

A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO

DALILA ANDRADE OLIVEIRA*

RESUMO: O artigo pretende discutir as atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, tendo como referência resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica que demonstram um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico. Parte-se da premissa de que com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores. O texto pretende, ainda, discutir como tais mudanças interferem no que se entende como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente à luz das teses da desprofissionalização e proletarização.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação e trabalho. Gestão escolar. Profissão docente.

RESTRUCTURING THE TEACHING PROFESSION: PRECARIZATION AND FLEXIBILIZATION

ABSTRACT: Based on results from empirical research and on a bibliographic review that demonstrates a context of restructuring of the pedagogical work, this paper discusses the present work conditions of teachers in the Brazilian public school system. It assumes that the very clear productive restructuring that has been occurring these last two decades brought has questioned the objectives of school education

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). E-mail: dalila@fae.ufmg.br

and entailed changes in the forms of work management and organization at school. Brought by the recent educational reforms, such changes have caused the intensification of teachers' work, enlarging their scope of action and consequently increasing their weariness and dissatisfaction level. The text also discusses how such changes interfere in the so-called called process of flexibilization, with an increasing precariousness of teachers' work, in the light of the theses of disprofessionalization and proletarianization.

Key words: Teacher's work. Education and work. School management. Teaching profession.

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar. São necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que se desenvolvem. Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de carácter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (Oliveira, 2003; Fardin, 2003; Noronha, 2001; entre outros).

Contudo, verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna, na produção bibliográfica, no que se refere tanto às condições atuais de trabalho na escola quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização. O presente trabalho pretende discutir algumas questões relativas à gestão escolar e às condições de trabalho nas escolas, a partir de resultados parciais que temos obtido em pesquisas realizadas no contexto brasileiro, mas integradas a investigações em outras realidades nacionais na América Latina.¹

Novas demandas educativas e a reestruturação do trabalho na escola

A década de 1990 inaugura um novo momento na educação brasileira, comparável, em termos de mudanças, à década de 1960, em que se registrou a tessitura do que seria vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade:² o imperativo da globalização.

Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo,³ a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas. Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social⁴ é arrefecida.

As reformas educacionais dos anos de 1960, que ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade*.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

Este contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente. A compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada.

Considerando tal contexto, aqui sinteticamente caracterizado, percebe-se que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo: a educação para a equidade social.⁵ Para cumprir o compromisso, estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência (Carnoy, 1992).

A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje,

à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (Delors, 1998). Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.⁶ A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo.

Assim, tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos.⁷

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.

Os trabalhadores docentes no centro das reformas educacionais: a defasagem entre o texto e o contexto

Muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma (Vieira, 2004; Oliveira, 2003; Hypólito, 1997; Apple, 1995; Torres, 1996). São, em geral, considerados os

principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.⁸

Desta maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação.⁹ O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Mudam também os enfoques teórico-metodológicos e, neste sentido, muitos estudos, na atualidade, têm como objeto a profissão docente (Shiroma, 2003; Costa, 1995; Tavares & Brzezinski, 2001; Ferreira, 2002).

A despeito de as teses de desvalorização e desqualificação do trabalho docente serem amplamente aceitas como um processo que tem se agravado nos últimos anos, pouco se tem discutido tais fenômenos à

luz das mudanças mais recentes nas escolas. Na realidade os estudos mais significativos a esse respeito datam de duas décadas atrás. É nesse contexto que as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério surgem no debate acadêmico brasileiro. Contraditoriamente, em um momento (décadas de 1970 e de 1980) em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores.

Mariano Enguita introduzirá esta discussão com a advertência de que a docência estava ante uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chamava a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (1991). Sendo assim, descrevia um grupo profissional como uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Ressalta que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. O paradigma de análise da organização do trabalho fabril utilizado pelo autor é de Braverman, que descreve o processo de expropriação histórica do saber operário ao longo das primeiras décadas do século XX com a introdução da chamada Administração Científica do Trabalho. Com relação ao processo de proletarização, Enguita (1991) empregava essa expressão exatamente no sentido oposto ao que correntemente era dado à profissionalização (Oliveira, 2003).

A discussão que se colocava à época está relacionada, então, à busca de uma autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação por meio da luta pela profissionalização. A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda

de autonomia no seu trabalho e de desqualificação no sentido apontado por Braverman, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção. As análises que apontavam nessa direção traziam como principal elemento a ameaça ou perda efetiva de autonomia vivida pelos professores ante as reformas educacionais que se iniciavam naquele momento nos países centrais. Tais reformas traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras. A padronização de tais procedimentos era justificada pela necessária expansão da escolarização, o que tendia a uma massificação do ensino, também preocupante para esses críticos.¹⁰

Uma outra contribuição que merece destaque é trazida por Apple (1995) nas discussões acerca da desqualificação sofrida pelos professores, identificada como uma perspectiva crescente ante a imposição de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas.

É neste contexto que a tese da tendência à desprofissionalização precisa ser discutida. Merecem destaque os estudos de Rodrigues (2002), autora portuguesa que se propõe a uma revisão da literatura específica da sociologia das profissões. Uma das teorias que explicariam tal tendência é defendida por Haug (1973, 1975, 1977), citada por Rodrigues (2002), a qual considera que alguns fatores, tais como a emergência de consumidores menos passivos e com maiores expectativas de participação, a escolarização generalizada e universal, implicando melhoria nos níveis educativos e informacionais dos indivíduos, e, ainda, o aumento da especialização, teriam como consequência a perda, por parte dos profissionais, da confiança dos clientes, o que resultaria em perda de autonomia, do poder e da autoridade.

O contexto de reformas educacionais ensejado pelos movimentos que propugnavam a gestão democrática é marcado pelo aumento da participação da comunidade na escola, nos processos decisórios. Desde que a gestão democrática do ensino público passou a ser uma exigência legal, com a sua inclusão no art. 206 da Constituição Federal da República, em 1988, as redes públicas de ensino no Brasil viram-se diante do desafio de pensar instrumentos e canais de participação mais efetivos na gestão das escolas. A preocupação com a criação e o fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas vem

sendo uma constante não só entre os gestores dos sistemas públicos de ensino no Brasil, mas, sobretudo, nos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. O referido dispositivo constitucional nada mais é que um reflexo da organização e da luta desses movimentos em defesa da escola pública e democrática ao longo de muitos anos.

A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos. Uma gestão democrática da educação, que reconhecesse a escola como espaço de política e trabalho, era buscada nos emblemas de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, na participação da comunidade nos desígnios da escola (elaboração dos projetos pedagógicos e definição dos calendários) e na criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados). Tudo isso conjugado à luta pelo reconhecimento profissional desses trabalhadores. Esse movimento, ao mesmo tempo em que democratiza a escola e, com isso, traz ganhos para a população em geral e para os trabalhadores da educação em especial, também representa maior ameaça para esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos. Um bom exemplo é a conhecida dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão envolvidos alunos e pais. Muitos professores vêm-se ameaçados quando a chamada “caixa-preta” da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas. Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. A idéia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.

Segundo Rodrigues (2002, p. 71): “A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais”. Nesta perspectiva os trabalhadores da educa-

ção estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores, ou seja, tal processo não poderia ser explicado somente por mudanças endógenas ao trabalho, mas por questões de outra natureza que têm interferido na relação educação e sociedade.

Uma outra importante tese que precisa se discutida é a da proletarização. Conforme vimos, nos anos de 1970 e de 1980 esse debate esteve bastante pautado nos meios acadêmicos no Brasil, possivelmente em decorrência dos processos de abertura política vividos naquele momento. Para Rodrigues (2002, p. 73), “o aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações teriam como principal consequência a proletarização técnica – perda do controle sobre o processo e produto do seu trabalho – e/ou a proletarização ideológica – que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade”.

Considero que uma maior compreensão dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente não pode ignorar as teses da desprofissionalização e proletarização,¹¹ para o que a sociologia das profissões apresenta considerável aporte. Ora, para se compreender o que se define por desprofissionalização é necessário ter claro o que seria o seu contrário, a profissionalização. Discutindo tal conceito, Rodrigues (2002) atribui a Wilensky importante contribuição na definição de profissionalização, ao defini-la como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva simultaneamente sobre uma área de atividade e de formação ou conhecimento, tendo convencido o público de que os seus serviços são os únicos aceitáveis. Wilensky trará, assim, na opinião da autora, significativa contribuição à discussão sobre o termo “profissionalização”, que até então designava sem discriminação diferentes situações. A autora, contudo, chama a atenção para o fato de que o conceito de profissionalização de Wilensky banalizou-se, tendo sido integrado quase sem discussão entre as principais aquisições da sociologia das profissões, porém sendo aplicado sem grande preocupação de rigor, designando situações muito diversas.

No que concerne à ideologia do profissionalismo, a mesma autora vai afirmar que “os primeiros sociólogos da sociologia das profissões teriam aceitado ou tomado como características objetivas os elementos de uma ideologia, fazendo a sua defesa e apologia e participando dela” (Rodrigues, 2002, p. 40). Recorrendo à crítica formulada por Gyarmati

(1975), quando analisa os pressupostos do modelo de profissionalização inspirado no paradigma funcionalista, conclui que as profissões constituem um sistema de mandarinato, ao caracterizarem-se por: “Autonomia para organizar e regular as respectivas actividades; monopólio profissional, ou seja, a faculdade jurídica de impedir todos os que não são oficialmente acreditados de oferecer serviços no domínio definido como exclusivo de uma profissão” (Rodrigues, 2002, p. 41).

A principal crítica atribuída às profissões, na opinião da autora, ainda de acordo com Gyarmati (1975), relaciona-se ao fato de o poder acumulado e as prerrogativas especiais de que usufruem serem utilizados em proveito próprio e não da coletividade, o que constituiria um obstáculo, impedindo a maioria da população de ter normal acesso aos serviços que prestam. Para esse autor, ainda segundo Rodrigues, a sociologia das profissões, ao transformar esta doutrina em teoria, cumpriu uma função ideológica, ajudando a legitimar e perpetuar o *status quo*.

Assim, a autonomia e o controle sobre recrutamento, formação, títulos e monopólios seriam prerrogativas de poder extensivas às profissões estabelecidas. Ainda discutindo a ideologia do profissionalismo, Rodrigues irá destacar uma outra importante dimensão desta questão, que é a possibilidade de o conhecimento ser manipulado e modificado “a fim de melhor servir às necessidades dos membros da profissão, como meio de defesa, exclusividade e autopropetuação em face de ameaças de inovação e racionalização de tarefas e ocupação e também como instrumento nas lutas entre grupos ocupacionais disputando a mesma área” (Rodrigues, 2002, p. 42). Neste sentido, o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão. Um resgate histórico do movimento profissional do magistério indica-nos que as tensões entre o espaço doméstico e o público até hoje ainda persistem (Arroyo, 1985). Contudo, se o magistério não chegou a constituir-se solidamente como uma profissão, claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização.

A autora ressalta o fato de que as teorias funcionalistas “relevam a crescente importância do conhecimento e o domínio de uma elite que controla o monopólio do conhecimento científico, de uma classe profissional e técnica em termos gerais mais proeminentes, bem como a emergência de uma sociedade mais profissionalizada” (Rodrigues, 2002, p. 61).

Alguns autores demonstram a importância do conhecimento teórico da sociedade pós-industrial, a primazia da teoria sobre o empirismo

e a codificação do conhecimento num sistema abstrato de símbolos. Tudo isso justificado pelo desenvolvimento tecnológico, que tende a absorver muito mais trabalhadores com conhecimento teórico e poder de abstração. Como decorrência deste processo, tem sido apontada também a ênfase na expansão do conhecimento e dos profissionais capazes de aplicarem competências especiais na resolução de problemas. A matriz das competências assenta-se nessa premissa, indicando a necessidade de capacitação de trabalhadores com elevados níveis de formação científica. A valorização da educação escolar, dos centros de formação universitários como *locus* de obtenção do licenciamento para o exercício das profissões tende a ser reforçada. No caso específico do Brasil, a constituição das universidades brasileiras tem suas raízes históricas plantadas no ideal da profissionalização,¹² no sentido de outorgar, com seus diplomas, a licença profissional.

As mudanças no trabalho e a precarização do trabalho docente: considerações finais

Ao mesmo tempo em que a sociologia e a economia do trabalho discutem a mudança no perfil da força de trabalho e das novas exigências de formação, que apontam para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, em substituição a modelos de qualificação calcados no treinamento e na especialização, observamos pouca atenção, por parte dos pesquisadores, ao movimento semelhante que ocorre no contexto escolar.

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista.

O que vem sendo considerado um processo de precarização do trabalho decorre da constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos, o que tem contribuído para o acirramento das desigualdades sociais neste começo de século (Pochmann, 1999). Em razão disso, o desemprego passou a ser uma

preocupação crescente nos últimos anos. Da mesma maneira, apresenta-se como questão preocupante o aparecimento de novas formas de ocupação que têm provocado maior segmentação do mercado de trabalho, como adverte Pochmann (1999, p. 12): “Novas formas de uso e remuneração parecem apontar para uma maior diferenciação no rendimento dos ocupados e para a ampliação da pobreza, implicando um processo de exclusão, muito mais do que de integração social”.

Ainda segundo Pochmann (1999), as transformações na evolução e composição do emprego têm sido acompanhadas de mudanças significativas no padrão de uso e remuneração da força de trabalho e no avanço da desregulamentação do mercado de trabalho. A flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas. Esse processo está associado às exigências de maior flexibilidade pelos empregadores. A noção da flexibilidade parece ter se deslocado de dentro das empresas, isto é, das relações de trabalho para as relações de emprego.

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores.

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Cabe, ainda, ressaltar que, em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais

contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos.

Recebido e aprovado em setembro de 2004.

Notas

1. As discussões desenvolvidas neste artigo são resultado de pesquisa em andamento nas redes públicas de ensino de Minas Gerais e Belo Horizonte, intitulada “Gestão escolar e trabalho docente” (CNPQ/FAPEMIG), sob minha coordenação. Recorro, ainda, a alguns resultados de pesquisa recentemente concluída, intitulada “Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolucion, manejo e desenlaces” (lpp/uerj/orealc/unesco santiago), da qual participei como pesquisadora-coordenadora do caso brasileiro.
2. Desenvolvo melhor este argumento em minha tese de doutorado, publicada em livro (Oliveira, 2000).
3. Refiro-me aqui à expressão utilizada por Ianni (1997) para designar o atual contexto de reestruturação do capital e as mudanças culturais, políticas e econômicas decorrentes desse processo.
4. Expressão utilizada por Mills (1987) ao referir-se à educação como principal fator de mobilidade social.
5. Desenvolvo com mais detalhes este argumento em Oliveira & Duarte (1999).
6. Cf. a tese de doutorado publicada em livro intitulado *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza* (Oliveira, 2000).
7. No caso brasileiro o FUNDEF é o melhor exemplo dessas políticas.
8. Cf. Plano Nacional de Educação.
9. No caso do Brasil ver especificamente os artigos 13 e 14 da LDB n. 9.394/96.
10. A partir da leitura de importantes autores que estudaram as reformas educacionais nos países centrais na década de 1980, tais como: Carnoy, Popkewitz, Apple, Hargreaves, percebe-se que a realidade observada por eles e as conseqüências delas advindas são muito semelhantes às que se observa, na década seguinte, nos países da América Latina.
11. Alguns trabalhos no Brasil já têm feito essa abordagem; ver Shiroma (2003) e Costa (1995).
12. Sobre este caráter profissional das universidades brasileiras, ver Durham (1998).

Referências bibliográficas

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

ARROYO, M.G. *Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1985. (Tese, concurso de professor titular).

ARROYO, M.G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 5-23, 1980.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.424 de 24 dez. 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CARNOY, M. *Razões para investir em educação básica*. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

COSTA, M.C.V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: UNICEF, 1990.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DURHAM, E. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. *Revista Novos Estudos*. São Paulo, CEBRAP, n. 51, jul. 1998.

ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

FERREIRA, M.O.V. As contribuições da pesquisa sobre profissão docente para a compreensão do futuro da docência: algumas perspecti-

vas de estudos no caso brasileiro. In: LAMPERT, E. (Org.). *Educação na América Latina: encontros e desencontros*. Pelotas: Educat, 2002.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna*. Alfragide, Portugal: Editora McGraw-Hill, 1998.

HYPÓLITO, A.L.M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

IANNI, O. *A era do globalismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MILLS, W. Educação e classe social. In: PEREIRA, L.; FORACCI, M.M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1987. p. 268-286.

NORONHA, M.M.B. *Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais*. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D.A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D.A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POPKEWITZ, T.S. *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, M.L. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

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

TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, L., WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996. p. 125-193.

VIEIRA, J.S. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004.