Esse último corresponde ao processo de autointensificação do trabalho docente.

Santos e Oliveira (2009) colocam que o trabalho docente tem se tornado mais complexo devido às reformas educacionais. A reestruturação do trabalho pedagógico faz com que surjam novas demandas. A elas os professores não encontram respostas e auxílios institucionais para lidar, precisando, assim, buscar alternativas próprias e improvisar diante das circunstâncias. Essa necessidade é existente principalmente em contextos de extrema pobreza, nos quais os recursos e condições são mais escassos. A intensificação está situada nesse contexto.

Assunção e Oliveira (2009) relacionam a intensificação do trabalho com o processo de adoecimento e degradação da saúde dos professores. O processo de intensificação do trabalho dos professores envolve o aumento de atividades das quais são de sua responsabilidade o que os obriga a fazer a mesma coisa mais rapidamente. Isso traz como consequência a degradação da qualidade da atividade e do bem ou serviço produzido. Os professores, segundo as autoras, possuem a vontade de bem fazer o seu trabalho, havendo o conflito com as capacidades reais de fazê-lo e o sofrimento e adoecimento aparecem como resultados dessa condição.

### **Considerações Finais**

Esse trabalho analisou o que a literatura aponta sobre a intensificação do trabalho docente ocasionada pelas políticas educacionais que foram efetivadas a partir dos anos 1990.

Em um primeiro momento foi contextualizado sobre as características e o significado do processo de trabalho e da sua intensificação. É partido da noção marxista de trabalho e da contribuição de Dal Rosso (2008) para entender sobre o processo de intensificação.

Na parte seguinte deste trabalho são analisados as políticas educacionais e o seu impacto na intensidade do trabalho docente. É observado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pode ser considerada como definidora do currículo

e de práticas escolares existentes até hoje, sendo parte de uma agenda de políticas educacionais que visou a expansão do acesso à educação.

As políticas educacionais adotadas no Brasil foram parte de uma agenda neoliberal e tiveram a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi um evento que indicou diversas medidas a serem adotadas por países pobres visando a educação, e a universalização do seu acesso, como forma de alcançar a equidade social. Elas acabam sendo formas de amenizar as tensões sociais e as contradições que o neoliberalismo colocava em vigor.

As políticas educacionais geraram consequências que repercutiram na elevação da intensificação do trabalho. Uma das consequências delas foi o gerencialismo como forma de gestão da escola. Ele fez com que a escola e os professores tivessem de se adaptar a diversos indicadores, métodos científicos, exames e avaliações. Ocorre uma política de controle e existem diversos mecanismos para avaliar os resultados das escolas. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho são alguns deles.

O professor, em sua prática pedagógica, acaba tendo de lidar com o aumento das demandas e das atividades, com os prazos e com os conteúdos a serem obedecidos. Dele também é esperado o desenvolvimento de novas competências, mesmo não havendo um estímulo e um preparo para isso. Ocorre uma intensificação e uma autointensificação do trabalho, esse último devido à autorresponsabilização e culpabilização da categoria docente, a qual é predominantemente feminina.

Ocorre também a precarização, de modo geral, do trabalho dos professores. Todo o processo de aumento do acesso à educação não é acompanhado de uma elevação potencial dos recursos. Os professores precisam lidar com as alterações na organização do trabalho mesmo com um baixo salário, com péssimas condições e com a falta de recursos, estrutura e investimentos, o que contribui para a intensificação do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai/ago. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)>. Acesso em: 25.set.2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan/abr, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, gestão e trabalho docente. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-16, ago. 2012.

HYPOLITO, A. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez. 2011.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro I, t. I. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro I, t. II. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun.2007.

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

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, D. A. A intensificação do trabalho docente e a emergência da nova divisão técnica do trabalho na escola. **Intermeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 32-45, jan/jun. 2009.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Fapesp, 2002.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASE, L.; WARDE, M. J.; Haddad, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-38.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.