

A reforma educacional de trabalho docente diante do processo de produção capitalista e a precarização do trabalho docente na escola

Jefferson Carriello do Carmo¹
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB
jeffcc@uol.com.br
jefferson@ucdb.br

Considerações iniciais

O tema proposto faz parte de uma pesquisa maior, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação na Universidade Católica Dom Bosco, cujo tema geral é “*As Políticas públicas de trabalho docente entre as novas tecnologias e produtividade no contexto do capitalismo contemporâneo*”, cujo objetivo geral é “investigar alguns problemas acerca das condições objetivas e subjetivas presentes nas formas de produção capitalista e na organização do trabalho bem como seus ajustes tecnológicos e produtivos e como essas acomodações submetem e interferem nas políticas públicas de trabalho docente no âmbito escolar”. Essa preocupação encontra justificativa a partir do final do século XX, com a crise do Estado de Bem-Estar Social e do binômio fordismo/taylorismo. Nesse período, é possível constatar, duas discussões localizadas, sob o imperativo da globalização. A primeira sobre a centralidade do trabalho e sua crise e as transformações das formas de produção capitalista. A segunda, sobre o trabalho docente abalada pelas reformas educacionais de formação docente. Embora estejamos delimitando essa discussão do trabalho docente no âmbito da reforma educacional é necessário termos a clareza que esse é um procedimento de pesquisa, por entender que não há dicotomia entre as políticas de formação docente e as políticas do trabalho docente.

O objetivo desse texto é investigar, resumidamente, as reformas educacionais de trabalho docente e como essas vêm sendo submetidas às mudanças das novas formas de produção bem como as suas implicações para o trabalho docente na escola. O procedimento de análise foi bibliográfico de cunho histórico/analítico descritivo, com a finalidade de

¹ Doutor em Educação pela FE/UNICAMP. Pós Doutor em História social do trabalho pelo IFCH/UNICAMP. Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/MS

investigar algumas das discussões já existentes sobre a temática e apontar alguns outros caminhos de pesquisa.

Primeiramente verificou que, as novas formas de produção capitalista a partir da crise fordista/taylorista nos países de capitalismo avançado presenciaram de forma crescente e profunda as transformações na estrutura da produção o que impulsionou o capital a adotar novos procedimentos na organização produtiva/tecnológica e nas formas de organização social e sexual do trabalho.

Verificou, ainda, que o trabalho docente investigado à luz dessas modificações quanto os seus elementos materiais e subjetivos cria um espaço institucional escolar cada vez mais, fragmento acentuando a dicotomia da mediação necessária para construção do indivíduo emancipado; neutraliza a coletividade docente quanto a consciência de classe; disfarça, mascara a desigualdade das relações sociais e produtivas acentuando a cisão social, como apenas de uma diferenciação natural entre as pessoas, o resultado disto é a construção da ideologia meritocrática.

Crise fordista/taylorista e os novos procedimentos na organização produtiva/tecnológica

O período caracterizado pela crise estrutural do capital tem seu início a partir dos anos 70, gênese de um quadro de alterações cujos traços são resumidos por Antunes na:

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro,
- 2) o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;
- 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise estrutural do capital e de seu sistema de produção,
- 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas;
- 5) a crise do *welfare state* ou do "Estado do bem-estar social" dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do

Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;

- 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico. (ANTUNES, 2000, p. 29-30)

Neste quadro destaca-se, a lógica destrutiva do capital, “presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontabilidade do sistema de metabolismo social da capital”. (ANTUNES, 2000, p. 31) Soma-se a isso o desmoronamento do mecanismo de “regulação” que esteve presente no pós-guerra, precisamente nos países da Europa.

A resposta à crise veio logo através de um processo de reorganização do capital, com a privatização do Estado, desregulação dos direitos do trabalho, desmontagem do setor produtivo estatal e um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho”, (ANTUNES, 2000, p. 31) configurando a um período de “ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo”, (ANTUNES, 2000, p. 32) e uma completa desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais. Além disso, houve “uma forte expansão e liberação dos capitais financeiros”. Esclarece Antunes:

As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberação comercial e às novas formas de domínio tecno-científico, acentuaram o caráter centralizador, discriminador e destrutivo desse processo, que tem como núcleo central os países capitalistas avançados, particularmente a sua tríade composta pelos EUA e o Nafta, a Alemanha à frente da União Européia e o Japão liderando os países asiáticos, com o primeiro bloco exercendo o papel de comando. (ANTUNES, 2000, p. 32)

Já na década de 90, do século passado com a recuperação dos patamares produtivos e a expansão dos EUA, a crise assume um caráter mundial, atingindo o Japão e os países asiáticos, que vivenciaram uma dimensão crítica da competitividade.

E quanto mais se avança na competição intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial em uma dada região ou conjunto de Países, quanto mais se expandem os Capitais financeiros dos países imperialistas, maior é a desmontagem e a desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo, ou ainda que não conseguem acompanhá-lo, quer pela ausência de base interna sólida, como a maioria dos pequenos países asiáticos, quer porque não conseguem acompanhar a intensidade do ritmo tecnológico hoje vivenciado, que também é controlado pelos países da tríade. São crescentes os exemplos de

Países excluídos desse movimento de reposição dos capitais produtivos e financeiros e do padrão tecnológico necessário, o que acarreta repercussões profundas no interior desses países, particularmente no que diz respeito ao desemprego e à precarização da força humana de trabalho. (ANTUNES, 2000, p. 33)

Essa repercussão trouxe à tona uma ação desestruturadora contra a força humana do trabalho, cujo resultado vem sendo enormes contingentes de precarizados pelo enorme progresso tecnológico.

Apesar do significativo avanço tecnológico encontrado (que poderia possibilitar, em escala mundial, uma real redução da jornada ou do tempo de trabalho), pode-se presenciar em vários países, como a Inglaterra e o Japão, para citar países do centro do sistema, uma política de *prolongamento da jornada de trabalho*. (ANTUNES, 2000, p. 33)

Embora tenha havido por parte desses países preocupação de sair da crise, o que vem se contempla, nas palavras de Antunes, é que o “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital”. (ANTUNES, 2000, p. 34) Essa etapa vem atingindo a economia, o Estado de Bem-Estar social e o modo de produção capitalista nos seus vários aspectos, vem trazendo uma desordem para o trabalho e para a classe trabalhadora em geral. Tal desordem pode ser constatada nas mudanças no mundo do trabalho, que são tão profundas que vem afetando as suas relações no mundo contemporâneo, principalmente, em sua estrutura produtiva, nas formas de representação sindical, etc... (ALVES, 1996; ALVES, 2000)

Outro aspecto importante que está presente na temática enunciada são as mutações profundas que estão ocorrendo na estrutura da produção capitalista e nas formas de trabalho, que vem impulsionando as empresas a adotarem novos procedimentos na organização social e sexual do trabalho.

Segundo Antunes,

Foram tão intensas as modificações que se sucederam no processo de trabalho e de produção capitalista, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho presenciou a mais aguda crise deste século, que atingiu não só sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2002, p. 71)

Antunes, (2004), em outro momento ao referir-se sobre a dupla transformação do trabalho salienta:

Assiste-se hoje à dupla transformação do trabalho, tanto quanto ao conteúdo da atividade, tanto quanto às formas de emprego, transformação aparentemente paradoxal, pois esse duplo processo ocorre em sentidos opostos. De um lado, há a exigência de estabilização, de implicação do sujeito no processo de trabalho, por intermédio de atividades, comunicação ou intercompreensão. Por outro lado, verifica-se um processo de instabilização; precarização dos laços empregatícios, aumento do desemprego prolongado e flexibilidade no uso da força de trabalho. Em duas palavras: perenidade e superfluidade. E esse movimento é global e mundializado. (ANTUNES, 2004, p. 10)

A intensidade dessas modificações é verificada nas formas de ampliação da informatização, nas formas de produção que invadiram o universo fabril e desenvolveram-se nas relações de trabalho e de produção do capital através de novos padrões de gestão da força de trabalho, em vários países capitalistas avançados e do Terceiro Mundo Industrializado. Inerente a este desenvolvimento está o desmantelamento dos direitos do trabalho conquistados historicamente pelo operariado substituído e eliminado pelas novas formas de produção. (ANTUNES, 2007; MARCELINO, 2004; NOGUEIRA, 2004; CARMO, 2004) Verifica-se que o despotismo taylorista é substituído pela alienação do trabalho levado ao seu limite, por meio da apropriação do capital, do saber e do fazer operário. Essa condição operária, em curso, está presente em grau de intensidade variável por depender de inúmeras condições postas na organização socioeconômica e política dos países, nos quais transpõem no operariado tradicional as mutações na forma de ser do trabalho e em sua subjetividades, nas suas formas de representações e na sua própria diminuição o que também indica a mutação da classe operária industrial tradicional (LOJKINE, 1986). Ocorrem, também, as mutações na forma de ser do trabalho é indiscutível e está presente no progresso das inovações tecnológicas acompanhada por uma nova racionalidade de reestruturação produtiva de ampla aparência, em que o valor de troca da mercadoria não passa mais pela quantidade de trabalho social, mas pelo conteúdo de conhecimento de informações e de inteligências gerais. A atividade produtiva, nessa nova forma de acumulação capitalista, se sujeita ao conhecimento, na qual o trabalhador deve ser criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova fase capitalista. O trabalho como atividade criativa passa a ser condicionado pela empregabilidade que intensifica e determina a qualificação para novas competências técnicas que se associam a capacidade de decisão, de adaptação das novas condições de trabalho nessa nova fase de produção capitalista. O trabalhador é quantificado, por sua habilidade de estabelecer relações e de assumir liderança e os principais grupos sociais serão os “trabalhadores do conhecimento” isto é são pessoas capazes de alocar conhecimentos para incrementar a produtividade e gerar inovação. (Cf. ANTUNES, 2007;

ASSMANN, 2005; WOLF, 2005; CARMO, 2009; 2008). A qualificação para a competência passa a ser permanente, requerida e valorizada. Neste ambiente de mudanças, “a construção do conhecimento já não é mais produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta colaboração cognitiva distribuída, da qual participam aprendentes humanos e sistemas cognitivos artificiais.” (ASSMANN, 2000).

Essa mudança vai delineando um novo perfil produtivo e tecnológico para as indústrias, no qual se verifica de modo claro, a interpenetração entre o “material” e o “informático” ou “imaterial”, esboçando-se um modo inédito no fazer e no saber do trabalhador industrial, obrigado a assumir uma nova forma de trabalho para se adequar às novas exigências do capital. Este “novo” trabalhador “se complexifica, se heterogeneiza, sofre um processo de diferenciação: criando-se um centro e uma periferia interna à estrutura da classe operária, de um lado se interpenetram produção e serviços à produção do capital” (ALVES, 2000, p. 70-71) de outro, constitui-se um novo modo de existência do trabalho assalariado, embora as relações estruturais da sociedade capitalista permaneçam fundamentalmente as mesmas (MÉSZAROS, 1993, p. 143).

As formas de aprender nesse novo processo produtivo assumem diante do novo padrão de desenvolvimento econômico um papel essencial em que ocorre a necessidade de investimentos constantes na inovação tecnológica o que implica, necessariamente, a promoção de processos que estimulem o aprendizado, a capacitação e a acumulação contínua de conhecimentos. Desse modo, ocorre maior visibilidade das informações e do papel desempenhado pelo conhecimento no cerne e dinamismo desse novo padrão de acumulação produtiva. Neste o conhecimento é visto como o recurso mais estratégico e o aprendizado, como o processo mais relevante entendido como um processo que envolve uma combinação de experiência, reflexão, formação de conceitos e experimentação.

Nessa nova forma de acumulação produtiva há uma gama enorme de interpretações que acentuam a relevância da informação e do conhecimento como elementos essenciais desse novo perfil produtivo cuja base é as novas tecnologias. (CASTELLS, 1999; 2003; LOJKINE, 1995; BENKO, 2002; CASSIOLATO, 1999; e outros). Os argumentos que evidenciam e constata essa nova fase do capitalismo acentuam a sua harmonização em torno da revolução tecnológica com as tecnologias de informação em que o conhecimento e a informação são indicados como as principais características de um novo princípio econômico e educativo (FRIGOTTO, (Org) 1998; FRIGOTTO, CIVIATTA, (Orgs) 2001; RAMOS, 2001; e outros). Nesse processo de acumulação capitalista há mudanças significativas que

difundem uma grande variedade de inovações por toda a economia e enfatiza um novo modelo produtivo e educativo. Esse modelo vem acompanhado com tecnologias intensivas de informação, flexíveis e computadorizadas, que acentuam radicalmente as mudanças tecnológicas, com vistas ao desenvolvimento econômico. Essas mudanças e suas diversidades intensificam o processo de mutação tecnológica no setor industrial aumentando a produtividade e utilizam com “eficiência” a relação capital e trabalho. (ALVES, 2000; SANTANA, RAMALHO, 2003; e outros). Esse novo processo de acumulação capitalista acentua que o reconhecimento desse aumento produtivo está pautado na capacidade de lidar eficazmente com a informação e transformá-la em conhecimento. Isso consiste na valorização dos recursos tangíveis e intangíveis na economia, em sua forma de gestão de conhecimento e aprendizado para o trabalho. A intensificação da relevância dos recursos intangíveis na economia, como as tecnologias de informação e de comunicação apontam para o desenvolvimento de novas formas de geração e distribuição de informações viabilizando o aumento das relações de troca de informações possibilitando a interação entre diferentes unidades dentro de uma empresa. Ocorre, ainda, a incorporação de ferramentas mais rápidas com custo menor em todos os setores da economia o que permite o acesso maior e mais veloz nas informações, propiciando a aquisição de conhecimentos em capacidade maior de gerar alternativas tecnológicas. Nesse sentido, a ênfase dada para o conhecimento está no fato de que as novas tecnologias são fruto dos esforços de pesquisa e desenvolvimento o que implica na demanda por capacitação para responder às necessidades e oportunidades que se abrem. Tal processo exige maiores investimentos em pesquisa e desenvolvimento em que o aprendizado assume importância por gerar e difundir o conhecimento e como fonte de crescimento e de competitividade para a economia atual. Nessa economia, o conceito de aprendizagem associa a um processo cumulativo, em que as firmas ampliam seus estoques de conhecimento, aperfeiçoam seus procedimentos de busca e refinam suas habilidades em desenvolver ou manufaturar produtos.

Embora se contemplem de forma indiscutível as transformações no mundo do trabalho e conseqüentemente o surgimento de um novo perfil da produção industrial, o trabalho vivo continua indispensável na pós-grande indústria, na qual predominam as novas tecnologias microeletrônicas, e o operário polivalente aparece cada vez mais como um servidor de um “sistema de máquinas”. Embora seja constatado que no processo de qualificação para esse “sistema de máquinas” há certo antagonismo.

(...) que não há nem mesmo uma única tendência generalizante e uníssona de qualificação da força de trabalho, uma vez que, paralelamente a esta tendência, se acrescenta outro processo, dado pela desqualificação que superqualifica em alguns ramos e desqualifica em outros. (Apud. ANTUNES, 2002, p. 78)

Nesse sentido, acima, é possível verificar duas situações: um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual e, num sentido inverso, uma desqualificação e mesmo uma subproletarização, expressa no trabalho precário, informal, temporário etc. Essas duas ocorrências, ainda, indicam duas tendências: a primeira é mais coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, a segunda tendência tem sido uma constante no capitalismo dos nossos dias, o que mostra que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente como vem sido demonstrado por algumas teses sobre a perda da centralidade do trabalho.

Outro aspecto relevante a essas novas formas de produção capitalista é que estas vem sendo implementadas pelos conceitos de produtividade, eficácia, excelência, competência, sendo que, essas concepções são oriundas das teorias administrativas. Essas noções permitem identificar os elementos materiais e legais presentes no trabalho docente em sua forma de precarização e desprofissionalização desse trabalho.

Reforma Educacional, escola e Trabalho docente

A discussão da Reforma educacional do trabalho docente no âmbito escolar, no contexto nacional e internacional, feita pela via das mudanças nas formas de produção capitalista e das mudanças no mundo do trabalho sob a batuta das políticas de Estado neoliberal trazem, dentre outros temas, o da precarização do trabalho docente. (OLIVEIRA, Org. 2003; RODRIGUEZ, ALMEIDA, (Orgs.) 2008; MONFREDINI (Org.), 2008; SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, e outros)

Segundo Oliveira (2003) partir dos anos de 1990 as transformações nas formas de produção capitalista marcadas pelas novas tecnologias e nas mudanças das formas de trabalho vem determinando a forma de gestão e organização do trabalho na escola. O caráter marcante, dessa reforma está na centralidade da educação para a *equidade social* o que implica em uma alteração no modelo de organização e gestão da educação escolar, cujo imperativo é formar os indivíduos para a empregabilidade e competência.

Machado (1998) quando discute a educação básica, empregabilidade e competência questiona as expectativas derivadas destas preposições quanto seu alcance ou não para o enfrentamento da crise do trabalho não nega que o caráter desses conceitos enquanto

referência dos processos de gestão da força de trabalho é paradigma para as decisões de política educacional e de reforma curricular.

Nos últimos anos esses conceitos têm moldado reformas educacionais e decretos quanto a organização da educação escolar e têm penetrado tanto os níveis educacionais, como também, em suas modalidades e toma como requisito central a formação para o trabalho tendo em vista o emprego formal e desempenham um papel central na condução de políticas sociais e educacionais de cunho compensatório, cuja função é também a contenção da pobreza (Cf. MACHADO, 1998, 1998).

Outro aspecto presente nas reformas educacionais é a expressão produzida pelos organismos internacionais pertencentes na ONU resumido da seguinte forma: *transformação produtiva com equidade*, que norteia e se faz presente, também, na nova regulação das políticas educacionais de formação e trabalho docente na escola.

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. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

A repercussão e conseqüências dessa regulação, para o âmbito escolar e pedagógico, são visíveis pelas práticas de gestão das redes públicas de ensino e como a escola esta organizada e estruturada. É no domínio dessa organização escolar e sua regulação que salienta os conceitos de produtividade, eficácia, excelência, eficiência, competência, cuja repercussão está presente nas políticas de formação e trabalho. Para (BARRETO, LEHER, 2003) No contexto das novas formas de trabalho e da produção capitalista está a crença da acumulação flexível categorizada em tempos de crise e de globalização, pela via da dinâmica das inovações tecnológicas nos vários seguimentos produtivos demarcada pelas reformas educacionais de formação e trabalho docente cuja conseqüência é constatada na descentralização e intensificação do trabalho docente diluído nas novas tecnologias educacionais, no âmbito curricular e escolar.

Essas mudanças nas formas de produção capitalista canalizada e intensificadas pelas inovações de tecnologias educacionais é outro aspecto que vem sendo trabalhado enquanto estratégia de conformação do trabalho docente e está sendo referência prepositiva para as

reformas educacionais de formação e trabalho docente o que mostra cada vez mais o distanciamento do trabalhador do seu trabalho (BARRETO, 2001; FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, (Orgs) 2009 e outros).

Se compreendermos esse distanciamento pela via da proletarização do trabalho essa, por sua vez, compreendida que o trabalho posto na ordem da produção capitalista retira do trabalhador o controle do seu trabalho e proporciona ao trabalhador o *estranhamento* ou *alienação* promovido e acentuado pela divisão social do trabalho é possível identificar a precarização do trabalho docente pela via do tema proposto é pelas concepções oriundas das teorias administrativas que dentre outras permitem identificar os elementos materiais e legais presentes no trabalho docente em sua forma de precarização.

Mudanças nas formas de trabalho e a precarização do trabalho docente

Do ponto de vista histórico – analítico as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e na organização da escola são grandes. Na ótica taylorista-fordista a educação é formal, parcelar, hierarquizada e elaborada pela gerência científica. Essa gerência pensa e elabora o trabalho e suas formas e a execução fica na responsabilidade do trabalhador-professor. Na fase fordista, todas as mudanças nas escolas da administração tomam como ponto de partida esta conjunção. O projeto educacional nesse sentido está voltado para o exercício do trabalho unilateral, isso é visível em todos os níveis educacionais e suas modalidades. A escola assume um pragmatismo da especialização fragmentada e a educação passa a ser adaptada por esse pragmatismo técnico-científico, que de um lado qualifica para o mercado de trabalho e de outro, coisifica (BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP, 1991, ENGUITA, 1991; MARTÍNEZ, 2003).

Esses aspectos respondidos pelo docente acabam na ocorrência de seu trabalho ir além de sua formação o que acentua e contribui para o processo de precarização do seu trabalho o que gera a perda da sua identidade profissional em que se constata que ensinar às vezes não é o mais importante.

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. (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Constata-se que o movimento imposto pelas reformas educacionais a partir dos anos de 1990 acentua uma política de regulação educacional, cujas conseqüências são visíveis na forma como vem sendo reestruturado o trabalho docente inclusive a natureza de tal trabalho e sua 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. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p.1133)

Podemos afirmar que a forma como vem sendo organizado e planejado o trabalho docente pelas políticas educacionais de formação e trabalho docente, na escola sob a ótica da analogia da fábrica propõe que esse profissional pode ser comparado a um operário da educação. As razões disso podem ser verificadas nas seguintes preposições:

Que o exercício do trabalho docente só existe quando inserido no contexto do trabalho escolar. Essa entendida como o *locus* de seu trabalho e sendo o docente uma das peças da máquina escolar, ou da sua complexa organização. Fora dela não haveria condições de trabalho. Tal ocorrência está na forma pela qual a escola está organiza que impossibilita a atuação dos professores de forma autônoma e como trabalhador assalariado o leva a vender sua força de trabalho para subsistir. Embora devamos reconhecer que a questão do salário assume nessa relação um fator preponderante quando pensando nessa analogia escola versus fábrica e o trabalho docente na escola.

O salário corresponderá, em seu valor, ao tempo médio socialmente necessário para a produção e reprodução da força de trabalho [...] Mas esse salário é bem menor que o valor que o trabalhador cria no tempo pelo qual vendeu sua força de trabalho. Sua maior produtividade face à sua maior qualificação não beneficia a ele, aumentando gradativamente seu salário, mas ao seu empregador que se apropria da diferença, a mais-valia. (FREITAG, 1985, p. 32).

Pensar o trabalho docente pela analogia da fábrica e pela divisão técnica do trabalho e identificá-lo no campo educacional racionalizado pelo processo de produção capitalista é possível verificar uma crescente eficiência nas tarefas escolares, de um lado, e maior racionalização do trabalho, de outro. A conseqüência disso é a constatação da fragmentação do trabalho docente na escola, que pode ser vista sob duas esferas. A primeira pela intensificação do trabalho docente oriundas das novas formas de trabalho. A segunda, pelo processo de produção educacional, que visivelmente separa trabalho intelectual do manual

acentuando a divisão social do trabalho na escola pelo fato de ocorrer à oposição entre os que sabem planejar e decidir – nos arquétipo da gerência científica – e os que realizam o processo operacional da educação, o professor.

Essa fragmentação do trabalho docente, na ótica dessa analogia com a fábrica pode ser ainda, identificada pelo processo de trabalho manufatureiro, que “[...] quanto mais imperfeito for o trabalhador parcial, mais será ele perfeito como parte do trabalhador coletivo” (MARX, 1989, p. 400). Nesse processo esclarece Marx (1989, 412-413)

Na manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, mas também cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. [...]...a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas [...] Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial...[...] O trabalhador da manufatura incapacitado, naturalmente, por sua condição, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina do capitalista.

O trabalhador parcial segundo Marx só tem razão de ser em conjunto com o trabalho de outros; desta forma há a necessidade de submissão ao poderio do capital para a execução do trabalho por não deter os meios de produção e sim a força de trabalho. Se entendermos que o trabalho docente nessa ótica e que as novas políticas educacionais reduz o trabalho docente a um processo de trabalho manufatureiro via as reformas educacionais que encarregam-se do papel de incluir o trabalho docente na relação trabalho/capital e forçando-o, de um lado aos novos processos de especialização a se encaixar cada vez mais na engrenagem escolar. Podemos pensar e até mesmo identificar outro fator presente nessa relação manufatureira de trabalho que está na desqualificação do trabalho docente. Como explica Enguita, (1991, p. 48).

A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelização do conhecimento e das funções da escola. A primeira, através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas. A segunda, por meio da delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos, desmembrando-se assim as competências de todos: é caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc.

Neste processo de mudança do trabalho docente e suas formas de trabalho precarizado propiciada pelos cursos de habilitação coopera para a manutenção deste quadro de professores

proletarizados. A baixa qualidade dos profissionais de educação (devido à má formação oriunda pelas políticas de formação docente) acarreta uma conformação com o sistema e uma atitude passiva diante da educação e da sociedade como um todo. Tal profissional da educação atende aos interesses do capital uma vez que a sua postura irreflexiva e o seu despreparo e desqualificação tornam-no massa de manobra extremamente útil para os interesses do capital.

Ainda, na perspectiva da proletarização do trabalho docente é possível identificar que a divisão daqueles que trabalham em educação entre especialistas e os não revela a divisão técnica do trabalho na escola. O professor, por não fazer parte do corpo de especialistas, tem que se submeter à hierarquia e burocracia escolar tendo, por conseguinte, seu trabalho e desprestigiado e seu salário comprimido.

Para Enguita (1991) a perda de autonomia é central na inserção do especialista em educação na escola sendo o especialista quem passa a deter o controle do trabalho docente.

A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. [...] Mas além disso, sobretudo as autoridades das escolas podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho (ENGUITA, 1991, p. 48).

Nas escolas, sejam elas públicas e as privadas o trabalho docente é visto como trabalho duro, braçal do qual muitos tentam “escapar” logo que possível. O enquadramento das funções técnicas, burocráticas, de planejamento, é visto com a “promoção”, transferência esperada e disputada com afínco; na maioria dos casos em que necessidade de retorno à sala de aula, a mesma encarada como perversa na ótica do trabalho como ontocriativo.

Guisa de conclusão

Historicamente, segundo alguns autores (RUGIU, 1976; DANGEVILLE, 1976; PONCE; 1991; MANACORDA, 1996; LETTIERI, 1989) a mudança no sistema educativo atual ou o seu movimento de transformação consiste na passagem do trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelar. Esses autores do ponto de vista do materialismo histórico mostram que essa mudança pode ser confirmada pelas formas de organização do trabalho e pelos meios de trabalho: no primeiro caso, a organização do trabalho é alterada pela

organização do trabalho parcelar pedagógico e a multiplicação de trabalhadores parcelares sob a rubrica de divisão do trabalho; no segundo caso, pode-se verificar as alterações pela introdução de tecnologia mediante a relação professor-aluno.

Há trabalhos, por outro lado, que ao discutirem o trabalho docente na ótica do tema proposto salientam o impacto no processo de proletarização do trabalho docente. A incursão desses trabalhos inquire se a formação docente é posta como alternativa à precarização das condições de trabalho. Entendo, num primeiro momento, que a lógica do trabalho docente e a sua proletarização está articulada às mudanças no mundo do trabalho, em maior ou menor grau, o que nos coloca possibilidades de pensar a organização escolar permeada por conflitos, trazendo conseqüências para as políticas de formação docente e o seu trabalho no sentido em que fragiliza os seus conhecimentos e o seu trabalho, mas que coloca também possibilidades de mudanças. (OLIVEIRA, 2003, 2004; ENGUITA, 1991, HYPOLITO, 1991, 2009; NÓVOA, 1995)

De forma geral entendemos que as discussões vistas acima colocam a formação, o trabalho e a profissão docente diante de várias conseqüências tais como a possível neutralização da “classe” (coletividade) docência; o ensino unicamente passa a ter uma relação eminentemente para qualificação para o trabalho reforçando um procedimento histórico e econômico presente no modo em que relaciona capital e escola, não indo para além de sua função de qualificar a força de trabalho. Acentua a naturalização das relações ou diferenças de classe, convertendo os problemas sociais em problemas individuais através da distribuição de sanções positivas ou negativas. Disfarça, mascara a desigualdade das relações de sociais e produtivas acentuando a cisão social, como apenas de uma diferenciação natural entre as pessoas, o resultado disto é construção da ideologia meritocrática. Cria um espaço institucional escolar cada vez mais, fragmentado, com uma relação que prescinde até da mediação necessária para construção do humano emancipado.

Referência

- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000
- _____. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco, J. S.. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996
- ANTUNES, Ricardo. O século XX e a era da degradação do trabalho. In: SILVA, Josué Pereira da. **Por uma sociologia do século XX**. São Paulo: Annablume, 2007
- _____. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo, SILVA, Maria Aparecida Moraes (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004
- _____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000
- _____. Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro. In: ANTUNES, Ricardo. **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2002
- ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis. Vozes, 2005
- _____. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000
- BARRETO, Raquel Goulard. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, Raquel Goulard (Org.) **Tecnologias educacionais e educação**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001
- _____, LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- BENKO, Georges. **Economia, espaço e globalização**: na aurora do século XXI. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2002
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991
- CARMO, Jefferson Carriello do. Aprendizado, competitividade e as novas formas de conhecimento produtivo para o trabalho no início do século XXI. In: **Anais do VIII. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Realizado de 30 de junho a 3 de julho de 2009, UNICAMP / organizadores: Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi. - Campinas, SP: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2009.
- _____. **Classe trabalhadora e educação**: um exercício contra hegemônico. 2004. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004
- _____. Economia do conhecimento e a questão do aprendizado para o trabalho competitivo. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 26, p. 187-198, jul./dez. 2008.

- CASSIOLATO, José Eduardo. A economia do conhecimento e as novas políticas indústrias e tecnológicas. LASTRES, Helena M., M. ; ALBAGLI, Sarita (Orgs). **Informação globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro, 1999.
- CASTELLS, Manuel **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Vol. 1.
- _____. A cidade na nova economia. In: MACHADO, Jorge Alberto (Org.). **Trabalho, Economia e tecnologia: novas perspectivas para a sociedade global**. São Paulo: Tendenz: Bauru: Praxis, 2003.
- DANGEVILLE, Maurice. (Org.). **Critique de L' éducation et de l' enseignement**. Paris: Maspero, 1976.
- ENGUITA, M.F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, n. 4, 1991.
- FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. ; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas SP: Papirus. 2009.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes,1998
- _____; CIVIATTA, Maria (Orgs.).**Teoria e educação no labirinto do capital**. 2.ed. Petrópolis: Vozes,2001
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista Teoria & Educação**, 4, 1991
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: Sonho prometido ou sonho negado?. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André (Org.). **Crítica da divisão do trabalho**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989
- LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995
- _____. **A classe operária em mutações**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza de. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**. Nº 3, p. 15-31, jan/jul, 1998.
- _____. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, .ago./dez. 1998.
- MANACORDA, A. Mario. **Marx e la pedagogia moderna**. Roma: Editori Riuniti, 1966.
- MARCELINO, Paula Regina Pereira. **A logística da precarização: terceirização do trabalho na Honda do Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2004
- MARTÍNEZ, Deolinda. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MARX, Karl. **O capital: o processo de produção do capital**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. Livro 1, v. 1.

- MÉSZAROS, István. **Filosofia ideologia e ciência social**: ensaio de negação e afirmação. São Paulo: Ensaio, 1993.
- MONFREDINI, Ivanise (Org.) **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização. In: ANTUNES, Ricardo, SILVA, Maria Aparecida Moraes (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004
- NÓVOA António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Ed. Porto, 1995
- OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 de jan. 2010
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 11^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001
- RODRÍGUES, Margarita Victória; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização**. Brasília: Líber livros, UCDB, 2008
- RUGIU, Santoni Antonio (Org.). **Antologia Karl Marx L' uomo fa l' uomo**. Firenze, La nuova Itália, 1976.
- SANTANA, Marco Aurélio, RAMALHO, José Ricardo (Orgs). **Além da fábrica**: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, 2003
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009
- WOLF, Simone. Qualidade total e informática: a constituição do novo “homem máquina”. In: ANTUNES, Ricardo, SILVA, Maria Aparecida Moraes (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004
- WOLFF, Simone. **Informatização do trabalho e reificação**. Campinas, SP: Editora Unicamp; PR: EDUEL, 2005