

**PROFESSOR: LIMITES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO SOCIAL
E AUTO-REALIZAÇÃO NO TRABALHO**

**TEACHER: LIMITS AND POSSIBILITIES OF SOCIAL INTERVENTION
AND OF JOB SATISFACTION**

SILVA, Maria Emília Pereira da¹

RESUMO

O texto articula reflexões sobre trabalho docente e papel social do professor na nova sociabilidade do capital. Fala de limites e possibilidades de intervenção social e auto-realização no trabalho. O artigo busca mostrar que há grandes desafios para os trabalhadores docentes, face à reestruturação produtiva e às políticas neoliberais na educação.

Palavras-chave: Trabalhador docente; reestruturação produtiva; políticas educacionais.

ABSTRACT

This text explains some reflections about teaching profession in the contemporary capitalism. It talks about the limits and the possibilities of social intervention and of job satisfaction. It tries to show that the educational workers are great challenges in view of the restructuring of production processes and of the new policies in education.

Key-words: Educational worker; restructuring of production processes; policies in education.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

O presente texto busca refletir sobre o trabalho docente na atualidade. Trata-se de uma temática que permite, sob diferentes aspectos, pensar em como se manifesta o trabalho do professor face aos desafios postos na nova sociabilidade capitalista. Esta exposição visa contribuir nesse debate, indagando sobre os limites e as possibilidades do professor intervir na realidade social de forma transformadora. Procura-se articular as determinações e mediações que configuram o papel social docente e, para atender a esse objetivo, inicia-se com uma abordagem mais geral das transformações operadas no mundo do trabalho para, a seguir, focar a análise em alguns aspectos da particular realidade do trabalho docente. Tal metodologia ajudará na questão a enfrentar mais adiante, ou seja, buscar a racionalidade que orienta e dá forma à dimensão social do trabalho docente, no âmbito da formação de professores.

DETERMINAÇÕES E MEDIAÇÕES DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Verifica-se a tendência a uma crescente incorporação da base técnica de tecnologia flexível, informatizada, ao processo produtivo. Essa mudança qualitativa vem determinando, nesse processo, o crescente aumento da incorporação de capital morto - a máquina - e a diminuição do capital vivo - o trabalhador. Em consequência, as mudanças se refletem no conteúdo, na divisão e quantidade do trabalho, e, igualmente, na qualificação do trabalhador. Esta última é percebida, concretamente, nas diferenciadas exigências de qualificação. Dos trabalhadores estáveis (a quem cabe a supervisão de máquinas informatizadas e resolução imediata dos problemas surgidos no processo de produção) exige-se uma elevada qualificação e capacidade de abstrair, porém a qualificação da massa de trabalhadores temporários, precarizados e a mão-de-obra excedente não desperta o interesse do mercado.

Vivemos numa época de capital mundializado. Isto significa que o capital foi convertido num fenômeno mundial cujo resultado é o desemprego estrutural, a redução e precarização das condições de trabalho. Significa também que a classe trabalhadora ficou mais fragmentada, heterogênea e ainda mais diversificada. Sob o controle do capital, o trabalho tornou-se mais precarizado pelas formas de subemprego, desemprego, intensificação dos níveis de exploração dos que trabalham.

O surgimento de uma nova base técnica (introdução da maquinaria complexa, das novas máquinas informatizadas, “inteligentes”) propiciou um novo salto da subordinação real do trabalho ao capital. Várias têm sido as explicações para esse fenômeno que muitos denominam de revolução tecnológica. Na realidade, o desenvolvimento tecnológico é “um resultado de desenvolvimento do capital, e não uma instância determinante em si mesma” (JAMESON, 2002, p. 61). A incorporação crescente do progresso técnico ao capital é a arma para o aumento da produtividade e competição intercapitalista, no processo de concentração e centralização do capital, que demanda relativamente, cada vez menos, trabalho produtivo (FRIGOTTO, 2001).

Com o avanço da oligopolização do mercado, novas relações vêm se impondo, no mundo do trabalho e da produção, definindo novas mediações do Estado capitalista, como também novas mediações na própria luta de classes. O processo de

reestruturação interna da classe trabalhadora deixa explícita sua fragmentação, sentida na diversificação decorrente da proletarização de novos grupos sociais (BRUNO, 1996) e de outros aspectos do complexo social que agravam esse processo, ampliando suas divisões internas. Como exemplos desse processo estão os novos regimes de trabalho e outras formas de contratação “flexíveis”, o que, na realidade dos trabalhadores, representa trabalho precário, subcontratação, rebaixamento salarial, inserção na economia informal ou desemprego definitivo.

Um restrito contingente de trabalhadores, no “centro”, e uma grande massa de trabalhadores dividida em dois subgrupos, na “periferia”, compõem a classe trabalhadora, se considerada a análise de Harvey (2005) sobre o atual mercado de trabalho. Segundo esse autor, o primeiro grupo diminui, cada vez mais, e é composto por empregados em tempo integral, com maior segurança no emprego, garantia de pensão e outras “vantagens indiretas”. Espera-se que esses trabalhadores tenham maior capacidade de adaptação, mobilidade geográfica e que sejam flexíveis. Contudo, cabe ressaltar que tais requisitos não os deixam imunes ao processo de desvalorização a que, globalmente, foi submetida a classe trabalhadora, no atual estágio de reorganização do capitalismo.

Segundo Bruno (1996), face à constante ameaça de desemprego que a todos pode atingir, o trabalhador que permanece empregado acaba aceitando a exploração, agravada por novas formas de organização do trabalho (que associam qualificações mais complexas e maior intensidade do trabalho) e novas formas de disciplina e controle, que têm reflexos, principalmente, sobre o sistema psíquico do trabalhador.

No primeiro grupo periférico analisado por Harvey (2005) estão os trabalhadores de tempo integral, cujas habilidades são encontradas com facilidade no mercado de trabalho, como é o caso de secretárias, pessoal de setor financeiro, de áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado. Esses têm menos oportunidade de construir uma carreira, o que caracteriza uma alta taxa de rotatividade nesse grupo.

É acelerado o processo de desvalorização nesse grupo. De acordo com Bruno (1996), isso ocorre devido ao aumento do desgaste físico e mental que sofrem os trabalhadores, pela execução de tarefas repetitivas, por não lhes ser possibilitado o controle das próprias atividades e não terem oportunidades para desenvolver ou utilizar novas habilidades. Mais do que outros tipos de trabalhadores, estes, por ocuparem os postos hierárquicos mais baixos, estão sujeitos a doenças graves, conforme indicam as pesquisas.²

² Pesquisa do Centro Internacional para a Saúde, do University College London, confirmou “o que há muito já é do conhecimento dos trabalhadores; os grupos situados nos níveis mais baixos da hierarquia social estão mais sujeitos ao estresse, às doenças e à morte prematura” (BRUNO, 1996, p. 116). A pesquisa, realizada com trabalhadores ingleses, mostrou evidências de que “as pessoas que ocupam os postos hierárquicos mais baixos produzem taxas mais altas de um hormônio do estresse chamado cortisol, que pode causar danos, a longo prazo, incluindo doenças cardíacas e diabetes” (ibidem). Segundo o Financial Times (Gazeta Mercantil, 6 mar. 1995, *apud* BRUNO, ibidem), “os pesquisadores estão começando a descobrir pistas a respeito de como o estresse e a auto-estima podem destruir os sistemas bioquímico e fisiológico do corpo humano, aumentando sobremaneira a incidência de câncer, doenças cardíacas e mentais entre os trabalhadores”.

No segundo grupo periférico, Harvey (2005) inclui empregados em tempo parcial, pessoal com contrato por tempo determinado, trabalhadores eventuais, temporários, subcontratados etc. Em relação ao primeiro grupo periférico, os trabalhadores deste grupo têm ainda menos segurança de emprego. Nos últimos anos, evidencia-se um significativo aumento desta categoria. Bruno (1996) avalia que esses trabalhadores têm agravadas suas dificuldades de emprego por não haver, para eles, a difusão de formas mais complexas de trabalho, como também pela adoção, por parte das empresas, da dispensa em massa e da terceirização dos serviços e setores da produção, em nome de um “enxugamento” dos seus quadros funcionais, como forma de reduzir custos. De fato, durante a última década, as empresas tiveram grande parte dos seus ganhos, no que se refere à redução de custos, provenientes da terceirização e da precarização dos contratos de trabalho.

Ao quadro dos grupos sociais submetidos a “diferentes mecanismos de desvalorização e exploração das suas capacidades de trabalho, dificultando e retardando o surgimento de novas formas de luta e resistência”, Bruno (1996, p.114) acrescenta um quarto grupo: os desempregados. Segundo a autora, por tratar-se de um desemprego estrutural (portanto, desemprego definitivo ou de longo prazo), os trabalhadores vêm-se impossibilitados de exercer sua capacidade de trabalho por sua “inutilização” nos processos de trabalho, pois, embora a formação determine o grau de complexidade com que o trabalhador é capaz de operar, se não houver um exercício permanente, as capacidades não se potencializam nem se renovam.

O desemprego, na realidade, é um fenômeno que necessita ser estudado de modo mais aprofundado, pois apresenta contradições que as aparências deixam escapar, como atesta o fato de serem atingidos, principalmente, os mais jovens e as gerações mais velhas, além dos segmentos menos qualificados ou portadores de capacidade de trabalho que é encontrada no mercado com facilidade. Se para os mais velhos o desemprego definitivo implica em antecipação da aposentadoria, pois pertencem às gerações mais desvalorizadas pelo ingresso dos jovens portadores de capacidade de trabalho mais complexa, na realidade, as últimas décadas mostram o quanto é infundada tal suposição (BRUNO, 1996). Supõe-se que as gerações mais jovens estão mais aptas a trabalhar com as novas tecnologias e formas de trabalho intensivas em conhecimento, mas, as empresas encontram, cada vez mais, dificuldades de encontrar mão-de-obra jovem qualificada, ou seja, com aptidões, habilidades e comportamentos requeridos pelas novas formas de trabalho. Embora o fato possa ser indício de que o desemprego entre os jovens decorre da sua formação precária e/ou inadequada diante das novas exigências do mundo do trabalho, isto não significa, apenas, uma inadequação dos sistemas de ensino face às novas exigências do mundo do trabalho, pois, conforme sinaliza Bruno (1996, p. 121), estamos hoje em presença de um fenômeno “tão vasto e de tão graves conseqüências que não se pode minimizar”: a “sabotagem” dos jovens à escola.

No que se refere à qualificação do trabalhador, Kuenzer (1995) lembra que a história da formação do trabalhador, no capitalismo, é a história de sua desqualificação. A qualificação não resulta do desenvolvimento do capitalismo, como quer fazer crer o discurso dos economistas burgueses. Para explicá-la, “Marx remonta ao surgimento da produção capitalista, como um modo peculiar de produção, caracterizado por determinadas relações de produção que trazem, como um dos resultados, a exploração do trabalho e a sua alienação” (KUENZER, 1995, p. 32). A superação da divisão do trabalho característica do modo de produção capitalista exige, conforme

ênfatiza essa autora, uma nova forma de organizar o trabalho e, ao mesmo tempo, uma nova concepção de trabalho, mudança que tem que se dar dialeticamente, na estrutura da sociedade (relações de produção e formas de organização do trabalho) e na superestrutura (uma concepção nova de trabalho que tenha em vista a superação do trabalho alienado). Portanto, uma proposta que vise à auto-realização humana.

O TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

Por ser uma forma específica de organização do trabalho no capitalismo, a organização do trabalho docente vem sofrendo os reflexos da reestruturação produtiva. Os novos padrões de qualificação demandados pelos atuais sistemas de produção vêm exigindo maior escolaridade como requisito de inserção no mercado de trabalho. Este campo requer profissionais flexíveis, polivalentes e, portanto, espera-se que a escola e o professor levem a termo esse tipo de formação. E para isso as reformas educativas exercem seu papel mediador.

As reformas educacionais dos últimos anos introduziram novas exigências no campo de trabalho docente, mas sem a contrapartida de adequação das condições de trabalho. Como resultado, o professor passa a ser responsabilizado pelo desempenho da escola e do aluno. Também aumentou sua responsabilidade sobre a própria formação, o que o obriga a uma busca constante de requalificação. As reformas também têm atuado sobre novos procedimentos avaliativos, formas de ensinar e outras atividades que acabam exigindo mais tempo de trabalho ou resultando numa intensificação do trabalho, tendo em vista que o professor se vê obrigado a responder em menos tempo a uma quantidade maior de demandas. O aumento da quantidade de tarefas impostas à escola pelos atuais processos de descentralização, não deixa muita margem para que o professor exerça sua criatividade, imaginação e problematize sobre o trabalho que realiza. Essas e outras mudanças estão refletidas, diretamente, na organização do trabalho escolar.³

Nem sempre a maior causa da intensificação no trabalho se deve ao trabalho “prescrito” aos professores, mas na auto-intensificação a que se submetem os próprios docentes. Pesquisa sobre saúde mental realizada com trabalhadores da educação, em escolas brasileiras, chegou à conclusão de que, devido à natureza do trabalho docente, é muito maior o envolvimento afetivo dos professores com o trabalho do que o de qualquer outro trabalhador do setor industrial, por exemplo (CODO et al., apud OLIVEIRA et al., 2005). Os pesquisadores atribuíram o fato à relativa autonomia de que dispõem os docentes sobre o processo de trabalho, o que pode configurar-se num espaço de resistência às prescrições externas. Segundo os autores desse estudo, talvez, este seja o motivo dos elevados índices de satisfação apresentados na pesquisa. Por outro lado, avaliam ainda os pesquisadores, esse espaço de relativa autonomia pode ser uma das causas da auto-intensificação do trabalho, que, por sua vez, pode ter outra origem, não restrita ao entusiasmo e à busca de realização profissional. Também observaram que, na realidade das escolas, o professor está sendo impelido a intensificar seu trabalho, buscando alternativas de atendimento a demandas estruturais que a ele não cabe resolver, o que acaba gerando não apenas insatisfação com o próprio trabalho, mas, também,

³ Cf. Oliveira et al., 2005. *Rede Estrado* - Estudos sobre o trabalho docente. Disponível em www.redestrado.org.

frustração, sofrimento, fadiga, desânimo. Além disso, contribuem para esse quadro o *estresse* e outros problemas de saúde, dificuldades para uma formação permanente, falta de tempo para refletir criticamente sobre o trabalho, além da precarização das condições de trabalho e um crescente processo de proletarização da profissão.

Em contraposição à sobrecarga de trabalho, os profissionais da educação foram submetidos, a partir da segunda metade da década de 90, a grandes perdas salariais, que refletiam tanto a política de contenção salarial adotada a partir daquele momento, quanto adoção de medidas que iriam mudar significativamente a legislação no campo do trabalho, como é o caso da flexibilização. Este foi um dos mecanismos que vieram tornar ainda mais complexa a realidade profissional docente, cuja expressão mais significativa foi o aumento de contratos temporários de professores nas redes públicas de ensino (OLIVEIRA et al, 2005). Acrescente-se o fato de haver um tipo de estratificação profissional que diferencia e flexibiliza as relações de trabalho, determinando a diversidade no trato dos vencimentos dos professores.⁴

Outro indicativo das precárias condições do trabalho docente é a base material em que se realiza, ou seja, a infra-estrutura que permite a execução das atividades por professores e alunos - as “ferramentas” dos professores e o ambiente de trabalho (OLIVEIRA et al., 2005). As primeiras dizem respeito à formação e à saúde do professor e o segundo reporta-se aos materiais básicos de ensino e recursos pedagógicos,⁵ ao estado de conservação da escola; aos níveis adequados de ruídos e de iluminação etc.

Apesar das mudanças tecnológicas e organizacionais introduzidas na produção e na sociedade em geral, o trabalho continua a ser para a grande maioria dos trabalhadores uma necessidade, não uma opção. O desemprego estrutural e a precarização do trabalho não permitem ao trabalhador dispor do seu tempo livremente. A busca pela subsistência impede-o de usufruir desse tempo de uma forma criativa, propriamente humana. Se, como os demais trabalhadores, o professor é requisitado a repensar suas funções, este dado deve pesar na sua formação. E, nesse sentido, as reformas dos sistemas de ensino e dos programas de formação de professores encontram-se diante do impasse de como formar os futuros professores, nesse contexto tão contraditório. Se, por um lado, a formação docente deve dirigir seus esforços para a formação de um profissional consciente dos desafios postos à profissão pela nova base científica que comanda a organização do trabalho e estabelece novos padrões de sociabilidade, por outro lado, a realidade revela adversidades quanto à possibilidade de satisfação da subsistência – a dimensão mais elementar do trabalho. E isso até mesmo para aqueles trabalhadores que dominam as capacidades requeridas pelo mercado. O conceito de formação docente está, por isso, intrinsecamente vinculado a uma noção de totalidade.

⁴ Conforme salienta Oliveira et al (2005), uma das mais importantes características da política salarial do setor público no Brasil é a diversidade de salários dos docentes. Observam-se a diferenciação e a flexibilização das relações de trabalho nos diferentes vencimentos dos professores, em função da carreira, do contrato de trabalho (efetivo ou temporário), do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação.

⁵ Materiais básicos de ensino e recursos pedagógicos, como vídeos, biblioteca, laboratórios, salas de ensino especiais.

Nesta exposição, não cabe um conceito de formação de professores restrito a credenciamento para o magistério, nem ampliado para os diferentes saberes relacionados a essa formação. O conceito de formação é aqui vinculado a uma noção de *totalidade*, conectado com o todo social, para além da estrita função de ensino. Não pode haver formação docente desvinculada da formação humana. O homem, na sua atividade vital, produtiva, age para transformar a natureza, e, nesse processo, transforma-se a si mesmo. A formação docente é, portanto, uma formação profissional, mas também humana. A função docente é considerada também pelo seu papel social, pois não deve existir mais do que uma formação: educação e trabalho, como atividade produtora da vida. Portanto, hoje, revela-se um anacronismo falar em professor, escola, formação docente, papel social do professor e das instituições formadoras, se forem desconsideradas as formas que adquirem em nossos dias.

O sentido do trabalho na educação expressa-se em diferentes enfoques e práticas, na contraditória realidade em que vivemos. A preocupação em preparar, desde a primeira infância, para a competitividade, o empreendedorismo, a ação na economia de mercado parece um dado relevante da realidade educacional brasileira, se for considerado o fato de que escolas particulares e públicas do Rio de Janeiro e de São Paulo já ensinam crianças e adolescentes a “como sobreviver no mundo capitalista”.⁶ Frente a esse processo educacional em que, desde cedo, crianças “são considerados pequenos empreendedores e aprendem a montar uma empresa, a financiar e a vender um produto confeccionado pela turma e a lucrar com ele na feirinha da escola”,⁷ vão sendo criadas subjetividades na visão de um capitalismo natural e eterno, justificando o papel determinado à escola de preparar o futuro cidadão conforme essas determinações. Instaurar nas escolas do Ensino Fundamental a preocupação com dinheiro, lucro e competitividade⁸ em detrimento dos valores éticos e sociais, tende a firmar nas crianças e adolescentes uma determinada visão de mundo, como se não houvesse outras possibilidades, fazendo-os crer na existência de um mundo dado para sempre, sem movimento.

Precisamente porque há um perpétuo movimento, transformação permanente de todas as coisas, pode ser apreendido o caráter histórico do trabalho do professor e do seu papel social. As idéias, os princípios, as categorias, as interpretações desses processos não são imutáveis, estabelecidas para sempre.

As profundas mudanças ocorridas no processo de trabalho e nas relações de produção expõem o caráter contraditório da nova sociabilidade do capital: de um lado, o grande desenvolvimento das forças produtivas; de outro, diferentes formas de alienação e exploração da classe que vive do trabalho. O papel social do professor é engendrado nessa realidade. Sob a apologia da liberdade de mercado, são produzidas políticas excludentes, negados os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, agredidos os direitos humanos fundamentais. O papel social do professor está posto nessa totalidade.

Como uma prática social, o trabalho docente se articula com a nova sociabilidade do capital, mediante o papel que ele cumpre - transformar ou legitimar as políticas

⁶ Cf. matéria publicada no jornal O Globo, em 31/8/2003.

⁷ Idem.

⁸ Ibidem.

educacionais da nova ordem mundial. Há uma relativa autonomia do trabalho docente em relação à sociabilidade global, mas ele é uma particularidade desse todo social.

Tomando-se a realidade como uma totalidade concreta (KOSIK, 1976), um todo estruturado, orgânico, em permanente transformação, pode-se dizer que o trabalho docente é o todo num determinado momento, e por isso é concreto, um fato histórico, não uma abstração, da mesma forma que a nova sociabilidade capitalista é concreta, real, dialética. É nesse sentido que a escola cumpre um papel social. E também o professor, para legitimar as políticas de mercado e fragmentação social, ou para desmistificá-las. Assim é o trabalho docente - uma prática social histórica.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Cresce a exigência de um novo tipo de trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração. As habilidades requeridas por um trabalho mais complexo, face às mudanças na organização do trabalho e à introdução de novas tecnologias, não podem ser adquiridas de imediato no local de trabalho, como outrora, quando vigorava o padrão taylorista/fordista. Para atender às novas demandas, a educação é amplamente requisitada.

Nos discursos de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e nos meios empresariais, a *escola básica* adquiriu papel preponderante, sobretudo o Ensino Fundamental. A este segmento da educação básica está reservada a importante tarefa de desenvolver as competências necessárias à sociabilidade do trabalhador na produção e na sociedade em geral. Pressupõe-se que o futuro trabalhador, dessa forma, esteja adquirindo a mobilidade necessária para fazer frente a uma sociedade regida pelas novas tecnologias da comunicação e da informação e pelas novas formas de organização do trabalho. Espera-se que esse trabalhador seja capaz, sobretudo, de encontrar alternativas de sobrevivência, face à crise do trabalho assalariado, crise traduzida no aumento do desemprego estrutural e na precarização do trabalho.

Se, no passado, à escola cabia ensinar a ler, escrever e contar, hoje essa instituição encontra sua centralidade numa multiplicidade de linguagens. O papel tradicional do ensino – transmissão de conhecimentos - é visto como defasado, posto que a escola deve, agora, priorizar o desenvolvimento das competências profissionais e sociais que possibilitem ao futuro trabalhador maior adequação às mudanças introduzidas pelo mercado. Nessa visão, não interessam tanto os conhecimentos transmitidos pela escola, pois mais importantes se tornam as competências que ela pode desenvolver, com vistas ao mercado de trabalho. Esta é a lógica das reformas educacionais introduzidas em todo o mundo.

Devido às mudanças na produção e na sociedade em geral, as demandas do mercado vêm se impondo nos programas de qualificação com grande influência na reformulação dos sistemas de ensino e dos programas de formação de professores. Diante das novas exigências, percebe-se um estranhamento dos professores em relação ao próprio trabalho, sentindo-se impotentes, defasados, despreparados para responder às atuais demandas da profissão. A necessidade de um professor mais qualificado serviu, também, de argumento para justificar as reformas educacionais, impondo-se, desde a década de 90, a temática da qualidade do ensino. Diversos

países realizaram reformas em seus sistemas educativos visando à melhoria da qualidade desses “serviços”, guiados pela racionalidade dominante na economia de mercado. No Brasil, “a educação sob a égide da qualidade” (SILVA, 2000) caracterizou-se por diferenciados projetos que se confrontavam no campo das políticas públicas. Parece relevante destacar o lugar do professor nos projetos financiados pelo Banco Mundial, durante esse período. Nos projetos que seguiam o padrão aplicado nos empréstimos dessa instituição financeira, o professor era concebido como um “insumo educativo” menos relevante para a melhoria da qualidade do que a construção escolar e o livro didático (TORRES, 1996).

Na década de 1990, representantes do setor empresarial brasileiro afirmavam que nenhum país se credenciaria a entrar na concorrência por mercados internacionais, se não estabelecesse um sistema educacional de boa qualidade. Além disso, propunham que o Ensino Fundamental se convertesse na prioridade das políticas públicas do país. Argumentavam que nesse segmento se encontrava “o gargalo do sistema educacional brasileiro” e que, no passado, não haviam confluído “os anseios da oferta (educadores)” e “as necessidades da demanda (empresários)”. (SILVA FILHO, 1994).

As mudanças na organização do trabalho e da produção levaram também os especialistas em educação, nessa época, a redirecionar o “foco” da discussão acadêmica do tema da cidadania para o da melhoria da qualidade de ensino, procurando estabelecer novos vínculos entre ciência e trabalho, educação e produção e, educação e trabalho (NEVES, 2000). Esses profissionais concentraram seus esforços no processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB -, na tentativa de interferir nos rumos da educação brasileira.

A Lei 9394/96 e os atos governamentais seguintes prevêm mudanças significativas na Formação dos Professores da Educação Básica. As determinações legais provocaram, no meio acadêmico, debates e reflexões sobre o trabalho docente. Diante das novas diretrizes, os Cursos de Formação de Professores passaram a discutir sua reformulação, preocupados com a “revitalização” da formação do educador, a “humanização” desse profissional, a formação de um educador crítico. No entanto, autores que teorizam sobre o assunto expõem diferentes aspectos na abordagem do tema. Uma breve incursão nesse debate permite apreender algumas categorias de análise em relação ao papel social do professor.

Segundo Brzenzinski (2001), na sociedade brasileira, a definição do papel social do professor e da sua formação tem sido marcada pela existência de uma dicotomia entre concepções do “mundo oficial” e do “mundo vivido”. Para o “mundo oficial”, a docência está relacionada a um exercício técnico-profissional. O preparo do professor consiste no desenvolvimento de competências para a prática profissional, através de uma formação prática, simplista e prescritiva, baseada em modelo implantado em outros países. Isto se deve à dependência do mundo oficial para com os organismos internacionais, financiadores das políticas educacionais brasileiras. Num enfoque diferente, para o “mundo vivido”, o professor é o profissional do ensino capaz de atuar como agente transformador da realidade. É um profissional dotado da capacidade, entre tantas outras, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do aluno. Leva em conta as transformações sociais das forças produtivas e do mundo do trabalho e, igualmente, as mudanças que dialeticamente essas transformações provocam no papel social do professor. Com a

adoção desse paradigma, a formação do profissional para atuar na Educação Básica busca a superação das desigualdades educacionais e é entendida como “um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão e pela criatividade” (2001).

A forma com que cada governo promoveu sua reforma educacional repercutiu na função docente, não só no Brasil, mas também no âmbito global. Gil (2001) observa que, nos últimos anos, ocorreu o fenômeno da “desprofissionalização”, ou seja, o desvio do centro do trabalho docente - a função de ensino - devido ao aumento do controle do governo sobre o currículo e ao crescimento insustentável da carga burocrática da tarefa docente. Essa tendência, ressalta a autora, contradiz a prática dos governos que seguem a política neoliberal de desregulação e livre mercado ou, ainda, adotam modelos organizativos de empresas inspirados no toyotismo - trabalho em equipe, autonomia profissional, integração dos trabalhadores na tomada de decisão etc. Essa sobrecarga de funções alheias à tradicional tarefa de ensino é atribuída por Santomé (2001) à descentralização, que delega “poderes e funções” e é uma das linhas de ação desenvolvidas na mercantilização do sistema educativo.

Arroyo (2000) defende a idéia de que é próprio do ofício docente transmitir, ensinar e internalizar “competências, formas de pensar, valorar e sentir que acompanharão os educandos na vida ativa, social e produtiva”. Mas como cumprir essa função social? Segundo Arroyo (idem), é “ilustrando suas mentes e ensinando conhecimentos e formas de conhecer”, com a ressalva de que, entretanto, essa função vai além, pois, no convívio com o professor, a criança vai aprendendo, sobretudo, “a usar a mente em situações diversas”; acumulando capacidades para “interpretar o real”, seus significados, que serão usados em situações diversas, “na vida social, política e produtiva, no convívio, nas relações, nas auto-imagens”. Para esse autor, os conteúdos da docência devem ser ampliados com os da “humana docência”, e o professor assumir essas funções “quase-educativas” como “realmente educativas, formadoras ou deformadoras”; não ter medo de se assumir “na totalidade da função social e cultural” que exerce.

Para Frigotto (2001), trata-se de reafirmar, no espaço da educação escolar, o direito social individual e coletivo a uma formação escolar omnilateral, dirigida para o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano: intelectuais, biopsíquicas, lúdicas, afetivas etc. Para esse autor, é preciso também desmistificar a ideologia dominante e afirmar as concepções e valores democráticos. A formação escolar, além de desenvolver todas as potencialidades humanas, deve ser unitária, universal, laica e democrática.

Ao contrário dessa visão humanista, as reformas da nova era do mercado, no campo formativo e político-pedagógico, levam, segundo Frigotto (2001), à “formação de cidadãos conformistas, subordinados e alienados”. Por outro lado, alerta esse autor, os processos de fragmentação do conhecimento e a reiteração do dualismo conduzem a “uma formação mutilada nas suas dimensões científicas e técnicas” e, sob este aspecto, a reforma educativa concorre para reafirmar a histórica divisão social do trabalho entre países do núcleo central do capital e os periféricos. Os primeiros pensam a produção e a tecnologia, e os segundos permanecem eternos consumidores e aplicadores.

Santomé (2001) observa que, há duas décadas, são freqüentes os estudos que exploram o potencial dos professores como “agentes de transformação social, como militantes sociais” e que, entretanto, os centros de interesse que definem a prática docente de um considerável setor do professorado, nos últimos anos, têm sido a cultura do individualismo. Essa cultura, na visão do autor, rege em boa medida o comportamento dos professores - obcecados por concepções de ensino e de aprendizagem baseadas na psicologia e por uma pedagogia centrada na infância, bem como na certeza de que a prática é tudo. O corolário dessa tendência, conclui Santomé, é um escasso interesse do professorado pelas dimensões mais filosóficas, sociológicas e teóricas da educação. Por outro lado, argumenta ainda esse autor, se as escolas são instituições políticas, é lógico defender que os professores sejam agentes políticos, embora tenha sido constatado que os docentes envolvidos em projetos educativos politicamente comprometidos são, quase sempre, aqueles que militam em movimentos sociais, organizações políticas e sindicais.

O trabalho docente tem um papel transformador, na visão de Santomé (2001). De acordo com essa concepção, a escola hoje está convocada a colaborar na construção de uma alternativa à sociedade da produção/consumo, constituindo-se numa peça importante na reformulação de uma nova utopia. Nestes momentos de forte individualismo e isolamento, as instituições de ensino se constituem num dos espaços para o desenvolvimento de uma “verdadeira educação moral”, diz o autor. Considera que, nas escolas, as gerações jovens têm que aprender a ver a sociedade como uma construção coletiva que requer a participação de todas as pessoas, com atitude de crítica, colaboração, respeito, responsabilidade, solidariedade e ajuda - uma educação em que os valores se convertam num dos principais focos de atenção dos professores, em que o aluno internalize esses valores como referência, tomando por base as tarefas escolares.

A essas concepções teóricas preocupadas em analisar o papel do professor, na atualidade, juntam-se os debates acadêmicos sobre a formação docente, em virtude das novas reformas da educação brasileira para o setor.

As instituições universitárias⁹ no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, empenharam-se na busca de alternativas de superação dos desafios históricos que recaem sobre a formação docente no Brasil. Uma síntese de Souza e Ferreira (2000) expõe o posicionamento das universidades em relação a aspectos das reformas. Três aspectos abordados nesse debate parecem fundamentais, pois contribuem na discussão sobre os novos rumos da formação de professores no Brasil. Trata-se de repensar o perfil do egresso, a relação teoria-prática e a reestruturação das grades curriculares.

Na definição do perfil do egresso, segundo Souza e Ferreira (2000), podem ser identificadas, no conjunto das instituições universitárias, duas “tendências fundamentais”. A primeira é voltada para a formação de um professor pesquisador. A segunda dirige-se para a formação de um professor atuante nos múltiplos espaços da vida social. A primeira tendência toma a pesquisa como princípio educativo dos Cursos de Formação docente. Esse princípio formativo, entretanto, conforme indicam os debates, precisa de maior definição para evitar uma certa ambigüidade,

⁹ Universidades sediadas no Estado do Rio de Janeiro: UERJ, UFF, UFRJ, UNI-RIO, UFFRJ e PUC-RIO.

pois tanto pode remeter à noção de produção de um trabalho científico rigoroso, quanto à idéia de uma atitude a ser cultivada no professor, pautada no espírito crítico e reflexivo, embora as duas noções não se excluam. Quanto à segunda tendência, a proposta é que a formação do professor seja dirigida para uma atuação educativa mais abrangente, nos múltiplos espaços da vida social, e não restrita ao contexto educacional escolar. Nessa visão, espera-se formar um professor capaz de refletir criticamente sobre os problemas educacionais do país, sob o ponto de vista estrutural e em termos das práticas intra-escolares; capaz de elaborar projetos pedagógicos em consonância com a diversidade das demandas externas à escola e daquelas próprias ao ensino-aprendizagem; capaz de fundar sua prática pedagógica em uma postura de pesquisador.

Embora seja consensual, entre as instituições, a dificuldade de romper a histórica dicotomia entre teoria e prática, a questão parece ser enfrentada de modo diferenciado, podendo-se, também, observar duas tendências. Uma dessas tendências vê como “falso dilema” a oposição entre saber específico e saber pedagógico e busca definir os componentes curriculares capazes de relacionar conhecimentos teóricos e práticos, além de integrar ensino e pesquisa durante toda a formação. A outra tendência vê na prática o “elemento norteador” das atividades das diferentes disciplinas da formação de professores, atribuindo, assim, um papel de maior relevância ao componente curricular Prática de Ensino.

Em termos de organização curricular, não há, entre as instituições, um conjunto padrão de disciplinas obrigatórias, exceto a Prática de Ensino, que se tornou uma exigência legal. Entretanto, surgida em meio às discussões dessas universidades, uma proposta introduz uma reflexão sobre a relevância de uma base comum nacional. Entendida como um “conjunto de conhecimentos imprescindíveis à formação do educador”, fundamentado na filosofia, na psicologia, na história, na economia e na política, essa base deveria possibilitar ao futuro professor a articulação dialética entre teoria e prática, além de instrumentalizá-lo para “compreender o seu papel histórico e compromisso com um novo projeto societário” (MARTINS, 1999).

Tais discussões, contudo, não possibilitaram a apreensão de uma relação crítica entre a formação de professores e o mundo do trabalho, no sentido de uma superação teórico-prática de formação docente como preparação para o exercício do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta contida neste artigo, longe de se fixar numa posição conclusiva a respeito do atual momento das práticas de formação de professores e do exercício do magistério, procurou focar algumas inquietações teóricas com a intenção de contribuir no debate sobre as possibilidades e limites de intervenção social e satisfação no trabalho docente. Optando por esse caminho, e correndo o risco de pecar pela ausência de uma base empírica que lhe dê maior sustentação, o texto se debruçou sobre aspectos da relação trabalho e educação que, efetivamente, exigem maior aprofundamento. Com efeito, o desenvolvimento do tema pode suscitar questões, entre outras, sobre as conseqüências da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais para os trabalhadores docentes, no âmbito dos cursos de formação de professores, bem como a propósito das demandas e resistência dos

docentes às estratégias das políticas neoliberais em curso no país. Decerto, tais questões são objeto de pesquisa, em andamento, sobre a formação e as condições do trabalho docente, no âmbito das licenciaturas. No limite desta exposição, contudo, procurou-se evidenciar a existência de uma articulação entre dois pontos centrais do trabalho docente. O primeiro se fixa na definição do professor como um trabalhador, posto que o trabalho é necessário a todo ser humano que não vive da exploração do trabalho alheio. O segundo ponto diz respeito ao fato de que o trabalho é uma atividade vital, no sentido de auto-realização humana, mas assume formas determinadas a cada época.

Analisando as metamorfoses do capital e seus desdobramentos político-sociais, pode-se melhor entender como o trabalho docente se materializa na atualidade. O resultado que se pode observar desse processo é a crescente flexibilização das relações de trabalho, os contratos e regimes temporários, parciais, a terceirização, a redução dos direitos trabalhistas, entre outros mecanismos expressivos da mudança que vem ocorrendo na organização do trabalho, causando sofrimento, insegurança e fadiga, também, aos trabalhadores docentes. As reformas educacionais realizadas no ensino superior evidenciam como, nesse setor, o ideário neoliberal vai-se impondo.

A indissociável vinculação entre as mudanças provenientes da reestruturação produtiva e as novas diretrizes imputadas ao trabalho docente, cada vez mais, se evidencia. Entretanto, que alternativas, nesse âmbito, estarão sendo construídas distintas das hegemônicas?

A reestruturação produtiva expõe a cruel realidade do mundo do trabalho. Para a maioria dos trabalhadores - os chamados “periféricos” (precarizados, terceirizados, desempregados) -, cada vez mais se torna distante a possibilidade de auto-realização humana, pela sua relação subordinada com o trabalho. Para esses trabalhadores, incluindo os docentes, o trabalho não passa de uma necessidade exterior, um meio de subsistência. A alienante divisão do trabalho não permite que o trabalho se transforme numa necessidade interior. Superá-la é, portanto, condição necessária para que o trabalhador se encontre na sua atividade vital de forma emancipada, autônoma, criativa.

Ao finalizar esta discussão e retomando seu eixo norteador, convida-se o leitor a refletir sobre as reais possibilidades e os limites de intervenção social do professor e da sua satisfação no trabalho, face ao contexto político-econômico em que se realiza o debate acadêmico sobre a formação de professores e frente às mudanças mais gerais operadas no mundo do trabalho, no atual quadro de expansão capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRUNO, L. (org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, I. Contribuição Apresentada pela ANPEd nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica Em Curso de Nível Superior”, Promovidas pelo

- Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.
- CIAVATTA, M. O Conhecimento Histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIL, J. M. S. É Possível Aprender da Experiência? In: LINHARES, C. (org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.
- JAMESON, F. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 107-119, março 2004.
- MARTINS, A. M. S. UNI-RIO: A busca da humanização na formação de educadores. In: SOUZA, D., CARINO, J. (orgs.). **Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- NEVES, L. M. W. (org.). **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- OLIVEIRA, D. A et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. **REDE ESTRADO** Estudos sobre Trabalho Docente. Disponível em www.redestrado.org. Acesso em: jun. 2005.
- SANTOMÉ, J. O Professorado em Épocas de Neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, C. (org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, M. E. P. da. **A Educação sob a Égide da Qualidade: pressupostos e práticas da proposta da SME-Rio, no período de 1993-98**. 428 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-Rio, 2000.
- SILVA, M. E. P. A (de) Formação Humana e o Mundo do Trabalho: a produção de subjetividades flexíveis em tempos de acumulação flexível do capital. **Trabalho Necessário**, revista eletrônica do Neddade: www.uff.br/trabalhonecessario, ano 4, n. 4, 2006.
- SILVA FILHO, H. O Empresariado e a Educação. In: FERRETTI, C. J. et al. (orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SOUZA, D., FERREIRA, R. (orgs.). **Bacharel ou Professor? O processo de reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco mundial. In: TOMMASI, L. de, WARDE, M. J., HADAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.