UM NOVO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O TRABALHO DOCENTE?

Mirna Ribeiro Lima da Silva
Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)
mirnaribeiro@pop.com.br

Introdução

Uma análise sobre a atual configuração do trabalho docente permite admitir que este ocupa um lugar central nas reformas educacionais brasileiras encilhadas a partir da década de 1990.

Desde a Constituição Federal de 1988 é possível identificar novas disposições sobre o estatuto e o funcionamento do trabalho docente, mas foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que as propostas de mudanças foram melhor delineadas. Na LDB, Lei 9394/96, é que se organiza uma política de "valorização do magistério" a ser considerada pelos sistemas de ensino, sob os pilares de formação inicial, formação continuada e carreira. Os elementos dessa política assegurados por Lei são: ingresso na carreira somente através de concurso público; ação continuada de aperfeiçoamento profissional; piso salarial profissional; progressão na carreira com base na titulação e avaliação periódica; período da carga horária de trabalho destinado a estudos, planejamento e avaliação; e condições adequadas de trabalho (Brasil. Lei nº. 9.394/96, Art. 67).

Passados onze anos da promulgação da LDB, os impactos das suas determinações sobre o trabalho docente já podem ser sentidos e avaliados. Sob pontos de vista divergentes e variados enfoques teóricos e metodológicos, a literatura educacional aponta em quase uníssono que o trabalho docente está passando por mudanças. Estudos nos indicam que estas se referem, essencialmente, a preocupações em torno da formação dos professores e da "qualidade" da educação e a ações de precarização e flexibilização do trabalho, envolvidas na crise do Estado sob a hegemonia neoliberal.

De um lado, encontramos estudos, a exemplo de Weber (2003), que apontam para um quadro de maior profissionalização do pessoal docente, com uma maior definição do seu espaço de atuação, maior preocupação sobre a formação dos professores, grande relação entre a atuação dos professores e a qualidade da educação, entre outros. De outro, análises como as de Oliveira (2003; 2004) observam mudanças

em termos de maior intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação do trabalho docente.

Em um esforço maior de pesquisa, nos colocamos como questão compreender as conformações que o trabalho docente vem ganhando após reformas educacionais e sociais no Brasil na última década do século XX. Buscamos uma compreensão que dê conta das dimensões da formação e da carreira como envoltas em uma mesma dinâmica de constituição das políticas para o trabalho docente.

Quando nos defrontamos com a formação e a carreira como uma unidade, e não como partes separadas, percebemos um movimento que aparece como *paradoxal*. Na esfera da formação, encontramos disposições que aparentemente conduzem a um aumento do *status* social dos docentes, com maior reconhecimento sobre a necessidade de formação e maior destaque dado aos professores nos programas oficiais de educação. Na esfera das relações de emprego, encontramos disposições que acenam para maior precarização das condições de trabalho, estagnações ou perdas salariais, maior risco de perda da estabilidade.

Este *aparente* paradoxo nos inquietou: Como compreender esse duplo aspecto de profissionalização coexistindo com precarização do trabalho? Trata-se de um *paradoxo* ou de uma *contradição*? Quais as implicações desses elementos para uma nova conformação e disciplinamento do trabalho docente?

Nos propusemos, então, a tentar discutir quais categorias fundamentam a discussão sobre a centralidade do trabalho docente nas reformas educacionais e explicam o movimento de mudanças sobre o trabalho docente, nas dimensões da formação e das relações de emprego.

Para alcançar este objetivo, traçamos dois esforços de discussão. Primeiro, buscaremos, em alguns autores e autoras da literatura educacional que se pautam em um viés mais crítico de análise, quais as categorias levantadas para explicar as mudanças que vêm acompanhando o trabalho docente após as reformas educacionais no Brasil. Segundo, interrogaremos se as mudanças empreendidas no contexto das reformas educacionais podem estar a constituir um novo *princípio educativo* para o trabalho docente, e, mais ainda, quais categorias explicam o movimento de mudanças do trabalho docente quando se toma as dimensões da formação e da carreira como unidade.

As mudanças sobre o trabalho docente: o que diz a literatura

Os estudos sobre o trabalho docente nos últimos 20 anos encerraram controvérsias e polêmicas, muitas ainda sem resposta definitiva.

Segundo Oliveira (2003: 24) nos últimos vinte anos os estudiosos se colocaram questões como: Como se dá a exploração do trabalho na escola? A teoria da mais-valia se aplica ao trabalho escolar? O trabalho pedagógico é produtivo ou improdutivo? Alienado ou autônomo? Como se dão as relações de controle e hierarquia no trabalho docente? Sacerdócio ou profissionalização? Profissionalização ou proletarização? Identidade pelo trabalho ou pela formação?

Dos estudos que questionam o panorama do trabalho docente na década de 1990, Oliveira (2004: 1131 - 1132) apresenta a tese de que as reformas educacionais da década de 1990 poderão incidir sobre o contexto escolar de forma a ter como resultado uma maior responsabilização dos professores e um maior envolvimento da comunidade na gestão e organização do trabalho escolar. Para o trabalho docente isto pode significar uma perda de autonomia e conseqüente desvalorização e desqualificação do magistério. É aí, segundo a autora, que reside a atualidade das categorias de *profissionalização, desprofissionalização* e *proletarização do trabalho docente* para explicar a problemática atual do magistério.

Hypolito (1999: 81 - 83) indagou sobre o lugar da profissionalização docente nas reformas educacionais brasileiras. Este autor identificou que, embora a profissionalização apareça como "consenso" no discurso oficial, na materialidade têm se gestado políticas desprofissionalizantes. A partir dessa constatação analisou a profissionalização sob as categorias de *sonho prometido*, *sonho negado* e *sonho irrealizável*.

Hypolito (1999: 85) denunciou que a promessa da profissionalização pode apresentar uma dimensão ideológica, disciplinadora e controladora. Por ter alcançado uma posição de promessa a ser cumprida, de consenso entre ambas as partes, o profissionalismo desloca o debate sobre as condições de trabalho para uma esfera que não é a concreta. É devido a isso que encontramos paradoxos na análise do trabalho docente, como, por exemplo, quando se afirma uma profissionalização sob condições materiais precárias e desprofissionalizantes.

Este autor (Hypolito, 1999: 94) afirma que as mudanças sobre o processo de trabalho docente são um dos componentes centrais da reforma educacional

conservadora. O mecanismo de implementação dessas mudanças é a combinação de um discurso profissionalizante com práticas desqualificadoras e desprofissionalizantes.

Miranda (2006, p. 7-9) discute sobre as categorias para compreender a natureza do trabalho docente na atualidade e chega à conclusão de que algumas categorias utilizadas na literatura educacional não conseguem defini-la. Segundo essa autora, os questionamentos não podem se deter a se o trabalho docente é produtivo ou improdutivo, pois esta análise dependeria das relações sociais em torno de cada função e de face a quem se realiza o ensino – público ou particular. A indagação também não pode se circunscrever ao trabalho docente ser intelectual ou manual, segundo a autora. Defende-se que tentar intelectualizar o trabalho docente é uma resistência meramente discursiva, dada a condição de subordinação em que o trabalho docente se encontra atualmente. O trabalho imaterial também não configuraria uma categoria de análise da natureza docente, uma vez que, do ponto de vista da autora, o trabalho docente já foi deveras objetivado e subsumido.

As categorias que, segundo Miranda (idem), são fundamentais para analisar a natureza do trabalho docente face à reestruturação produtiva são *subsunção formal* e *subsunção real do trabalho docente ao capital*. Tomando-se como base da análise sobre a subsunção que o conhecimento é visto como ferramenta de trabalho e a escola é o meio de produção, entende-se que, ainda que tenha os conhecimentos necessários, o professor não consegue realizar o seu trabalho sozinho; a atividade docente precisa ser um trabalho coletivo e, em decorrência, subsumida às relações capitalistas.

A autora conclui que o trabalho docente está em uma fase transitória entre a subsunção formal e a subsunção real, e que por isto a definição mais coerente é que o atual momento configura-se pela *subsunção proto-real do trabalho docente ao Estado e/ou ao capital*.

Fontana & Tumolo (2006: 1 – 7) se propuseram a investigar as concepções e análises sobre o trabalho docente nas pesquisas educacionais da década de 1990. Os estudos analisados foram classificados em cinco eixos temáticos: feminização e proletarização; proletarização como produto da reorganização escolar e do capital; movimentos de classe; trabalho docente produtivo ou improdutivo e posição profissional dos professores. Na análise crítica das produções, os autores se voltam sobre a *natureza do processo de trabalho docente em relação ao processo de produção capitalista*, categoria que, segundo os autores, é uma lacuna encontrada nas pesquisas analisadas.

Os autores (Fontana & Tumolo, 2006: 10 – 12) enunciam conclusões das análises sobre a literatura do trabalho docente na década de 1990 que, acreditamos, servem ao debate sobre as categorias explicativas do trabalho docente na contemporaneidade: 1) Os estudos da década de 1990 se restringiram a analisar o trabalho docente quanto ao seu processo de trabalho e as poucas tentativas de ampliar essa concepção foram limitadas e insuficientes; 2) A análise de Enguita[1], que relaciona ou mesmo opõe a profissionalização à proletarização mostra, segundo os autores, uma confusão conceitual. A profissionalização se refere ao processo de trabalho, enquanto a proletarização se refere ao processo de valorização. Segundo Fontana & Tumolo (idem), a confusão deste autor estaria em relacionar a profissionalização e a proletarização quando estes são conceitos de planos políticos e analíticos distintos, que não podem ser confundidos. Isso pode vir a significar, em Enguita, uma outra confusão, entre processo de trabalho e processo de valorização do capital; 3) Há uma tendência de relativo crescimento dos proletários dentre os professores, uma vez que os professores da rede particular de ensino estão em maior número no setor privado do que no setor público. Essa tendência vem a acompanhar o movimento de mercantilização do ensino, principalmente no ensino superior, cuja expansão vem se dando massivamente pela iniciativa privada.

Desta forma, conforme Fontana & Tumolo (2006) a utilização das categorias profissionalização e proletarização como pares antagônicos – dialéticos na análise sobre o trabalho docente recai em uma imprecisão conceitual, vez que se referem a faces diferentes do processo de trabalho.

Mudanças sociais e disciplinamento do trabalho no capitalismo

Encontramos em Antonio Gramsci (1988) apontamentos que podem servir para desvendar o aparente paradoxo encontrado na análise sobre as novas configurações que

[1] Os autores referem-se aos trabalhos de Mariano Enguita, pesquisador espanhol que exerce grande influência nos estudos sobre o trabalho docente no Brasil. Enguita (1993) situou os professores numa posição ambivalente entre o profissionalismo e a proletarização e, por isso, os qualificou como *semiprofissionais*. Ele considera que a luta pela profissionalização docente busca a auto-proteção dos professores contra a perda de autonomia no seu trabalho, para garantir auto-regulação, rendimentos, independência, competência específica, licença para atuar na área, etc. Era neste sentido que para Enguita a profissionalização servia como defesa à proletarização no trabalho docente.

as políticas educacionais pós-reformas vêm impondo sobre a formação e as relações de emprego no trabalho docente.

Em *Americanismo e Fordismo*, Gramsci se debruça sobre a formação do capitalismo de modo fordista, a transição do individualismo econômico para uma economia programática. Nesta nova conformação social, as mudanças culturais e da organização do trabalho estão intimamente relacionadas com uma "necessidade imanente" de reorganizações econômicas. A constituição cultural peculiar da sociedade americana e a ausência de "classes parasitárias" foram elementos fundamentais para a conformação desse novo modo fordista de organizar a vida social (Gramsci, 1988: 375).

As relações sociais engendradas no fordismo requereram uma nova educação das pessoas. Novas subjetividades tiveram que ser construídas socialmente para que se instaurasse essa conformação social, que tinha – e tem – o trabalho como o eixo central da vida social. Foi neste contexto que Gramsci desenvolveu o conceito do *trabalho como princípio educativo*.

O princípio educativo do trabalho são as formas como a sociedade educa a subjetividade dos indivíduos e a vida social para o trabalho e para a vida social. São as relações sociais que formam o trabalhador.

No caso do fordismo, Gramsci (1988) mostra como as relações sociais conformaram e disciplinaram o trabalhador parcelarizado, ou seja, como as relações de trabalho e o disciplinamento da vida social despiram a identidade do trabalhador artesão e educaram-no segundo a identidade do trabalhador operário.

O desenvolvimento de todo um conjunto de relações sociais se inspira, ainda que com mediações, nos princípios da organização do trabalho de seu tempo, daí o autor afirmar que "a hegemonia vem da fábrica" (p. 381). Ou seja, os princípios de qualquer atividade educativa intencional não são tirados aleatória ou despropositadamente da cabeça dos educadores; quaisquer intenções educativas são traçadas em relações com o contexto e as categorias do seu tempo.

No caso do fordismo, a racionalização foi a categoria explicativa da formação e funcionamento da sociedade fordista nos Estados Unidos, primeiramente como ordenamento do mundo da produção, depois como princípios sob os quais se forjou um novo tipo de homem. Sob a batuta da racionalização se moldaram o trabalhador parcelarizado, a produção em massa, a vida social disciplinada e rigidamente ensejada no modelo de família tradicional, entre outros aspectos.

Na atual forma hegemônica de disciplinamento do trabalho, a organização toyotista do trabalho, novas demandas de formação de um trabalhador de novo tipo foram postas a partir da década de 1990 pelas mudanças do modo capitalista, estas por sua vez traduzidas em globalização econômica, reestruturação produtiva, políticas de Estado neoliberal, maior incorporação de ciência e tecnologia nos processos produtivos (Kuenzer, 2005: 85 – 87).

Na pedagogia toyotista, as exigências sobre o trabalhador passaram de habilidades psicofísicas para competências cognitivas complexas, há uma maior desfragmentação do trabalho. Todavia, essa desfragmentação é movida para se evitar desperdícios, não como proposta de recomposição da unidade do trabalho. Amplia-se o conteúdo do trabalho, mas sob a forma de uma atividade esvaziada, de qualificação reduzida e intensificação do trabalho. (Idem: 80-81)

Sobre o trabalho pedagógico, a proposta de superação da fragmentação significa combate ao desperdício e aplicação de um enfoque empresarial na administração da escola.

O princípio fundamental da pedagogia toyotista do trabalho é a flexibilidade. A flexibilidade é necessária para a organização da produção segundo a demanda e, por isto, demanda, *imanentemente*, uma formação para o imprevisto e para o novo. No caso da linha de montagem, a função dada aos trabalhadores na pedagogia fordista de apenas "deixar a máquina trabalhar" foi substituída pelas células de produção toyotistas, que são mais flexíveis e exigem uma gama maior de conhecimentos. No caso do trabalho pedagógico, a flexibilidade aparentemente permite reunificar o trabalho pedagógico fragmentado, como, por exemplo, na elaboração do projeto político pedagógico por escola e comunidade juntas. O trabalho, inclusive o pedagógico, experimenta hoje uma atividade mais polivalente. (Idem: 87 – 88)

Segundo Gramsci (1988: 381), para disciplinar a força de trabalho, as relações capitalistas de produção da vida social se utilizam da combinação de mecanismos de força e de persuasão. No fordismo, para conseguir disciplinar os trabalhadores, a fábrica combinou a destruição do sindicalismo de base territorial com a oferta de altos salários, benefícios sociais e propaganda política e ideológica. Força e persuasão aparecem como pólos contraditórios que compõem o princípio educativo de disciplinamento do trabalho.

A mudança das bases materiais de produção provoca mudanças na forma de disciplinamento do trabalho. Assim o foi na emergência do fordismo-taylorismo e assim

está sendo sob a hegemonia do toyotismo. Acreditamos que a definição dos mecanismos de força e persuasão para racionalizar a força de trabalho continua válida para a pedagogia toyotista do trabalho, mas obviamente que sob novas manifestações. Agora estamos mais próximos de uma combinação de maior polivalência (multitarefas), auto-disciplina e desfragmentação com precarização e desregulamentação do trabalho.

Força e persuasão – profissionalização e precarização como expressão do novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente

Está em curso um projeto educativo para o trabalho docente, que tenta desarticular a antiga pedagogia do trabalho docente e superá-la por uma nova pedagogia, mais flexível e que objetiva contar com uma maior participação (responsabilização, no dizer de Oliveira, 2004) dos professores.

A nova conformação do trabalho docente ensejada pelas políticas para o magistério após as reformas educacionais se expressa na articulação entre força e persuasão, ou, para usar termos mais próximos à discussão da literatura educacional, na articulação entre profissionalização e precarização.

Percebemos que desde os fins da década de 1990 as políticas de formação inicial e continuada e de emprego dos professores da rede pública no Brasil promovem uma estratégia que, ao articular ações de redução e perda de conquistas no trabalho com investimento na formação docente, precariza o magistério na carreira e profissionaliza na formação. Em outras palavras, sugerimos que as recentes reestruturações do trabalho docente ensejam um novo projeto pedagógico de disciplinamento do trabalho docente; esta nova pedagogia se estrutura em um duplo aspecto de profissionalização no âmbito da formação e de precarização no âmbito das relações de emprego.

Olhando ainda mais a fundo este duplo aspecto, entretanto, percebemos que a profissionalização da formação é uma *profissionalização precarizadora*. Quando se oferece formação, está-se contribuindo para a profissionalização dos professores, pois, individualmente, se conseguirá uma maior qualificação e consequentemente um maior *status* social. Entretanto, quando se oferece uma formação inicial aligeirada e marcada pela fragmentação em uma especialidade e uma formação continuada fragmentada em áreas e dispersa – fora do projeto político pedagógico da escola, conduz-se a uma desintelectualização e precarização da categoria docente como um todo. Profissionaliza-se individualmente, mas coletivamente se precariza. Esta tem sido a tônica da nova

política de profissionalização docente, conforme Shiroma (2003: 65-68).

Ao mesmo tempo, sugerimos que a precarização das relações de emprego, aí incluídas as mudanças sobre o estatuto do magistério, os planos de cargos e salários e a carreira, configura uma *precarização profissionalizadora*. Quando se lança sobre o professorado a extinção ou não-criação de postos de trabalho e funções necessários, arrochos salariais, estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas, está-se operando um processo de precarização das relações de trabalho. Esta dimensão atinge o trabalho docente tanto individualmente quanto coletivamente. Ao mesmo tempo isso conduz o conjunto dos trabalhadores docentes a se adequarem às novas relações de emprego, ou em outras palavras, conduz a se qualificarem para as novas formas de subsunção do trabalho do modo de acumulação flexível.

Considerações finais

As determinações encontradas na realidade nos impõem uma análise que considere a problemática sobre as relações entre a formação e a carreira docentes no contexto das reformas educacionais como uma *contradição*, como unidade de contrários que constitui a complexa e dinâmica teia social.

O aparente *paradoxo* encontrado nas políticas para o trabalho docente ganha aqui as feições de um movimento *contraditório*. A profissionalização e a precarização, observadas na realidade de pesquisa e enunciadas pela literatura educacional, que à primeira vista pareciam elementos isolados e excludentes, se expressam como aspectos contraditórios de um mesmo movimento para educar os educadores para as mudanças ocorridas na sociedade como um todo desde o último quartel do século XX.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU de 23 de dezembro de 1996.
CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FONTANA, Klalter B. e TUMOLO, Paulo S. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.* Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trabalho_docente_e_capitalismo.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

Gramsci, Antonio. Americanismo e fordismo. In: *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
HYPOLITO, Álvaro M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999, p. 81 – 100.

KUENZER, Acacia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D. e SANFELICE, José L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77 – 95.

MIRANDA, Kênia. *As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho*. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/as_transformacoes_comtemp.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas conseqüências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13 – 37.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.* Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127 – 1144. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf. Acesso em: 26 de setembro de 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C. M. de (Org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 24, n. 85, dez, 2003, p. 1125-1154. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>Acesso em: 26 de setembro de 2006.