



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8658 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Marcia Maria dos Santos - UNIFAP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Elioenai Silva Lazame - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de analisar os desafios e as perspectivas do trabalho docente em tempos de mudanças educacionais e reestruturação produtiva. Partindo do contexto de maior extração das forças produtivas do trabalhador pelo capital, trazemos para reflexão o seguinte problema: quais os desafios e as perspectivas para o trabalhador docente em tempos de mudanças educacionais e reestruturação produtiva no que concerne ao trabalho docente?

Para dar conta do objetivo da investigação, optamos por realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, tendo como pressupostos teóricos-metodológicos os estudos que investigam as categorias Trabalho (ANTUNES, 2002; ALVES, 2007; FRIGOTTO, 1995) Trabalho Docente (CASTRO; BRITO, 2013; SAMPAIO; MARIN, 2004; ANTUNES, 2011). O estudo está dividido em duas seções, além desta introdução e considerações finais. Na primeira seção, discorreremos sobre a reestruturação produtiva e as novas relações de trabalho e educação no capital. Na segunda seção, analisamos através das categorias precarização, intensificação e responsabilização alguns desafios e algumas perspectivas que permeiam o trabalho docente.

1 A reestruturação produtiva e a nova organização na divisão do trabalho e educação

A reestruturação produtiva provocou alterações no mundo do trabalho exigindo novos perfis profissionais, assim como, novos modos de *ser* e *estar* na profissão. Essas mudanças abarcaram a totalidade da classe trabalhadora, atingindo de maneira diferenciada (porém, não menos extensa) a classe docente, a qual teve que se adequar às exigências profissionais e formativas do capital, de forma a enfrentar a realidade escolar e as mudanças advindas da era tecnológico-informacional.

O profissional docente, em tempos de reestruturação produtiva do capital, é o principal responsável pela formação da força de trabalho, e como tal, deve ser “convidado” a

contribuir com os planos econômico-mercadológicos do sistema para “melhoria” da qualidade da educação. O que, na prática, significa para esse profissional mais trabalho, envolvimento e dedicação com seu fazer docente.

A relação educação e trabalho no capital foi (e continua sendo) uma força motriz de sobrevivência do sistema e, apesar dessa correlação de forças dentro e fora das escolas e das conquistas pelos movimentos sociais, a escolarização e a formação profissional ainda está voltada para atender aos interesses do mercado. Esse pensamento é expresso na LDBEN 9394/96 em seu artigo 1º, inciso 2º, e é reafirmado no princípio XI, título II que versa sobre os princípios e fins da educação nacional, ao defender, respectivamente, que: “ a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...], vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, p. 7-8).

Conforme expresso na legislação educacional, a educação deve estar voltada para o mundo do trabalho e isso significa que deve estar em consonância com as mudanças no setor econômico-produtivo. Sob essa ótica, a educação introduziu elementos característicos da reestruturação produtiva global (que foi nacionalmente absorvida): o primeiro foi o modelo produtivo conhecido pelo binômio Taylorismo-Fordismo; e o segundo foi o Toyotismo.

O Taylorismo-Fordismo tinha como características gerais, o controle e a fragmentação do trabalho, a divisão entre planejamento e execução e a produção em larga escala, em série. Esse modelo, além de aumentar a produção, possibilitou a racionalização do trabalho, ao otimizar o tempo e o movimento da realização das tarefas na fábrica (DAL ROSSO, 2008).

Cabe enfatizar que a racionalidade presente no processo produtivo Taylorista-Fordista foi também empregada na educação. No Brasil, esse modelo produtivo iniciou-se em 1920, aliado ao processo de industrialização e urbanização. Porém, sua maior disseminação deu-se nos anos de 1960, com início da ditadura militar e o surgimento da pedagogia tecnicista (BOUTIN; CAMARGO, 2015).

A educação na pedagogia tecnicista era pautada na neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Tinha como objetivo a reordenação do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 2012). Nesse tipo de educação, o trabalho docente era hierarquizado, fragmentado e controlado, cabendo aos especialistas da educação a produção do conhecimento técnico-científico, e aos professores sua execução (PAIM, 2005).

Como observado na perspectiva da racionalidade técnico-científica, a educação e a prática docente são concebidas como instrumento de formação e reprodução da força de trabalho. Nesse processo, torna-se necessário alienar o trabalhador do processo e do produto de seu de trabalho, bem como da relação com outros profissionais da educação. Na interpretação marxista, o trabalhador para a produção capitalista é tido como:

[...] pura força de trabalho, qualitativamente indiferenciável do restante dos meios de produção: já não é identificável pela forma de seu trabalho. O produto do trabalho separa-se do trabalhador, converte-se em objeto alheio, torna-se estranho a ele. [...] pelo qual as forças e os produtos se subtraem ao controle e ao poder dos indivíduos transformam-se em forças contrapostas aos homens (CHAGAS, 1994, p. 25-26).

Esse estranhamento supracitado, assim como a formação da força de trabalho para o

modelo econômico capitalista é a base de manutenção sociometabólica do sistema. E, como veremos, continuará sendo o principal mecanismo de manutenção da sociedade de classes.

O modelo produtivo japonês denominado Toyotismo, ao contrário do primeiro, é acusado de intensificar em escala global o processo destrutivo do capital. Entre as principais consequências podemos apontar: o elevado número de desempregados, a retirada de direitos sociais e trabalhistas e a significativa contribuição para a destruição ambiental.

Esse modelo, aliado a novos padrões tecnológicos caracterizados pela microeletrônica digital, miniaturizada, além de modificar a base produtiva, também provocou alterações no mundo do trabalho, no que tange a sua organização e divisão. Para Antunes (2002) essa nova base técnica promoveu a heterogeneização, a fragmentação e a complexificação da classe trabalhadora, criando regimes contratuais de trabalho mais flexíveis (com aumento do trabalho em tempo parcial e redução de empregos), além da desregulamentação dos postos de trabalho e da retirada de direitos trabalhistas.

Nessa perspectiva racionalista de produção, a escola e, principalmente, a prática docente, volta-se para o desenvolvimento de habilidades e das competências necessárias à introdução competitiva dos alunos no mercado de trabalho. Na prática educacional, a reestruturação produtiva vigente é a continuidade da unilateralidade da escola burguesa. Mas essa escola que reproduz as desigualdades sociais fora dela, contraditoriamente, é a mesma que promove a transformação social.

A escola, enquanto instrumento do conformismo científico-tecnológico, expressão contemporânea da sociabilidade humana, ao mesmo tempo em que veicula ideologias reprodutoras das relações sociais dominantes, veicula também ideologias antagônicas e contraditórias (NEVES, 2002, p. 23-24).

A escola que forma e habilita para a apropriação privada da riqueza e do saber, diferencia-se da escola politécnica pensada por Marx. A escola politécnica é unitária e proporciona uma formação humana integral com o “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral” (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Podemos afirmar, dessa forma, que a reestruturação produtiva causou várias mudanças no mundo do trabalho (e também na educação); essas, por sua vez, impactaram diretamente o trabalho docente, pois, como parte da totalidade da classe trabalhadora, também ele está sujeito a sua lógica e contradições. Assim sendo, o profissional docente precisou adequar-se às exigências, tanto formativas quanto profissionais, da nova base flexível.

2 Trabalho e trabalho docente no contexto do capital: desafios e perspectivas

A produção flexível, conforme vimos, exigiu novos perfis profissionais que se adequassem ao atual momento econômico-político do capital. Para o trabalhador docente essas mudanças, tanto no modo de produção e trabalho quanto na educação, submeteram os docentes a novas regulações que podem ser explicadas pelas categorias: precarização, intensificação e responsabilização.

A precarização é uma das categorias mais presentes nas pesquisas educacionais (CASTRO; BRITO, 2013; SAMPAIO; MARIN, 2004; ANTUNES, 2011), pois, está presente na maioria dos espaços escolares, em especial, os públicos. A precarização do trabalho docente refere-se tanto às condições materiais como as subjetivas em que o trabalho docente é

desenvolvido. Para efeito de delimitação, nesse estudo trataremos das condições objetivas de precarização do trabalho docente.

Com relação à precarização nas condições materiais de trabalho, Castro e Brito (2013) afirmam que a infraestrutura física e pedagógica precária das escolas interfere, substancialmente, no trabalho e na qualidade do ensino, pois, as condições objetivas disponibilizadas aos docentes, acabam sendo insuficientes, e não correspondem nem ao quantitativo escolar, nem à complexidade do ato educativo.

O salário é outro elemento responsável pela precarização do trabalho docente. Segundo dados extraídos do estudo de Sampaio e Marin (2004), o Brasil é um dos países que mais paga mal os docentes, estando acima apenas da Indonésia, e quase equiparado ao Peru. Na educação secundária, também é um dos sete piores do mundo. Sobre isso, Castro e Brito (2013), em pesquisa realizada com docentes da rede municipal de Natal, evidenciam que a grande maioria dos profissionais docentes se mostram insatisfeitos com o salário recebido e afirmam que ele é incompatível com sua dedicação ao trabalho.

Outro indício da precarização do trabalho docente são as formas contratuais de trabalho, com prevalência para o trabalho temporário[1] e o pró-labore[2]. Esses são os tipos mais frequentes de contratação docente e estão incluídos na categoria dos trabalhadores informais assalariados sem registro. Esses trabalhadores não são regidos pela legislação trabalhista, pois, não correspondem à condição de contratados, isto é, passam da condição de assalariados com carteira assinada, para a de assalariados sem carteira assinada. Trata-se do docente com contrato temporário, mas, sem os mesmos direitos e garantias trabalhistas dos trabalhadores efetivos (ANTUNES, 2011).

Outros aspectos da precarização docente dizem respeito à lotação das turmas (o que interfere na relação aluno/professor), às multiplicidades de tarefas, à preocupação com o *status* das escolas e com o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Todos esses elementos impactam no andamento do trabalho do docente e na sua saúde.

A intensificação do trabalho docente deve-se às multiplicidades de tarefas que ultrapassam o ambiente escolar. Tarefas que vão além das atividades de sala de aula, como: organizar a classe, ministrar aulas, orientar alunos, buscar novas atitudes e valores, despertar criatividade e interesse pelos estudos (MIRANDA, 2006), abarcando também outras atividades que antes não faziam parte do processo educacional: organizar e acompanhar os alunos em atividades fora do contexto pedagógico, preencher formulários de programas sociais e observar a assiduidade e as faltas dos alunos, dentre outros serviços alheios ao trabalho docente (MACÊDO, 2012).

Para dar contas de todas essas tarefas, que vão além do ensino e do tempo/espaço escolar, os docentes, na maioria das vezes, sacrificam seu tempo de descanso, lazer e familiar. Para Dal Rosso (2008, p.70), a intensificação do trabalho refere-se “aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”. E conforme estudos (RICHTER; SOUZA; SILVA, 2015; BARBOSA, 2009; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009) é em busca de resultados, de produtividade e melhoria da educação básica que os profissionais docentes vêm intensificando seu tempo e espaço de trabalho nos últimos anos.

Também é em busca dessa produtividade, melhoria do ensino e da educação que os docentes são responsabilizados (e sentem-se responsáveis) pelos índices educacionais e pelo desempenho escolar de seus alunos nas avaliações externas. A política de avaliação de desempenho no Brasil vai ao encontro das estratégias de controle e regulação da educação.

Essas visam à incorporação das ideologias do mercado para a educação, novas formas de exclusão dos alunos, estímulo à competição das escolas e docentes, bem como controle do trabalho pedagógico.

Para Richter, Souza e Silva (2015, p. 612) a “responsabilização baseada na lógica da culpabilização docente e da escola corrompe e degrada o trabalho docente, posto que altera a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos”. Assim sendo, o objetivo principal da responsabilização docente é individualizar as ações de professores, esvaziar o sentido político do ensino e abordá-lo como uma questão meramente técnica (SHIROMA e SANTOS, 2014). Desse modo esses discursos transferem para o professor a missão de solucionar problemas sociais que são de base estrutural, o que, de certa forma, obscurece o papel principal do Estado para com a educação.

À guisa de conclusão

Concluimos que a relação trabalho e educação no contexto capitalista tem sido uma das formas encontradas pelo capital para conformação do consenso. A parceria entre trabalho e educação surgiu ainda na Revolução Industrial evidenciando elementos dos modos econômicos de produção (Taylorismo-fordismo e Toyotismo), de forma a se aperfeiçoar na arte de extração da força produtiva do trabalhador. Apesar das especificidades desses modelos de produção, mantinha-se imutável o objetivo primeiro do sistema de acumulação, que é o oligopólio dos meios privados de produção pela classe burguesa.

Para o profissional docente, a junção trabalho e educação na reestruturação produtiva modificou o trabalho docente, atribuindo-lhe novas funções, novas configurações, assim como, o desenvolvimento de habilidades e competências condizentes com as problemáticas educacionais e conectadas às mudanças globais.

O capital é um sistema de acumulação produtiva que visa a defender os interesses da classe que vive do trabalho alheio. Essa defesa no modelo atual de produção envolve o processo de mercantilização da educação e dos demais setores sociais, além da redução de direitos trabalhistas e do enfraquecimento da classe trabalhadora, enquanto categoria de luta e forte incentivo ao cooperativismo de envolvimento. Para o profissional docente, portanto, essas mudanças se traduzem em maior controle e regulação do seu trabalho, e maior expropriação de suas forças produtivas, mentais e psicológicas, com vistas à captura de sua subjetividade enquanto trabalhador.

Palavras-chave: Trabalho. Reestruturação produtiva. Trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 8 ed. São Paulo: UNICAMP, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.107. p. 405-419, jul/set, 2011.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.107, v. 30, p. 349-372, maio/ago, 2009.
- BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Brasília,

1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2016.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito de Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In: EDUCERE XII Congresso nacional de Educação*, 2015. Curitiba-PR. **Anais eletrônicos do XII Congresso Nacional de Educação**, 26 a 29/10/2015, p. 5854 -5865.

NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica. *In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BRITO, Fabiana Erica. **As condições do trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN***. 1ed. Campinas, SP: Mercado de letras; Natal, RN, 2013.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. Diferença entre alienação e estranhamento nos manuscritos econômicos-filosóficos (1844) de Karl Marx. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, 8 ed. v.16, p. 23-33, jul/dez,1994.

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

EVANGELISTA, O. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. 1 ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. 288p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACÊDO, Valcinete Pepino de. **Trabalho e formação docente na rede municipal de ensino de Natal**. 228f. Tese de Doutorado em Educação. Natal. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. *In: **Anais do VI Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente-Rede ESTRADO***. Rio de Janeiro, nov. 2006. CD-ROM.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 532 p. Tese de Doutorado –Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. São Paulo, 2005.

PONCE. Aníbal. **Educação e lutas de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida; SILVA, Maria Vieira. A dimensão meritocrática dos testes estandarizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 607 - 625 set./dez. 2015.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> >

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Coleção polêmica do nosso tempo.

Campinas, Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antônio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2014.

LOBO, Luis Felipe Nascimento. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia. **Revista Florestan**. São Carlos, n.2, 2014.

[1] São profissionais contratados, sem passar por qualquer tipo de seleção pública, aparentemente, a contratação tem características política personalista (LOBO, Luis Felipe Nascimento. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia. *Revista Florestan*, São Carlos, n.2, 2014, p. 246)

[2] São professores contratados temporariamente em caráter emergencial, sob o Regime Especial do Direito Administrativo, porém respaldados por seleção pública, em síntese trata-se de subcontratação de professores (LOBO, Luis Felipe Nascimento. A precarização do trabalho docente nas escolas públicas estaduais da Bahia. *Revista Florestan*, São Carlos, n.2, 2014, p. 246).