



3310 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 09/GT 14 - Trabalho e Educação e Sociologia da Educação

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA DAS CATEGORIAS TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSIONALISMO DOCENTE
Gercineide Maia de Sousa - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA DAS CATEGORIAS TRABALHO, EDUCAÇÃO E PROFISSIONALISMO DOCENTE

Resumo

Este artigo tem por objetivo fazer uma abordagem teórica acerca das categorias trabalho, educação e profissionalismo docente. Essas questões serão abordadas nos tópicos: trabalho, homem e natureza; trabalho e educação; trabalho e profissionalismo docente; trabalho e organização pedagógica da escola com base no referencial teórico de autores tais como, Antunes (2004), Ball(2005), Cunha(1999), Engels (2004), Contreras(2002), Frigotto(2010), Giroux(1997), Marx (2004) Moreira(2013), Neto e Braz(2006), Saviani (2007), dentre outros. O estudo indica que mudanças ocorrem no campo econômico, porém há uma necessidade de haver uma reorganização do trabalho pedagógico de forma a valorizar o trabalho do professor e de forma a diminuir a desigualdade de currículo. A agenda da educação deve ser prioridade nos planos de governo. A partir da consciência coletiva é possível mudar essa realidade da educação contrapondo-se ao fortalecimento do profissionalismo docente que ao invés de valorizar o docente, passa a escravizá-lo.

Palavras-chaves: trabalho, educação, profissionalismo docente, organização pedagógica

Introdução

Várias mudanças no campo econômico e educacional, principalmente, a partir da década de 90 têm ocorrido em todo o mundo. O homem continua realizando seu trabalho fazendo uso dos meios de produção para atender determinados fins, porém com forças de trabalho fragilizadas e com fluxos de mercados bem mais competitivos, fator este que tem gerado uma crise em todas as profissões da sociedade.

Com essa nova flexibilidade, a educação e o profissionalismo docente passam a ser alvo da ordem mundial, constituindo, assim, um grande campo de trabalho. Havendo, portanto, um certo grau de estranhamento na organização do trabalho pedagógico na escola, tanto pelo profissional docente que precisa lutar contra a precarização e intensificação de seu trabalho quanto pelos seus gestores. Essas questões serão abordadas nos tópicos: trabalho, homem e natureza; trabalho e educação; trabalho e profissionalismo docente; trabalho e organização pedagógica da escola por meio da contribuições de vários autores: Antunes (2004), Ball(2005), Cunha(1999), Engels (2004), Contreras(2002), Frigotto(2010), Giroux(1997), Marx (2004) Moreira(2013), Neto e Braz(2006), Saviani (2007), dentre outros.

Trabalho, homem e natureza

Fundamentado na Teoria de Darwin, Engels (2004) discute sobre a transformação do homem a partir de sua relação com o trabalho, de sua interação com a natureza para tirar dela o substrato de produção, chegando a definir o trabalho "como a condição básica e fundamental de toda a vida humana".

Nesse contexto, traz várias diferenças entre o homem e os demais animais, afirmando que estas são resultados do trabalho. No entanto, destaca a diferença essencial entre essas categorias: "só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a". (ENGELS, 2004, p. 28).

Porém alerta, que nesse processo dialético, a lei da natureza cobra do próprio homem os efeitos e as consequências a cada vez que ela é modificada por este. No entanto, reconhece a contribuição das ciências naturais para um maior controle da ação humana nos atos de produção:

[...]a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplica-las de maneira adequada. Com efeito, aprendemos cada dia a compreender melhor a lei da natureza e a conhecer tanto os efeitos mediatos como as consequências remotas de nossa intromissão no curso natural de seu desenvolvimento. Sobretudo depois dos grandes progressos alcançados neste século pelas ciências naturais, estamos em condições de prever e, portanto, de controlar cada vez melhor as remotas consequências naturais de nossos atos na produção, pelo menos dos mais correntes." (ENGELS, 2004, p. 29-30)

Em contrapartida, para Marx (2004) o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ao passo que ele modifica a natureza, está modificando também a si mesmo e as relações sociais de produção.

Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 2004, p. 36)

Marx(2004) expressa que os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios, sendo este último indicadores das condições sociais nas quais se trabalha:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de uma atividade sobre esse objeto. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha. (*ibid.*, p. 38-40)

Nesse processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio, sendo que o processo extingue-se no produto, não havendo, portanto, como dissociar trabalho da natureza, o trabalho objetivo a natureza:

O seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser. O trabalho se uniu com seu objetivo e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser. O trabalho se uniu com seu objetivo e o objeto trabalhado.

o produto é um fio. (*ibid*, p. 41)

Além disso, o processo de trabalho, em seu decurso enquanto processo de consumo de força de trabalho pelo capitalista, mostra dois fenômenos peculiares:

Primeiro: o trabalhador trabalha sobre o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho não o exija. Segundo: o produto, porém, é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. [...] O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, com fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção. (*ibid*, p. 47-48)

Para Netto e Braz(2006) "atividades que atendem a necessidades de sobrevivência são generalizadas entre as espécies animais e o que chamamos de trabalho é algo substantivamente dessas atividades". De acordo com estes autores, o trabalho rompeu com o padrão natural daquelas atividades na medida em que foi se estruturando e desenvolvendo ao longo de um larguíssimo decurso temporal isso porque:

O trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria; [...] o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéticas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado; [...] o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de novas necessidades. (NETTO e BRAZ, 2006, p.30-31)

A produção material da existência da espécie (esfera econômica) depende de três elementos: a natureza, o indivíduo e a relação social. Eles são articulados no trabalho, pelo qual se instaura a especificidade humana. Mediante as relações materiais da produção econômica que articula, o trabalho funda a existência concreta das sociedades, não importa sua configuração histórica. (SERVERINO, 2001, p. 48)

Antunes (2002) defende a tese de que a sociedade do capital e sua lei de valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista. Afirma que do mesmo modo é bastante evidente a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto.

Portanto, uma coisa é ter a necessidade imperiosa de reduzir a dimensão variável do capital e a conseqüente necessidade de expandir sua parte constante. Outra, muito diversa, é imaginar que eliminando o trabalho vivo o capital possa continuar se reproduzindo. Não seria possível de produzir capital e também não se poderia integralizar o ciclo reprodutivo por meio do consumo, uma vez que é uma abstração imaginar consumo sem assalariados. A articulação entre trabalho vivo e trabalho morto é condição para que o sistema produtivo do capital se mantenha. (ANTUNES, p. 120)

Essa condição acaba gerando desigualdades sociais e novos padrões políticos mundiais competitivos, que podemos chamar de formas de exploração do trabalho vivo articulado ao trabalho morto. Para Antunes (2004) o fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. Acrescenta que o trabalho é, portanto, resultado de um por teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais (*ibid*, p. 136).

Trabalho e educação

Para Saviani (2007) trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. No entanto, a relação entre essas duas categorias é uma relação de identidade.

Nesse contexto, os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho-educação trazem imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Questões estas que nos fazem pensar também como a identidade dos professores que trabalham nas escolas está sendo construídas, qual o apoio que recebem de suas instituições e até do próprio governo, afinal mobiliza uma série de conhecimentos para que os saberes culturais sejam produzidos e transformados. Isso não significa dizer que o professor esteja totalmente pronto e que saiba a resposta para todas as coisas, mas que tenha uma formação sólida.

Não abrindo mão do materialismo histórico e dialético Pinto(2010) faz uma abordagem sobre temas chamados As sete lições sobre educação de adultos, um trabalho resultado de aulas-conferências quando estava exilado no Chile. Com efeito, fiquemos com alguns apontamentos que estão relacionados ao seu primeiro tema intitulado conceito de educação. A seu ver a "educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses". Ao defini-la, afirma que esta tem seu caráter histórico-antropológico, que é cheia de intencionalidades e como tal é geradora de possibilidade humana e que o estado tem a função de desenvolvimento material e cultural, sendo ele que determina as possibilidades da educação tanto em qualidade (conteúdo e métodos) com em quantidade (a quem e quanto serão distribuídos).

Ao partir de definições, Pinto (2010) explicita 12 caracteres da educação, deixando claro que a historicidade não se confunde contemporaneidade e a formação humana é muito importante para a construção de uma consciência voltada para a desalienação ideológica:

a) A educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico [...]. b) A educação é um fato existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem [...]. c) A educação é um fato social. [...] É o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal [...]. d) A educação é um fenômeno cultural. e) Nas sociedades altamente desenvolvidas, com divisões internas em classes opostas, a educação não pode conectar na formação uniforme de todos os seus membros, porque: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir; e, por outro, não há interesse nem possibilidade e formar indivíduos iguais, mas se busca manter a desigualdade social presente. f) A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade. Porque é ele que: — determina as possibilidades e as condições de cada fase cultural; — determina a distribuição das probabilidades educacionais na sociedade, em virtude do papel que atribui a cada indivíduo dentro da comunidade; — proporciona os meios materiais para a execução do trabalho educacional, sua extensão e sua profundidade; — dita os fins gerais da educação, que determina em uma dada comunidade serão formados indivíduos de níveis culturais distintos, de acordo com sua posição no trabalho comum (na sociedade fechada, dividida, ou se todos devem ter as mesmas oportunidades e possibilidades de aprender (sociedades democráticas). g) A educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre "dirigida para". No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formar, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras, etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social. h) A educação é uma modalidade de trabalho social. Para compreendê-la é necessário utilizar as categorias histórico-antropológicas dialéticas, que definem o conceito de "trabalho". A educação é parte do trabalho social porque: - trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho no âmbito da atividade total; - o educador é um trabalhador (reconhecido como tal); - no caso especial da educação de adultos, dirige-se a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador. i) A educação é um fato de ordem consciente. É determinada pelo grau alcançado pela consciência social e objetiva suscitar no educando a consciência de si e do mundo. É a formação da autoconsciência social ao longo do tempo em todos os indivíduos que compõem a comunidade. Parte da inconsciência cultural (educação primitiva, iletrada) e atravessa múltiplas etapas de consciência crescente de si e da realidade objetiva (mediante o saber adquirido, a cultura, a ciência, etc.) até chegar à plena autoconsciência. Esta será a etapa em que todos os indivíduos alcançam igualmente o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo permitida pelo estado de adiantamento do processo da realidade (máxima consciência historicamente possível). j) A educação é um processo exponencial, isto é, multiplica-se por si mesma com sua própria realização. Quanto mais educado, mais necessita o homem educar-se e, portanto exige mais educação. Como esta não está jamais acabada, uma vez adquirido o conhecimento existente (educação transmissiva) ingressa-se na fase criadora do saber (educação inventiva). k) A educação é por essência concreta. Pode ser concebida a priori, mas o que a define é sua realização objetiva, concreta. Esta realização depende das situações históricas objetivas, das forças sociais presentes, de seu conflito, dos interesses em causa, da extensão das massas privadas de conhecimento, etc. Por isso, toda discussão abstrata sobre educação é inútil e prejudicial, trazendo em seu bojo sempre um estratagemas da consciência dominante para justificar-se e deixar de cumprir seus deveres culturais para com o povo. l) A educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura. (PINTO, 2010, p. 32-36)

Fica claro que o Estado é quem determina as possibilidades da educação tanto em qualidade (conteúdo e métodos) como em quantidade (a quem e quantos será distribuída), esclarece Pinto (2010, p. 39). Nas sociedades divididas as possibilidades do indivíduo de receber educação institucionalizada dependem:

a) do grau de desenvolvimento geral de tal sociedade, que determina a necessidade de incorporação de seus membros a formas superiores de cultura para o fim de executar tipos mais complexos e mais produtivos de trabalho; b) consciência de si, de seus grupos dirigentes, que os conduz a criar seu "modelo" de homem e a nutrir a exigência de incorporação de maior número de indivíduos às formas letradas do saber; c) atribuído a cada indivíduo ou que a cada indivíduo cumpre no todo social, de onde deriva sua capacidade de pressão coletiva (associado a outras da mesma condição) sobre o centro de decisão social, no sentido de que lhes seja distribuída educação em graus sempre mais elevados; d) daí, a importância dos

movimentos de educação conjunta de grandes grupos sociais (campanhas de alfabetização) pois determinam o fenômeno histórico da passagem da quantidade à qualidade. (PINTO, 2010, p. 40)

Na visão de Severino (2001) “a educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana”:

A educação é mediação fundamental para as demais, que formam a existência histórica. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Entendida a educação como prática real, superam-se as concepções espiritualizadas do processo. A educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica. A educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência. A educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura [...] A educação contribui para a conservação da sociedade ao reproduzir seus conteúdos ideológicos. Ao passar às novas gerações esses conteúdos, a educação reproduz as relações sociais que se sustentam, entre outras, pela ideologia. (SEVERINO, 2001, p.67-73).

Como entender então a educação nesse contexto das mediações histórico-sociais que efetivamente manifestam e concretizam a existência humana na realidade? Severino(2000) ao realizar esse questionamento, responde:

Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse triplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens. (SEVERINO, 2000, p. 70)

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (FRIGOTTO, 2010, p. 27)

A educação como um ato político, histórico e social, deve permitir ao educando condições de aprendizagem e ao professor, melhores condições de trabalho, acesso aos bens culturais. “A meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos”. (GIROUX, 1997, p. 203).

Cada época há uma história, um processo de luta, porém a educação não pode ser subordinada ao capital de produção que mantém relação direta com a burguesia a partir do Estado. Percebemos a necessidade de uma reestruturação na política da educação, ela por natureza é um ato político. Fazendo uso da interpretação de Giroux (1997):

Queremos remodelar a educação docente como projeto político, como uma política cultural que defina os professores em formação como intelectuais cuja vontade estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se e aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e a justiça social. Pensamos que reconhecer a educação docente desta maneira é um método de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais de definir os professores basicamente como técnicos, funcionários pedagógicos que são incapazes de tomar decisões políticas ou curriculares. (GIROUX, 1997, p. 203-204)

Trabalho e profissionalismo docente

Moreira (2013), em seu artigo Em busca da autonomia docente examina relação entre políticas e práticas curriculares, a partir do Ensino Médio, última etapa da educação básica, tendo como base Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), bem como ao Projeto de Resolução proposto para regulá-las, onde destaca a ênfase dada às expectativas de aprendizagem, associando a proposição das expectativas, também sugeridas no Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), ao que Stephen Ball (2001, 2003, 2004, 2005, 2008, 2011) tem denominado de cultura da performatividade.

O argumento central de seu texto é que o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, ao invés de na cultura da performatividade. (MOREIRA, 2013, p. 70)

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543)

Em termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas, declara Ball (2005, p. 548). Isso significa dizer que:

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço– são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade. A base dedados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de rankings. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções [...] Um outro problema para esse tipo de professor que trabalha dentro de uma cultura performativa é que sua esfera de atividade dificilmente atrairá investimentos dos gerentes de desempenho. (BALL, 2005, p. 548-556)

Um profissionalismo marcado por colaboração e democracia não se desenvolve sem o resgate da autonomia do professor e da escola. Não se desenvolve sem que se estimule, no professor, a interioridade necessária ao exercício da profissão. Não se desenvolve sem o questionamento da cultura da performatividade, esclarece Moreira (2013). Esta autora em suas considerações apresenta os conhecimentos especializados e a participação em um esforço coletivo de construção de uma escola democrática e de qualidade como elementos preponderantes para se fortalecer o profissionalismo docente, para que o professor tenha a autonomia e seja valorizado, reconhecido por toda sociedade. Contudo, esse reconhecimento precisa materializar-se em:

Salários condignos, recursos e condições adequadas de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, carreira docente estimulante, tempo para o planejamento e o desenvolvimento das atividades, assim como tratamento respeitoso por parte dos diversos meios de comunicação. (MOREIRA, 2013, p. 91)

A forma como os professores vêm desenvolvendo seus trabalhos é uma constante. A profissionalização na lógica capitalista tem servido para intensificar o trabalho do professor, bem como tem colaborado para que o seu trabalho seja cada vez mais solitário e que este sinta-se ainda culpado ou responsabilizado por tais ações nas escolas sob uma estrutura que não apenas controla, mas sobrecarregando-o.

A docência revela uma condição vinculada ao aspecto valorativo e a um projeto político-social que pode determinar variações na definição profissional. Além disso, sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades. (CUNHA, 1999, 131)

O professor necessita de tempo para seus planejamento, suas pesquisas, seus projetos, dentre outras atividades pedagógicas. Ele também é humano e como tal precisa de uma vida em social e cultural que não somente a da sala de aula, ele precisa ser reconhecido em todas as sociedades.

Trabalho e organização pedagógica da escola

Pinto (2010) defende que todo projeto pedagógico tem que considerar as seguintes questões: A quem educa? Quem educa? Com que fins? Por que meios? Isto porque nessas perguntas resume-se todo o processo educacional sua essencial inter-relação de conteúdo e forma, constituindo-se assim, uma unidade real, dependência recíproca de um outro. Ao realizar essas questões, o autor mesmo responde ao que corresponde cada uma delas:

A questão “A quem educar?” se refere ao lado principal do conteúdo humano da educação o outro lado é o educador). À pergunta “Quem educa?” responde-se: a fração ilustrada da sociedade, nas pessoas de seus professores, para tal devidamente preparados. A questão “Com que finalidade” é respondida diversamente de acordo com o ponto de vista do educador ou do legislador. A questão “Por que meios” se refere fundamentalmente ao método e, acessoriamente, às circunstâncias materiais se cumpre o processo educacional.

Dentre as ponderações feitas pelo autor, destacamos:

A sociedade onde imperam desigualdades nas oportunidades, pela força de seu estado presente de desenvolvimento e de seus interesses, está continuamente procedendo a um julgamento de seus elementos humanos, destinando uns à educação sistematizada, escolarizada, erudita; e outros à educação informal, livre, não letrada. Ainda entre os que recebem educação escolar (e universitária) a distribuição das oportunidades e favores deriva do jogo de influências sociais que fazem uns mais afortunados que outros. A ideia do direito igual para todos de receber educação escolar começa por ser exigência de visionários políticos e sociais e só passa a ser uma demanda da consciência geral quando se dão as condições objetivas que fundamentam esse intento. A exigência de educação para um maior número (e por fim para todos) só chega a ser irresistível quando parte da própria massa que começa a recebê-la. Porque de agora em diante se constitui em fato político. Não é mais o projeto bem intencionado de alguns pedagogos generosos. (PINTO, 2010, p. 50)

Mas se constitui em processo democrático de decisões, que preocupa-se em:

instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1995, p. 13)

Veiga(1995) traz essa abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo e que deve estar fundado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola e b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. d) Liberdade é outro princípio constitucional. e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico (VEIGA, 1995, p. 16-20)

Notoriamente, o projeto político pedagógico é o resultado de uma consciência coletiva formada a partir desses princípios. No entanto, sua organização é constituída de sete elementos segundo Veiga(1995) que correspondem: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

A autora afirma que a escola persegue finalidades e que esta precisa ter clareza dessas dimensões que ajudarão a refletir sobre sua intencionalidade educativa. Ao fazer isso recorre as seguintes questões:

As finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue com maior ou menor ênfase; como é perseguida sua finalidade cultural para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem? Como a escola procura para atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política? Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno? Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa? VEIGA(1995)

A princípio, estas questões não deixam de dialogar com os questionamentos levantados por Pinto que resumem o processo educacional na constituição de um projeto político pedagógico que deve ser construído coletivamente com todos os atores da escola.

Quanto a estrutura organizacional, Veiga (2002) expõe que a escola, de uma forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas, sendo que a primeira está relacionada a locação e gestão de recursos e a segunda, às organizações das funções educativas, interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo.

Não podemos nos esquecer de que ao longo da história de educação, o currículo sempre constituiu um produto de valor e que serviu para classificar ou diferenciar as classes sociais. Segundo a análise de APPLE(1995), embora que as tentativas iniciais para racionalizar os currículos e o ensino nem sempre tenham produzido os resultados que foram antecipados por seus proponentes governamentais, industriais e universitários, elas geraram outros efeitos que tiveram, e têm, consequências consideráveis:

Embora não tenha sido bem-sucedido como um conjunto de técnicas, o taylorismo introduziu e, em última análise, causou a aceitação de um corpo mais amplo de práticas ideológicas de desqualificação dos/as trabalhadores/as ao longo de toda a escala de posições e de racionalização e intensificação de seu trabalho. A situação é realmente bastante similar à dos efeitos do uso de estratégias de gerência taylorística na indústria. Como uma tecnologia gerencial para desqualificar trabalhadores e separar a concepção da execução, o taylorismo não foi bem-sucedido. Ele frequentemente gerou operações tartarugas e greves, exacerbou tensões e criou novas formas de resistência aberta e velada. (APPLE, 1995, p. 38)

Essa nova forma de controle alimentar mais ainda a burocracia na escola, o individualismo, desestimula professores, em sua maioria, a participarem das formações continuadas, exigindo desse profissional mais competência:

De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita como estratégia para fazer face à velocidade das mudanças. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. Impôs-se a demanda por uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, pois, pensou-se, não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências", valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. (MORAES, 2009, p. 588-589)

Nesse contexto, professores e administradores são chamados a redefinirem seus papéis, principalmente, quando são reconhecidos como pertencentes a um grupo de intelectuais que modificam sua prática pedagógica sem esquecerem de que o tempo e avaliação são instrumentos importantíssimos para o desenvolvimento do currículo, da organização do próprio ambiente escolar que precisa ser reorganizado.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. (VEIGA, 1995, 33)

Todas essas questões nos fazem repensar de como a escola tem se reorganizado para promover uma educação em que todos tenham acesso ao currículo para que este não seja oculto, que contribua para o desenvolvimento do ser humano e não seja usado como fonte inesgotável ideológica de controle social, econômico e político, principalmente, dos organismos internacionais para que a prática educativa tenha real significado e contribua para a formação de uma consciência transformadora.

Considerações finais:

As políticas educacionais são elaboradas de forma iguais para realidades que são diferentes. Essas políticas devem permitir que as escolas tenham autonomia política, administrativa e pedagógica. A agenda da educação deve ser prioridade nos planos de governo.

O projeto político pedagógico ele ainda se configura como uma das alternativas para se construir esse tripé pedagógico. Não há como se pensar educação sem considerar o processo educacional como fazendo parte de um contexto social e histórico das nações, dos estados, dos territórios.

Não se pode afirmar que a regulação seja totalmente ruim, mas os fundamentos ontológicos resultado das ações dos professores, podem contribuir para processos de lutas mais saudáveis, que não massacre o professor e nem muito menos o aluno. A partir da consciência coletiva é possível mudar essa realidade da educação contrapondo-se ao fortalecimento do profissionalismo docente que ao invés de valorizar o docente, passa a escravizá-lo.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ____ (Org.) **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004, Biotempo Editorial, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6ª. Ed. São Paulo: SP, Biotempo Editorial, 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

CUNHA, Maria I da. "Profissionalização docente: contradições e perspectivas". In: Desmistificando a profissionalização docente. PASSOS, Ilma e Cunha, Maria Isabel da (orgs.). Campinas-SP: Papirus, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez, SP, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6 edição São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: **Currículo, didática e formação de professores**/Maria Rita N.S. Oliveira e José Augusto Pacheco (orgs.). — 1ª ed. — Campinas, SP: Papyrus, 2013. — (Série Prática Pedagógica)

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. v. 1. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2013
MORAES, MARIA Cléia Marcondes. "A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009". Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/14.pdf>. Acesso no dia 20 de agosto de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 14(2) 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf>. Acesso no dia 15 de agosto de 2017.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____ (Org.) **Projeto Político da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995

VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VIEIRA PINTO, A?lvoro. **Sete lic?oes sobre educac?a?o de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010