



REFLEXÕES SOBRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA¹

Reflections on the precarization of teaching work in Latin America

OLIVEIRA, Walas Leonardo de²

RIBEIRO, Luís Antônio³

RESUMO

O objetivo deste artigo é proporcionar uma visão panorâmica sobre o trabalho docente, mais especificamente sobre o processo de precarização ao qual estão submetidos os professores e professoras da América Latina e, em particular, do Brasil. Trata-se de um estudo baseado em revisão bibliográfica de artigos e livros publicados nas últimas duas décadas, principalmente por autores latino-americanos. O texto aponta para o fato de que os sistemas de ensino, as escolas e o trabalho docente na região passaram por uma reestruturação, fruto das reformas educacionais implantadas a partir da década de 90, de caráter neoliberal. Tal reestruturação, sem considerar a necessidade das devidas adequações, principalmente aumento na remuneração dos professores e melhores condições de trabalho, tem significado intensificação do trabalho docente e maior responsabilização dos professores, o que leva à precarização do trabalho. Por fim, o artigo defende que as universidades e escolas da região continuem servindo como espaços de resistência contra novas formas de colonialismo e avanço de políticas (ultra) neoliberais.

Palavras-chave: Trabalho docente. Precarização do trabalho docente. América Latina.

ABSTRACT

the aim of this article is to provide a panoramic view on the teaching work, more specifically about the precarization process to which teachers from Latin America and, in particular, from Brazil are submitted. This is a study based on a literary review of articles and books published in the last two decades, mainly by Latin American authors. The text points to the fact that education systems, schools and the teaching work in the region have been restructured, as a result of the educational reforms of neoliberal nature implemented since the 1990s. Such restructuring without considering the need for appropriate adjustments such as mainly increase of salary for teachers and better working conditions, has meant intensification of teacher's work and greater liability of teachers, which leads to precarization of work. Finally, the article defends that universities and schools in the region continue to serve as spaces of resistance against new forms of colonialism and advancement of (ultra) neoliberal policies.

Keywords: Teaching work. Precarization of teaching work. Latin America.

¹ O presente trabalho é inédito e se inspirou na realização de uma disciplina do Doutorado Latino-Americano na Faculdade de Educação da UFMG, sendo que um dos autores do trabalho estava vinculado à época, na condição de Doutorando, à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Rio Claro, finalizando pesquisa sobre *habitus* professoral de professores da EPT.

² Mestre e Doutorando em Educação pela UNESP Campus de Rio Claro. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E-mail: walas.leonardo@gmail.com.

³ Doutor em Letras e Linguística pela PUC-Minas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem (POSLING), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: luz.antonio.ribeiro32@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Constituídos na passagem do século XIX para o XX como funcionários do Estado, os docentes latino-americanos inicialmente foram incumbidos de inculcar os padrões civilizatórios de matriz europeia nas crianças, prestando assim um papel importante para o ideário civilizador vigente à época. Sobre esse momento, poderíamos falar de uma primeira grande reforma educacional ocorrida na região: o estabelecimento do Estado como mantenedor da educação e dos professores, em substituição à Igreja, bem como a necessidade crescente de aperfeiçoamento docente. Esta primeira grande reforma educacional se deu também associada à ampliação, ainda tímida, do acesso à instrução formal e à institucionalização, ao menos no plano formal, do direito à educação (DRAGHI *et al.* 2015).

Por outro lado, ao longo do século passado houve alguns avanços no que diz respeito ao trabalho realizado pelos professores em boa parte dos países da região, como: estabelecimento de planos de carreira, estabilidade para os docentes concursados de escolas públicas, férias diferenciadas de outros profissionais e liberdade para ensinar. Entretanto, esses e vários outros direitos conquistados nos mais diferentes países do subcontinente começaram a ruir por volta dos anos de 1960, quando ditaduras civil-militares eclodiram na região, demonstrando a instabilidade e fragilidade da profissão diante de um Estado opressor e pouco comprometido com uma educação de qualidade. Podemos dizer que esta foi a segunda grande reforma da educação na América Latina, a introdução da educação tecnocrática. No Brasil, por exemplo, é nesse momento que os professores passam a ser vistos pelo Estado como uma ameaça aos interesses dos governantes militares, sendo pressionados a adotarem cada vez mais metodologias supostamente neutras e mais eficientes (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2008).

No entanto, uma terceira reforma educacional ainda ocorreria na região. Trata-se do neoliberalismo aplicado à educação. O neoliberalismo vinha sendo propalado como a solução para a crise financeira enfrentada nos países do capitalismo central desde os anos de 1970, crise esta supostamente ocasionada pelo chamado Estado de bem-estar social. A vulgata neoliberal defendia a diminuição dos gastos do Estado com políticas sociais, o aumento das privatizações, a austeridade fiscal e a crença de que tal política econômica resolveria a pobreza ao redor do mundo. Na educação, a partir dos anos de 1990, o neoliberalismo foi introduzido em diferentes países da América Latina, mesmo nunca tendo existido neles qualquer vestígio de Estado de bem-estar social.

É nesse contexto que se torna fundamental pesquisar o trabalho docente, especialmente o realizado em uma região com tantas especificidades. Daí a proposta de uma reflexão panorâmica sobre o trabalho dos professores na América Latina, em especial no Brasil, a partir das reformas educacionais implantadas nos anos 90.

HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

De acordo com Draghi *et al.* (2015), com sentidos diversos e associados a tradições político-culturais distintas, os professores foram chamados, discursivamente, a partir do final do século XIX na região, a assumirem a personalidade de funcionários do Estado e a adotarem princípios vinculados a expansão dos estados nacionais. Essa missão, que ainda possuía traços religiosos, foi assumida como uma vocação,

uma espécie de trabalho de conversão de crianças e jovens no cotidiano da escola. Os autores lembram que, em países como Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, tal missão tratava de impor os padrões de civilização que permitissem a consolidação de repúblicas modernas e inspiradas nos padrões europeus.

Naquele momento o magistério já era uma profissão majoritariamente feminina. Portanto, as professoras, mais que os professores, foram as responsáveis por reproduzir uma nova identidade, a nacionalidade. Desta forma, as professoras tiveram que incorporar alguns valores tipicamente estatais, como a lealdade, a heteronomia e uma pretensa neutralidade político-ideológica. Essa última perduraria por muitas décadas, já no século XX, e estaria relacionada a algumas dificuldades de mobilização do corpo docente em prol de melhorias em suas próprias condições de trabalho, retardando, por exemplo, a entrada de um maior número de indivíduos em organizações e sindicatos que lhes pudessem representar. Contudo, de forma alguma os docentes da região foram passivos diante dos progressivos abusos cometidos em seu trabalho pelo próprio Estado ou por outros agentes. Ao contrário, a história do sindicalismo docente na América Latina é muito complexa e demonstra uma vivacidade muito grande.

Segundo Draghi *et al.* (2015), existiram diferentes tipos de luta e organização, bem como uma significativa heterogeneidade de profissionais envolvidos: professores das séries primárias, professores das séries secundárias, supervisores, diretores e técnicos. Embora essas organizações representativas dos professores tenham iniciado sua história ainda no final do século XIX, foi nos anos 40 do século seguinte, na fase dos nacionalismos populares, que os sindicatos realmente se desenvolveram, alguns promovidos pelo próprio Estado. Em alguns países, como é o caso do Brasil, tais instituições atuavam no nível dos estados da federação, já que estes eram os grandes empregadores do professorado; já em outros países, como é o caso do México, os sindicatos eram organismos federais, já que os professores eram contratados pelo governo federal. Contudo, essas instituições só se desprezaram dos Estados e assumiram uma postura mais combativa contra estes últimos a partir dos anos 60 e 70. Os sindicatos de professores na América Latina começaram a se tornar instituições independentes dos governos estaduais ou federais nesse momento histórico, porque foi justamente a partir dos anos 60 e 70 que no subcontinente começaram a aparecer regimes antidemocráticos em maior número. Alguns deles eram apoiados pelos Estados Unidos, os quais, no contexto da Guerra Fria, lutavam contra os pretensos males do comunismo.

Conforme Gesteira (2014), a Guerra Fria foi mais do que um conflito bélico e ideológico entre os Estados Unidos e a União Soviética. Foi também a responsável por diversos outros conflitos no planeta, como golpes e até mesmo outras guerras, que vitimaram milhões de pessoas por todo o globo, inclusive aqui na América Latina. Discutindo especificamente os casos da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Uruguai, o autor defende o argumento de que esses países passavam, na década de 1950 e meados da de 1960, por um processo particular em suas conjunturas políticas: seus governos estavam encabeçados por políticos propensos às causas nacionalistas e trabalhistas. Tal fato representava uma grave ameaça aos Estados Unidos, os quais já vinham se posicionando contra a Revolução Cubana instituída no final da década de 1950.

Mas como tal contexto pode se relacionar à história da educação e da docência na região? A educação e seus trabalhadores foram afetados de diferentes formas e

em distintos níveis. Em termos sociológicos, podemos sustentar que as sociedades latino-americanas, e dentro delas os professores, tiveram seu *habitus* conformado pelas cruéis ditaduras que perduraram por décadas na região. De acordo com Bourdieu (2013, p. 57), o *habitus* pode ser compreendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]”. Para Maton (2018), o *habitus* sintetiza nossos modos de agir, sentir, ser e pensar. Ele diz como nós carregamos nossa história, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e, além disso, leva-nos a fazer escolhas, a agir de uma determinada maneira e não de outra. O *habitus* seria formado por estruturas estruturadas e estruturantes. As estruturas estruturadas diriam respeito à socialização primária e secundária vivenciada pelo indivíduo, especialmente na família e na escola. Já a dimensão estruturante faz referência ao fato de o *habitus* ajudar a moldar nossas experiências e escolhas presentes e futuras.

Portanto, o que estamos defendendo aqui é que, provavelmente, as experiências de ditaduras militares, vivenciadas por milhões de professores latino-americanos contribuíram para a constituição de seu *habitus*. Por sua vez, essa constituição possivelmente pode ter influenciado a maneira de agir, sentir, pensar e ser desses professores ao longo de toda a sua vida laboral, influenciando inclusive seus alunos.

Em vários aspectos, os professores latino-americanos foram afetados: no plano intelectual, expressivo, social, físico, psicológico, enfim, em tantas áreas da vida humana, que seria impossível discutir todas no espaço deste trabalho. Nos âmbitos intelectuais e expressivos, por exemplo, suas liberdades e demais direitos relacionados à expressão do pensamento foram duramente cerceados. Isto por si só é grave e preocupante, pois nós, professores, atuamos justamente com o pensamento, as ideias, a criatividade, a expressividade, o conhecimento em relação dialógica com as novas gerações. Portanto, mais do que em outras profissões, restringir o pensamento e sua expressão significa podar a base que sustenta o trabalho docente. Para além do cerceamento do pensamento e da sua expressão, houve também uma grande insegurança e temor com relação à integridade física de professores e alunos, especialmente entre os que militavam a favor da redemocratização. Segundo Gesteira (2014), estima-se que 50.000 pessoas morreram, 30.000 foram dadas como desaparecidas e cerca de 400.000 foram presas na América Latina.

Além desses prejuízos, há que se pensar também nos danos psicológicos causados pelas diferentes ditaduras militares que assolaram a região por cerca de três décadas. Muitos professores sofrem até hoje com traumas causados por situações de violência física e psicológica que enfrentaram nos anos 60, 70 e 80. O trauma, nesse sentido, é vivenciado pelo sujeito como um passado que nunca passa, que sempre está vivo, mesclado com elementos fantasiosos, recriações do vivido e lacunas. Como esclarece Seligmann-Silva (2008, p. 69) “o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa. O trauma mostra-se, portanto, como o fato psicanalítico prototípico no que concerne à sua estrutura temporal”.

Por fim, outro elemento oriundo da conformação do *habitus* dos professores da América Latina, relacionado à experiência de terem vivido em situação de ditadura militar, é o prejuízo pedagógico. Durante a ditadura militar na região, a pedagogia foi orientada pelo tecnicismo de base americana, apoiado na Teoria do Capital Humano. De acordo com Júnior e Bittar (2008), a concepção pedagógica instaurada a partir dos anos 60

até os anos 80 foi marcada por traços autoritários e produtivistas, na crença de que a educação deveria servir ao mercado. Para tanto, professores e alunos passaram a ser tratados como meras peças em um jogo de eficiência no qual a técnica era mais importante que o próprio conhecimento. Para essa nova concepção pedagógica, os professores não podiam se posicionar politicamente, deveriam assumir uma postura neutra frente aos acontecimentos políticos da época e aos próprios conteúdos a serem ensinados. Naquele momento, para além de possíveis prejuízos causados por sentimentos de impotência e frustração diante das dificuldades e/ou impossibilidades de trabalharem de forma mais crítica, em termos estritamente pedagógicos houve diferentes danos: os planejamentos de aula passaram a ser elaborados sob a supervisão de profissionais não docentes; as aulas passaram a ser orientadas no sentido de os professores trabalharem cada vez mais com recursos audiovisuais e apostilas, aumentando a exposição dos docentes e diminuindo o tempo de debate entre professores e alunos, em uma clara tentativa de se evitar o confronto de ideias; e as avaliações assumiram cada vez mais o caráter punitivo. Ou seja, a pedagogia tecnicista alcançava o planejamento, a ministração das aulas e a avaliação da aprendizagem, abarcando, portanto, todo o processo ensino-aprendizagem.

No caso brasileiro, Júnior e Bittar (2008), ao discutirem as relações entre a ditadura militar e a proletarização dos professores da educação básica, defendem a ideia de que o regime militar contribuiu para a degradação objetiva das condições de trabalho dos docentes por meio de: expansão desordenada dos sistemas públicos de ensino sem os devidos investimentos, arrocho salarial, perda de *status* social por parte dos professores e expansão da educação privada.

Enfim, a ditadura militar vivenciada em quase toda a região foi o pano de fundo da socialização profissional de milhões de professores. E tal socialização provavelmente implicou e implica até hoje na constituição profissional e pessoal desses sujeitos, interferindo em seus modos de pensar, falar, agir e ser.

Fanfani (2005) apresenta dados sistematizados sobre a condição docente em quatro países latino-americanos - Argentina, Brasil, Peru e Uruguai - e demonstra as diferenças e semelhanças entre eles. O autor argumenta principalmente que não existe um corpo docente homogêneo, desde o aspecto socioeconômico até o da cultura profissional. A homogeneidade desse corpo de profissionais e/ou trabalhadores, segundo o autor, residiria tanto nas reivindicações, especialmente as relacionadas a salários e carreira, quanto nas concepções gerais sobre a educação. Em relação às heterogeneidades, segundo o autor, estas são muitas e multifacetadas, a começar por diferentes situações dos países estudados quanto à expansão da escolaridade básica. Nesse sentido, enquanto a Argentina e Uruguai expandiram essa educação ainda nos primórdios do século XX, Brasil e Peru, ao contrário, só conseguiram tal expansão muito recentemente.

Fanfani (2005) apresenta algumas características demográficas básicas dos professores investigados nos quatro países citados, que possivelmente podem nos oferecer um quadro, mesmo que parcial, do perfil do professorado latino-americano. Aqui, vamos apresentar somente quatro importantes características: 1. Idade e gênero; 2. Pertencimento de classe; 3. Procedência social; 4. Percepção docente quanto a sua situação em relação aos pais. Com relação à idade e gênero, os professores analisados são relativamente jovens, pois em média possuem entre 37 e 39 anos. Quanto ao gênero, como já se poderia imaginar, a maioria dos docentes

da região são mulheres, tendo a Argentina a força de trabalho mais feminizada, 84,7%, e o Peru a menos, 64,3%. O autor lembra que há muitas variações de gênero, as quais dependem, por exemplo, do nível de ensino. O primário concentra mais mulheres do que as séries mais avançadas da educação básica.

A respeito do pertencimento de classe social, os dados obtidos por Fanfani (2005) revelam que a maioria dos professores investigados se consideram pertencentes à classe média. O destaque é para o Brasil, onde os professores colocam um adjetivo a essa classificação: classe média baixa. No geral, os dados revelam que os docentes do nível secundário possuem uma posição social melhor do que os do nível primário, bem como aqueles que trabalham nas redes privadas também têm uma posição melhor que seus colegas da rede pública. Quanto à procedência social, os docentes dos países investigados, com exceção do Brasil, são oriundos de famílias com capital educacional médio e alto. No Brasil, pelo contrário, a maioria dos docentes são filhos de pais com baixo grau de escolaridade. Segundo o autor, as professoras brasileiras, mais que os professores, estão nessa situação (FANFANI, 2005).

Sobre a percepção dos docentes quanto a sua situação econômica em relação a de seus pais, o pesquisador disponibilizou três categorias: melhor, igual ou pior que os pais. Os dados obtidos por Fanfani (2005) demonstram que no geral, com exceção da Argentina, os professores consideram que sua situação econômica hoje é melhor que a dos seus pais. Principalmente os professores brasileiros mencionam isso. O autor esclarece que os docentes desse país, na sua maioria oriundos das camadas populares, encontraram no magistério a possibilidade, recente, de ascensão social. A Argentina é a exceção, pois a maioria considera que sua situação econômica hoje é pior que a de seus pais. O pesquisador explica que, ao contrário do ocorrido no Brasil, os professores argentinos historicamente eram das camadas médias e de frações das elites. Entretanto, hoje eles passam por um processo de degradação social, o que faz com que sua autoimagem seja mais pessimista.

Em resumo, podemos destacar, neste primeiro tópico, dois importantes elementos: primeiro, que qualquer caracterização dos docentes latino-americanos deve levar em consideração as influências de décadas de ditadura militar. Tal vivência, como já discutido, certamente interferiu na constituição do *habitus* dos professores da região. E esse novo *habitus*, fruto de socializações paulatinas com experiências associadas ao medo, à incerteza, ao cercear da liberdade, etc., passa a ser uma matriz de percepções da realidade social, fazendo com que as escolhas desses professores sejam baseadas em seu *habitus* modificado. Outro elemento apontado é que os professores da região estão longe de ser um corpo homogêneo. Pelo contrário, embora os docentes mais velhos tenham passado pela experiência comum da ditadura, há uma série de especificidades.

TRABALHO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

Conforme a pesquisa de Fanfani (2005), é possível traçar um perfil sobre o trabalho docente dos professores latino-americanos investigados, especialmente a respeito das seguintes dimensões: 1. Relação jurídica com o empregador; 2. Acesso ao primeiro emprego; 3. Contexto socioeconômico do primeiro emprego; 4. Número de estabelecimentos em que trabalham; 5. Problemas relacionados com as condições e com o contexto de trabalho; 6. A docência e outros empregos remunerados; e 7. A avaliação do trabalho docente.

Segundo Fanfani (2005), em média 63,7% dos professores pesquisados são titulares de seus cargos, ou seja, são concursados ou possuem uma relação estável com seu empregador. Os demais, quase 40%, são contratados por tempo determinado, suplentes ou provisórios, ou seja, possuem uma relação de emprego muito instável. Entre os quatro países, destaca-se o caso da Argentina, onde 69,8% dos professores são titulares de seus cargos. No extremo oposto, está o Uruguai, onde apenas 58,3% encontram-se nessa situação. O pesquisador chama a atenção para o fato de que em todos os quatro países os professores titulares geralmente são docentes do grupo de maior idade e antiguidade no trabalho.

Com relação ao acesso dos professores ao primeiro emprego como docentes, Fanfani (2005) nos informa que, no geral, eles ingressam no primeiro trabalho rapidamente e que, inclusive, proporções significativas deles começam a lecionar antes mesmo de se formarem. Nesse sentido, 60% dos professores do ensino médio uruguaio começaram a trabalhar antes de se formarem. Esses dados são importantes para a compreensão da precarização do trabalho docente, pois, se uma parcela grande dos professores atuam como docentes antes mesmo de se formarem, podemos supor que tais sujeitos possuem contratos e condições precárias de trabalho. Além disso, o emprego pode concorrer com a formação, prejudicando-a. Outro aspecto interessante ainda sobre o acesso dos professores ao primeiro emprego é que a esmagadora maioria dos professores investigados começou a trabalhar na profissão em escolas públicas. Aqui o destaque é para o Uruguai, onde 90,3% do professorado iniciou a carreira em escolas do Estado. O número menor de iniciantes em escolas desse tipo está no Brasil, onde apenas 78,1% ingressaram nas redes públicas estaduais e municipais.

A respeito do contexto socioeconômico do primeiro emprego desses professores, a pesquisa de Fanfani (2005) demonstra que os professores de três dos quatro países pesquisados iniciaram a carreira trabalhando com alunos de baixo nível socioeconômico. O destaque é para os professores brasileiros, já que 58,2% começaram a carreira trabalhando com pessoas socialmente desfavorecidas. Somente na Argentina, a maioria ingressou na profissão trabalhando com alunos de nível socioeconômico considerado médio, 65%. Esses dados são reveladores dos desafios enfrentados pelos professores latino-americanos já no início da carreira, justamente quando ainda são inexperientes. Os dados referentes aos professores brasileiros iniciantes apontados por Fanfani (2005) podem ser confirmados também por pesquisas de autores nacionais. Nesse sentido, por exemplo, os trabalhos de Gatti (2009, 2010 e 2019), sobre formação e trabalho do professorado brasileiro, também demonstram que justamente os docentes iniciantes são levados a trabalharem nos contextos mais desfavoráveis, geralmente em escolas públicas das periferias dos grandes centros urbanos.

Sobre o número de estabelecimentos em que trabalham, na maioria dos países os docentes atuam somente em uma escola. Brasil e Uruguai são os países em que um número considerável de professores trabalha em duas escolas, respectivamente 31,5 e 35,2% (FANFANI, 2005). Os dados do pesquisador argentino são comprovados pelas pesquisas de Gatti (2009, 2010 e 2019), no que se refere ao contexto brasileiro, já que a autora também aponta que a maioria dos professores do nosso país trabalham em apenas um estabelecimento. De qualquer forma, é preocupante o fato de que no Brasil e no Uruguai cerca de um terço dos professores são obrigados a trabalhar em duas escolas para terem condições minimamente dignas de sobrevivência. Tanto o pesquisador argentino quanto a pesquisadora brasileira alertam para os problemas decorrentes do trabalho em dois contextos distintos: falta

de participação na vida da escola, não identificação com os colegas e com a própria instituição, falta de conhecimento mais profundo da realidade e das necessidades dos alunos, dificuldades em elaborar um planejamento de qualidade, etc.

A respeito de problemas relacionados com as condições e o contexto de trabalho, Fanfani (2005) esclarece que em média, 63,2% dos professores dos quatro países reclamam de falta de tempo para corrigir avaliações, cadernos e trabalhos dos alunos. Trata-se de um problema sério e que aponta para a intensificação do trabalho docente, ou seja, para o fato de os professores estarem trabalhando cada vez mais. Lessard e Tardif (2005), em pesquisa realizada sobre o trabalho docente em 40 países, a maioria pertencentes à chamada Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também revelam que, em alguns países avaliados, em especial no Brasil, os professores reclamam da falta de tempo para a realização de trabalhos de correção e preparo das aulas.

Outro problema relacionado com as condições e contexto de trabalho diz respeito ao fato de mais da metade dos professores acompanhados por Fanfani (2005) declararem que as condições sociais dos alunos são um problema para a realização de seu trabalho. Conforme o autor, a maioria dos professores que afirmaram isto são trabalhadores de escolas públicas e atuam em instituições cuja maioria dos alunos possui perfil socioeconômico baixo. Este problema está associado principalmente com dificuldades de manter a ordem e a disciplina.

A respeito da docência e de outros empregos remunerados, a investigação de Fanfani (2005) explicita que, em média, 84,8% dos professores dos quatro países investigados não possuem outra atividade laboral remunerada. Esse dado é positivo e revela uma característica própria daqueles que possuem atividades consideradas como profissões. Por outro lado, se levarmos em conta que entre 12% e 17% dos professores desses países possuem outra atividade remunerada, somado ao fato de alguns desses países, como é o caso do Brasil, serem populosos, temos ainda um contingente significativo de professores que não tem no magistério sua única fonte de renda.

Por fim, sobre a avaliação do trabalho docente, a pesquisa de Fanfani (2005) demonstra que, em média, 52,1% dos professores não concordam com a avaliação da forma como esta é realizada. O destaque é para o Peru, onde 75,1% desses profissionais discordam da avaliação realizada sobre seu trabalho. O oposto é o Brasil, no qual apenas 39,4% dos professores não concordam com a avaliação do seu trabalho. O autor também ressalta o fato de os investigados, em sua maioria, aceitarem mais serem avaliados pelas autoridades da própria escola, como diretores e supervisores. Dessa forma, quem teria a autoridade formal para avaliá-los seriam aqueles profissionais imediatamente acima deles nessa hierarquia.

Em síntese, esses sete aspectos demonstram que ainda há muito a se fazer em termos de melhorias, particularmente para o Brasil e o Peru. Alguns elementos da precarização do trabalho docente dos professores da região serão discutidos no próximo tópico.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

A pesquisa de Fanfani (2005), para além de alguns aspectos de precarização do trabalho docente já apontados anteriormente, sinaliza também para outros. Um primeiro aspecto relaciona-se à autonomia docente. A autonomia é um elemento chave para caracterizar uma atividade como profissão, portanto trata-se de um tema

de extrema relevância. Os dados da pesquisa do autor revelam que, no geral, os professores estão satisfeitos com o grau de autonomia de que dispõem. O problema, como se verá mais adiante, é que esta autonomia tem sido usada contra os próprios professores, significando, muitas vezes, desresponsabilização das autoridades educacionais e do próprio Estado para com a educação.

O autor lembra também que a simples atribuição de autonomia não é suficiente para caracterizar uma atividade como profissão. Seriam necessárias outras duas condições: a primeira, seria o prestígio e o reconhecimento social; a segunda, seria um sistema de prêmios e reconhecimentos que compensasse o investimento e esforços tanto para desenvolver competências complexas quanto para colocá-las em prática. E, segundo o autor, estas duas condições estariam longe de ser uma realidade entre o professorado latino-americano (FANFANI, 2005).

O autor afirma que um dos objetivos das reformas educacionais dos anos 90 foi outorgar autonomia às instituições escolares. E, neste ponto, assim como no anterior, sua pesquisa revela que os professores, no geral, estão de acordo com as formas de gestão dos sistemas de ensino em relação às escolas, ou seja, não demonstram maior criticidade em relação à autonomia outorgada às escolas, mesmo que isso represente abandono do Sistema em relação à instituição.

Em outro trabalho, Fanfani (2007) também discute os impactos das reformas educacionais para os professores latino-americanos. Segundo o autor, tais reformas, com a pretensão de instituir uma verdadeira profissionalização dos professores, têm significado, desde o final dos anos 90: maior autonomia e responsabilização dos docentes; maior apelo a sua criatividade, compromisso, liderança e trabalho em equipe; mais dispositivos de verificação do rendimento do trabalho docente, principalmente por meio da aplicação de provas standardizadas; pagamento por performance, por resultados, etc. Para o autor, todas essas alterações têm representado, no fundo, maior controle no processo de trabalho docente.

Fanfani (2010), em outra pesquisa mais recente e discutindo especificamente o caso argentino, argumenta que a massificação das matrículas no Ensino Médio naquele país tem contribuído para a degradação das condições de trabalho dos professores desse nível de ensino. O autor esclarece que o problema é gerado quando os sistemas educativos daquele país privilegiam a expansão da escolarização, porém sem investir o necessário na formação dos professores, bem como em seus salários e condições de trabalho. Para o pesquisador, diante do problema, os professores dão muito de si: põem seu corpo, seus sentimentos e emoções na resolução das mais variadas e complexas situações, o que demonstra que, nesse contexto, são obrigados a mobilizar muito mais que o conhecimento de competências, técnicas ou procedimentos aprendidos durante sua formação inicial.

Discutindo as políticas voltadas para a formação e trabalho dos professores na região, Feldfeber (2007) argumenta que novas formas de regulação da educação e das escolas têm contribuído para a degradação do trabalho docente. Mudanças ocorridas na gestão dos sistemas de ensino e nas próprias instituições escolares, baseadas na responsabilização dos professores pelos resultados; nas avaliações sistêmicas; na flexibilização das relações de trabalho; no autocontrole; nos salários pagos conforme o mérito, etc. têm contribuído para tornar ainda mais difícil o exercício da profissão por professores de diferentes níveis de ensino da região, respeitadas as especificidades devidas.

Os argumentos de Feldfeber (2007) encontram ressonância nos trabalhos de outra pesquisadora, Oliveira (2007), da Universidade Federal de Minas Gerais. Essa autora apresenta algumas características do atual trabalho docente muito próximas das discutidas por Feldfeber (2007) como, por exemplo, o fato de os professores serem hoje mais responsabilizados pelos resultados dos alunos, geralmente quando estes fracassam.

De acordo com Oliveira (2007), as reformas educacionais implantadas na maioria dos países latino-americanos nos últimos anos, geralmente reformas neoliberais justificadas pela suposta necessidade de ajustes fiscais, alta inflação e premência de maior eficiência nos serviços públicos, foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia às escolas e a seus professores. Estes, sob um novo modelo regulatório, têm tido sua subjetividade mobilizada, sendo levados a se responsabilizarem por suas atividades, sua performance, sua formação e pelo sucesso ou fracasso dos alunos e da escola.

A autora revela uma nova forma de exploração do trabalho docente, a atribuição de novas e maiores responsabilidades aos professores na medida em que estes conquistam a tão sonhada autonomia. Nesse sentido, na América Latina, conforme a autora, os professores têm assumido tarefas e responsabilidades para as quais não foram preparados e que, até no passado recente, não eram de sua alçada. Sendo assim, Oliveira (2007) argumenta que o trabalho docente na região tem passado por uma reestruturação. E essa reestruturação, sem levar em consideração as reais necessidades dos docentes, tem representado aumento da precarização do trabalho.

Em outra pesquisa, Oliveira (2006) discute algumas das consequências que a nova regulação educativa na América Latina tem tido sobre o trabalho docente, especialmente as vinculadas às relações de trabalho, profissionalização e identidade docente. A autora defende a ideia de que as novas regulações têm impactado a gestão escolar e alterado as condições de trabalho na escola. Partindo de pesquisa teórica e empírica, realizada na Argentina, Brasil e Chile, a pesquisadora explica que as novas regulações repercutem na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Essas redes estariam sendo reconfiguradas, desde os anos 90, sob os valores do mercado e com adequações baseadas nos critérios de produtividade, eficácia e excelência. A gestão das escolas, por sua vez, também estaria sofrendo as consequências das novas regulações educativas. Nesse sentido, a autora explicita que os modelos de gestão escolar adotados na região combinam formas de planejamento e controle central para a formulação de políticas com a descentralização administrativa na execução dessas mesmas políticas.

Nesse processo, as condições de trabalho dos professores também têm sofrido alterações. Uma dessas alterações, segundo Oliveira (2006), é a intensificação do trabalho docente no contexto latino-americano. Esse fenômeno ocorreria mediante o aumento da jornada de trabalho e a atribuição de novas responsabilidades.

Sobre novas responsabilidades, Oliveira (2006) defende que os professores latino-americanos, sob o discurso da necessidade de maior flexibilização, sentem-se forçados a dominarem novas práticas, saberes e competências no exercício de suas funções. Neste contexto, seriam muitas as novas exigências que esses profissionais devem responder: a pedagogia de projetos, a avaliação formativa, a transversalidade dos conteúdos, além da incorporação de atividades que seriam da responsabilidade de outros profissionais.

Enfim, as pesquisas aqui apresentadas, embora possuam suas particularidades e tratem de contextos específicos, sinalizam para o mesmo fenômeno: a precarização do trabalho docente nos últimos anos na região, vivenciada por diferentes sujeitos dos mais diferentes níveis de ensino. No próximo tópico, brevemente, veremos algumas especificidades do caso brasileiro.

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

Os professores brasileiros, em alguns aspectos, mais do que os da Argentina, Peru e Uruguai, encontram-se em situação desfavorável. Isso pode ser observado por meio da pesquisa de Fanfani (2005), mas também outros pesquisadores, como Lessard e Tardif (2005), os quais, em análise comparada, demonstram que os professores do nosso país se encontram em situação ainda pior do que a dos docentes de outras nações próximas.

Discutindo a posição dos professores em termos de distribuição de renda, Fanfani (2005) argumenta que em geral se observam diferenças significativas no interior do corpo docente. No Brasil, por exemplo, diferentemente dos outros três contextos, o autor demonstra que, quando os professores são comparados com outros profissionais com formação semelhante, apenas 7,1% dos docentes ganham salários equivalentes ao de indivíduos de outras profissões. Analisando a procedência social dos professores, o autor apresenta outro dado que nos leva a acreditar que a situação dos professores brasileiros é mais adversa. Em nosso país, mais que nos outros três, os docentes possuem pais com baixa escolaridade, como já apontado.

Tratando da dimensão subjetiva e da autoimagem e pertencimento de classe, outro dado, já citado, que chama a atenção e reforça o argumento por nós exposto é que somente no Brasil a maioria dos professores se define como pertencente à classe média baixa, sendo que nos outros três países eles se definem como classe média, sem adjetivos (FANFANI, 2005, p. 51).

Outra autora que contribui para a compreensão da precarização do trabalho docente no Brasil é Oliveira (2006, 2007), cujos trabalhos revelam que, a partir das reformas educacionais implantadas no país a partir dos anos 90, temos assistido a um conjunto de alterações na gestão dos sistemas de ensino, na gestão das próprias escolas e no trabalho docente. Sob o discurso da transformação produtiva com equidade, emanado por organismos internacionais, a autora defende a tese de que a educação brasileira, desde o final do século XX, tem passado por um profundo processo de reestruturação baseado em teorias administrativas que, sem as devidas adaptações, buscam transformar a escola pública aos moldes da lógica privada. Nesse sentido, conceitos como produtividade, eficiência, competência, flexibilidade, excelência e trabalho em equipe passam a fazer parte do cotidiano dos sistemas de ensino brasileiros e das próprias escolas.

Se levarmos em consideração, como aponta Fanfani (2005), que o Brasil demorou mais que seus vizinhos latino-americanos para resolver ou amenizar problemas graves na educação de seu povo, como é a questão do acesso universal à educação básica, e se somarmos às dificuldades educacionais brasileiras ao processo acima descrito, é possível compreendermos por que estamos atrás de países menores, como o Chile e o Uruguai, em matéria de educação. No Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2018, na avaliação de estudantes de quinze anos, nosso país ficou entre os 20 piores em uma lista de 79 nações. Nossos resultados

em ciências, matemática e leitura foram inferiores aos de vários países da região, especialmente Chile, México e Uruguai.⁴

Exemplos internos do nosso fracasso educacional e das aviltantes condições de trabalho docentes não faltam. Nesse sentido, por exemplo, Venco (2019) advoga que estaria em curso um processo de precarização do trabalho docente na Rede Estadual Paulista, processo esse que guardaria semelhanças com a precarização do trabalho sofrida por motoristas que prestam serviços para a multinacional americana Uber Technologies Inc., a UBER. Conforme a autora, cerca de 50% dos professores de tal rede são contratados e possuem condições de trabalho muito ruins: têm menos benefícios que os efetivos; tendem a trabalhar com várias disciplinas, inclusive com algumas bem distintas da sua formação original; são oriundos de cursos de licenciatura privados de baixa qualidade e não estabelecem vínculos com a instituição.

Moura, Mendes Segundo e Aquino (2021) analisam esse fenômeno da uberização em todo o país e revelam a precarização contratual do docente uberizado. Em um quadro-síntese, os autores apresentam as características do trabalho dos docentes efetivos, temporários e substitutos, bem como dos docentes uberizados. Em relação a essa última categoria, destacam a ausência de direitos trabalhistas, a remuneração imprevisível e inferior aos demais docentes, a formação mínima para cadastro nas plataformas, a avaliação constante e sob pena de bloqueios e suspensão do aplicativo, o pouco potencial de organização trabalhista e a responsabilidade de arcar com todos os meios de produção indispensáveis à atividade (MOURA; MENDES SEGUNDO; AQUINO, 2021, p. 79). Essa nova modalidade de trabalho tem se expandido por todo o país e, nas redes públicas de ensino já ameaçam o vínculo empregatício dos professores estáveis, contribuindo sobremaneira para a precarização do trabalho.

Oliveira e Mill (2020) problematizam a questão da ubiquidade proporcionada pelo teletrabalho, já que o uso das tecnologias digitais possibilita que a docência seja realizada com flexibilidade de horários e lugares, viabilizando a dobra do espaço e do tempo. Um dos problemas apresentados é a invasão da privacidade dos teletrabalhadores decorrente da diluição de fronteiras entre a vida privada e a profissional. Nesse sentido, o teledocente estaria submetido drasticamente à sua atividade laborativa, ficando autodesponível para o trabalho em tempo integral. Há uma relação de onipresença entre o trabalhador e o trabalho, que acarreta, como algumas de suas consequências, a redução do tempo destinado à família, ao convívio social, ao descanso e ao lazer; o dano à saúde do trabalhador; bem como o baixo rendimento e redução da qualidade do serviço prestado. Importante destacar, ainda segundo esses autores, a alteração sofrida pelo artigo 62 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (2017), que, ao definir em quais situações o empregador não é obrigado a pagar horas extras e adicionais noturnos para o colaborador, inclui os empregados em regime de teletrabalho.

Ainda sobre o estado de São Paulo, Oliveira Sobrinho (2012) revela que as políticas públicas em matéria de educação caminham no sentido da globalização econômica e adoção do modelo neoliberal de gestão, elementos esses que se materializam especialmente por meio da responsabilização das escolas e dos próprios professores em relação às mais variadas situações-problema vivenciadas no interior das instituições escolares. A título de exemplo, o autor cita a sugestão da autoformação, isto é, da responsabilização do professor pela sua própria formação,

⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695> Acesso em: 16 ago. 2022.

desresponsabilizando o Estado de um real investimento na formação dos seus professores. Ademais, conforme o autor, a implantação de novas tecnologias nas escolas desse estado seria um instrumento de potencialização do consumo, no bojo dos interesses de grandes empresas tecnológicas transnacionais que vendem para o poder público propostas educativas salvacionistas.

Kalmus e Souza (2016), em pesquisa realizada sobre a formação continuada de professores brasileiros e mexicanos, também nos oferecem pistas que nos levam a acreditar que a situação do Brasil, em termos de trabalho docente, é pior do que a de outros países da região. Conforme as autoras, aqui no Brasil, mais do que no México, as políticas de formação em serviço, especialmente as voltadas para professores que trabalham com crianças, são baseadas na certificação em massa, em cursos superiores privados e de baixa qualidade, geralmente ofertados via Educação a Distância (EAD). No México, ao contrário, os professores já são titulados e fazem cursos em serviço buscando elevação na carreira. As autoras defendem que as atuais políticas de formação docente em serviço, para ambos os países, no contexto das reformas educacionais já citadas, têm representado sobrecarga no trabalho docente. Sem classificar os dois países em pior ou melhor, a pesquisa das autoras sinaliza para o fato de que os docentes brasileiros, mais que os mexicanos, possuem um trabalho mais complexo, já que o Brasil possui resultados piores que o México em alguns aspectos educacionais, como: taxa líquida de escolarização, índice de adolescentes de quinze anos na educação primária, posição no PISA, etc.

Outro estudo que nos leva a crer que o trabalho docente no Brasil é ainda mais complexo que em outros países é a pesquisa de Lessard e Tardif (2005). Os autores canadenses chamam a atenção para o fato de os professores brasileiros, em média, trabalharem mais que os professores da OCDE. Inclusive, os pesquisadores relatam que, em média, o número de semanas de ensino no Brasil está acima da média dos países da OCDE. Ou seja: nossos professores trabalham mais e ganham menos; alunos e professores permanecem mais tempo durante o ano na escola do que na maioria dos países ricos e, mesmo assim, nossa educação está entre as 20 piores do mundo segundo o PISA.

De acordo com Amaral, Novaes e Santos (2021), outro exemplo da precarização do trabalho docente no Brasil é o fenômeno da mercantilização da educação via oferta de cursos de formação de professores de baixa qualidade e na modalidade de EAD. Para os autores, na esteira das políticas neoliberais, a disseminação de tais cursos representaria uma manobra do capital no sentido da ampliação do seu raio de investimentos. Essas formações aligeiradas e fragmentadas, por sua vez, contribuiriam para a precarização do trabalho e profissão docente.

Como podemos observar, os dados apresentados nessas pesquisas sugerem uma maior precarização no trabalho docente realizado no Brasil em comparação com outros países investigados, em especial com outros da América Latina e região. Esses dados nos fazem refletir que ser professor hoje, na América Latina, é um grande desafio.

ALGUNS POSSÍVEIS IMPACTOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REGIÃO

Diante da evidente precarização do trabalho docente, ocorrida na região especialmente a partir dos anos 90, algumas questões poderiam ser apresentadas: como a precarização afeta a saúde do professor? Como interfere em sua formação?

E, de forma mais abrangente, quais seriam seus principais impactos para a qualidade da educação? Quais seriam, enfim, os principais prejuízos da precarização do trabalho docente? Diante dessas questões, gostaríamos aqui de apontar para alguns possíveis impactos da precarização do trabalho docente na região com base nos poucos estudos que consideramos ser capazes de oferecer subsídios para tanto. É claro que não temos a pretensão de esgotar o assunto, portanto o que faremos são muito mais provocações do que afirmações.

O primeiro trabalho que gostaríamos de comentar e que oferece alguns subsídios para pensarmos possíveis impactos da precarização do trabalho docente na região é a pesquisa de Graça Druck. Embora falando da categoria “trabalho” em sentido amplo, não especificamente tratando do trabalho docente, a autora aponta indicadores interessantes sobre o mundo do trabalho na América Latina e Brasil. Apoiada em dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) Druck (2011) argumenta que está ocorrendo na América Latina e Caribe uma degradação das condições de trabalho no geral, o que aquela organização chama de “escassez de trabalho decente”. Conforme a autora, elementos como o aumento do desemprego, da informalidade e das flexibilizações das relações de trabalho estabelecidas entre patrões e empregados, inclusive aqui no Brasil, recentemente, com a Reforma Trabalhista, têm culminado em um fenômeno que podemos chamar de precarização do emprego. Ou seja, as novas relações de trabalho, mais precárias e flexíveis, quase sempre atendendo mais ou exclusivamente aos interesses do empresariado, desembocam em um processo de precarização da relação de emprego, uma precarização agora não apenas no exercício do trabalho, mas no vínculo estabelecido entre capital e trabalho.

Falando especificamente do caso brasileiro, Druck (2011) aponta alguns elementos da nossa realidade de trabalho que só reforçam a tese da precarização do emprego. Conforme a autora, no Brasil, desde o início dos anos 2000, temos assistido a uma maior vulnerabilidade na inserção ao mercado de trabalho, maior terceirização e intensificação do trabalho dos que estão empregados, maior insegurança e danos causados à saúde dos trabalhadores, maior isolamento e perda da identidade de grupo dos trabalhadores, enfraquecimento da organização dos trabalhadores e dos seus sindicatos. Enfim, segundo a autora, entre antigos e novos desafios, estaríamos caminhando para uma crise do emprego.

Outro trabalho que merece destaque e nos oferece alguns aportes para pensarmos em possíveis impactos da precarização do trabalho docente, especificamente no Brasil, é a pesquisa de Jacomini e Penna (2016), cujas autoras investigaram as condições de trabalho e carreira partindo da análise de planos de carreira de doze estados brasileiros e respectivas capitais, totalizando vinte e quatro planos estudados. As autoras apontam para o fato, por exemplo, de que em todos esses contextos analisados, há professores contratados, ou seja, que trabalham nas escolas públicas sem terem sido aprovados em concurso público. Em todos esses contextos havia concurso público, mas em todos os líderes do executivo decidiram complementar a força de trabalho com docentes com contrato temporário, com variações muito grandes nesse contingente: de 10 a 50% do número de professores da rede atuando dessa forma. A pesquisa das autoras demonstra também que a maioria dos planos de carreira estudados permite aos professores mais de uma jornada, seja na mesma rede ou em outra.

Outro aspecto analisado pela pesquisa de Jacomi e Pena (2011) foi com relação à formação continuada. Segundo as autoras, quase a totalidade dos planos

investigados contemplava a possibilidade de afastamento, remunerado ou não, para formação continuada. Entretanto, no que se refere especificamente à pós-graduação, vários condicionantes são expostos pelas secretarias de educação, os quais, na prática, favorecem apenas que alguns poucos docentes da escola básica pública brasileira consigam se afastar do trabalho para cursar esse nível de ensino.

Em resumo, a pesquisa das autoras, abarcando vinte e quatro realidades educacionais diferentes no Brasil, aponta para uma baixa valorização ou desvalorização real dos professores. Tal fenômeno pode ter impactos graves a médio prazo, para os sistemas públicos de ensino. Um deles, a título de exemplo, é a dificuldade de eles encontrarem professores dispostos a atuar nas salas de aula. Fenômeno parecido já vem ocorrendo na procura, continuamente esvaziada, por cursos de licenciaturas. Algumas pesquisas, como a de Aranha e Souza (2013) já têm sinalizado, nos últimos 15 anos, uma diminuição considerável tanto de jovens interessados nos cursos universitários de formação de professores quanto de professores já formados dispostos a atuar. Diante disso, poderíamos perguntar: quais são as relações entre a precarização do trabalho docente e a baixa procura dos jovens por cursos de licenciatura? E ainda: em que medida a precarização do trabalho docente tem levado professores recém-formados a desistirem da área, buscando empregos mais valorizados?

Por fim, outro trabalho que pode nos oferecer aportes para refletirmos a respeito de possíveis impactos da precarização do trabalho docente é a pesquisa de Estevão (2019). Sua investigação trata das relações entre a formulação das políticas para o ensino médio no Brasil e as orientações dos organismos internacionais. Entre os diferentes organismos, a autora apresenta e discute a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Conforme a autora, a CEPAL foi criada em 1948, com sede na cidade de Santiago (Chile) como uma das comissões da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de alavancar o desenvolvimento econômico da região. Ocorre que tal comissão vem direcionando intensamente a elaboração das políticas educacionais para o ensino médio brasileiro baseando-se nos interesses exclusivos do mercado, em um processo de subjugação da população latino-americana por meio do controle de sua formação, processo esse denominado de imperialismo ou neoimperialismo. Neste sentido, tal comissão intervêm na educação tratando-a como uma mercadoria que precisa ser aperfeiçoada. Para isto, sugere valores como: competição, meritocracia, seleção, padronização dos métodos e conteúdos, diminuição de investimentos públicos, aumento da participação privada no setor, compartilhamento de custos com as comunidades, autonomia delegada, neutralidade política, etc.

Em síntese, podemos dizer, com base na pesquisa de Estevão (2019), que a educação brasileira caminha a passos largos no sentido da privatização ou, mais que isso, da construção de um ideário social e político no qual o sentido de “público” e de “educação como direito” vai se esvaziando e sendo substituído pela concepção de “educação como mercadoria” e mola propulsora para o desenvolvimento econômico. Como já discutido anteriormente, o *habitus* pode sofrer alterações desde que os indivíduos sejam submetidos a determinadas circunstâncias por longos períodos. Sendo assim, poderíamos deduzir que professores e alunos latino-americanos, submetidos há vários anos a uma concepção da educação como mercadoria, terão, inevitavelmente seu modo de agir e pensar em termos de educação orientados nessa perspectiva mercadológica e privatista da educação. Portanto, poderíamos perguntar: em que medida organismos internacionais, como a CEPAL, ONU e outros, contribuem para a consolidação do ideário social e político da educação como mercadoria? Qual seria a

relação entre as interferências de organismos estrangeiros, geralmente americanos e europeus, na formulação das políticas educacionais da América Latina e o esvaziamento da concepção da educação como direito e bem público fundamental?

Enfim, como havíamos mencionado no início desta seção, mais que afirmações, procuramos elaborar provocações no sentido da discussão de possíveis efeitos da precarização do trabalho docente (ou do trabalho no geral) em nossa região. Esperamos que tais provocações, além de poder animar outros pesquisadores e suscitar novas investigações, possam proporcionar reflexões e ações voltadas para o combate da precarização do trabalho na América Latina e, em especial, no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional latino-americano foi pensado na perspectiva eurocêntrica de colonização, como uma estratégia das elites brancas para conformar os nativos ao ideário civilizatório do velho continente. E foi sob esse ideário civilizatório que a escola moderna latino-americana, pública, supostamente laica, nasce na passagem do século XIX para o XX, desde seu início com uma estrutura desigual e ambivalente na maioria dos países da região. Naquele período, o conjunto de mudanças operadas nos sistemas educacionais da região representaram uma primeira grande reforma educacional. Vários elementos foram alterados: substituição de línguas indígenas pelo espanhol ou português; paulatino aumento do número de professores e alunos, bem como do número de instituições; crescente burocratização e estatização do trabalho docente; maiores exigências quanto à formação dos professores; e feminização do magistério. Contudo, outras reformas ainda estavam por vir. Entre outras, a reforma educacional dos anos 90 foi, sem sombra de dúvidas, a que mais impactou o trabalho docente. Baseada no discurso neoliberal e pautada em valores típicos do mercado, os sistemas de ensino, as escolas e seus professores passaram por um processo de reestruturação na sua forma de trabalhar, processo esse que tem representado aumento da precarização.

Infelizmente tal processo de precarização do trabalho docente se estende até os dias atuais na região como um todo. Ademais, as democracias latino-americanas ainda sofrem constantemente com arroubos da direita antidemocrática, geralmente oligárquica ou neofacista. O neoliberalismo, forte na região nos anos 90, hoje transmutado em ultraneoliberalismo, tem sido capaz de esvaziar a compreensão do imaginário social sobre a importância da educação como bem e direito público, na verdade não só da educação, mas de todo e qualquer direito público: saúde, saneamento básico, segurança, etc.

Essa realidade requer que os professores continuem lutando em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos. É preciso que se oponham também contra toda e qualquer forma de colonialismo, especialmente o que paira sobre nossas mentes, que tentam retirar de nós, povo latino-americano, o brilho das conquistas duramente alcançadas ao longo do último século. Sobretudo é fundamental conscientizarmos da importância de a universidade e as escolas de toda a região continuarem atuando como espaços de resistência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, Jose Deribado Gomes. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para sua mercantilização. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.30, n.1, p.37-55, jan./abr. 2021. Disponível em: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL | Trabalho & Educação (ufmg.br). Acesso em: 07 dez. 2022.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: SciELO - Brasil - As licenciaturas na atualidade: nova crise? As licenciaturas na atualidade: nova crise?. Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. Consolidação das Leis do trabalho - CLT e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf . Acesso em: 08 dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013. p. 39-72.

DRAGHI, María José. *et. al.* Ejes para una historia de los docentes en América Latina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n. 1, p. 9-21, jan./abr. 2015. Disponível em: Ejes para una historia de los docentes en América Latina | Teoria e Prática da Educação (uem.br). Acesso em: 08 dez. 2022.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: SciELO - Brasil - Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. Acesso em: 08 dez. 2022.

ESTEVÃO, Larissa dos Santos. **Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil**. 2019, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: RI UFPE: Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. Acesso em: 08 dez. 2022.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: Rev99_04DOSSIE_novo.pmd (scielo.br). Acesso em: 08 dez. 2022.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FANFANI, Emilio Tenti. Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual, **Educar en Revista**, Curitiba, n. 1, p. 37-76, 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria en la Argentina actual. Acesso em: 08 dez. 2022.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educación e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em: SciELO - Brasil - La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. Acesso em: 08 dez. 2022.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: SciELO - Brasil - Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. Acesso em: 08 dez. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Formação de professores no Brasil: características e problemas Formação de professores no Brasil: características e problemas. Acesso em: 08 dez. 2022.

GESTEIRA, Luíz André M. G. A Guerra Fria e as ditaduras militares na América do Sul. **Scientia Plena**, v. 10, n. 12, p. 1-20, 2014. Disponível em: A Guerra Fria e as ditaduras militares na América do Sul | Scientia Plena (emnuvens.com.br). Acesso em: 08 dez. 2022.

JACOMI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pró-posições**, v.27, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: SciELO - Brasil - Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Acesso em: 08 dez. 2022.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença R.. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 53-66, jan./mar., 2016. Disponível em: SciELO - Brasil - Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. Acesso em: 08 dez. 2022.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MATON, Karl. Habitus. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 73-94.

MOURA, Lívia Romero de; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Do docente efetivo ao docente uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 67-85, set./dez.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/29404/29595>. Acesso em: 07 dez. 2022.

OLIVEIRA SOBRINHO, Afonso Soares de. O neoliberalismo e a crise educacional em São Paulo na atualidade. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.113-129, mai./ago.2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8733>. Acesso em: 07 dez. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355- 375, maio/ago. 2007. Disponível em: SciELO - Brasil - Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. Acesso em: 08 dez. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2022.

OLIVEIRA, Ricardo Nascimento de; MILL, Daniel. Teletrabalho docente, cultura digital e as transformações na legislação trabalhista. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.29, n.2, p.47-60, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/21854/19730>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n.1, p. 65-82, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/5SBM8yKJG5TxK56Zv7FgDXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2022.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. 1-17, 2019. Disponível em: Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? | eGov UFSC. Acesso em: 08 dez. 2022.

Data da submissão: 18/08/2022

Data da aprovação: 09/12/2022