

CRISE DO CAPITAL, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE: os efeitos das reformas na educação sobre a atividade docente

Veronica Lima Carneiro¹
Pedro Henrique Tavares²
Michele Borges De Souza³
Mariza Felipe Assunção⁴
Emerson Duarte Monte⁵

RESUMO

O texto resulta de um estudo bibliográfico que evidencia a crise do capital e suas consequências sobre as políticas educacionais, com foco nas alterações produzidas sobre o trabalho docente. Tem início com uma introdução, problematizando a temática; posteriormente, discorre sobre o trabalho docente no atual contexto das reformas educacionais; discute o trabalho docente no âmbito da educação básica, no concernente às suas condições, suas tensões e impasses; e, por fim, tece algumas considerações concernentes às repercussões da crise do capital e das reformas educacionais sobre o trabalho docente, destacando a necessidade de construção, pelos educadores, de um debate contra hegemônico.

Palavras-chave: Crise do Capital - Políticas Educacionais - Trabalho Docente.

ABSTRACT

The text is a literature that reflects the crisis of capital and its consequences on educational policies, focusing on the changes produced on the teaching work. It begins with an introduction, discussing the issue, subsequently, discusses the work of teachers in the current context of educational reform, discusses the work of teachers in basic education, with regard to their circumstances, their tensions and dilemmas, and finally presents some considerations concerning the effects of the crisis of capital and educational reforms on teachers' work, highlighting the need for construction, for educators, in a debate against hegemonic.

Keywords: Capital Crisis - Educational Policies - Teacher Work.

¹ Estudante de graduação. Universidade Federal do Pará (UFPA). vercar1407@gmail.com

² Estudante de graduação. Universidade Federal do Pará (UFPA).

³ Mestre. Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Mestre. Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁵ Mestre. Universidade Federal do Pará (UFPA).



I INTRODUÇÃO

A partir dos anos 1970, inicia-se uma crise no mundo capitalista, depois de um longo período de crescimento econômico, também denominado “período de ouro do capitalismo”, que, para alguns autores, representou o esgotamento do modelo fordista-keynesiano de produção, incitando um novo modelo ou paradigma de produção (HOBBSAWM, 1995). Vista sob outro ângulo, esta crise de paradigmas produtivos demarcou uma crise de governança, depois da crise do Welfare-State (OLIVEIRA, 2010).

A crise pressionava, por um lado, os Estados Nacionais a abrir suas economias e, por outro lado, a manter as economias estáveis. A crise de endividamento surge como consequência da crise econômica, onde a saída que começava a se apresentar como hegemônica, segundo a vertente ortodoxa neoliberal, era a reestruturação da esfera produtiva e o reajuste fiscal das economias periféricas, cujo processo de reforma foi influenciado sobremaneira pelos organismos do capital internacional como uma forma de gerar superávit para o pagamento da dívida externa.

O processo de reestruturação produtiva levou a uma nova configuração econômica, alterando o eixo do poder, gerando uma nova divisão internacional do trabalho e, na seqüência, uma nova ordem mundial. Essa conjuntura de crise do capital impôs um novo modelo de acumulação, denominado de acumulação flexível, fundamentado na flexibilidade dos processos de trabalho, mercado de trabalho e nos padrões de consumo, na contramão da rigidez do fordismo, sob o argumento de maior agilidade, eficácia e eficiência (CHAVES, MAUÉS, MANCEBO, 2006).

Os defensores da nova forma de acumulação capitalista pregavam a transferência das responsabilidades do Estado para o mercado, apontado como o ente capaz de restabelecer o equilíbrio econômico, em face de sua suposta neutralidade. Nesse contexto, novas orientações vêm sendo erigidas pelos organismos internacionais, constituindo, por meio de reformas educacionais de diversos níveis, uma nova regulação para a educação, em adequação à nova fase do capitalismo globalizante transnacional.

Com isso, a educação, especialmente de nível básico, passa a assumir um caráter fundamental na garantia da adesão social ao novo paradigma, visando a efetivação do papel de regulação do Estado, fortalecendo a cultura do desempenho, incorrendo em grandes alterações no trabalho docente, cujas ações, dentre outros, passam a ser formuladas em função dos indicadores de desempenho, pautadas por uma maior preocupação com os



resultados, pela política de descentralização e autonomia e com a exigência de cumprimento de metas e resultados.

II O TRABALHO DOCENTE NO ATUAL CONTEXTO DO CAPITALISMO E DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Ante as alterações implementadas a partir do novo modelo de acumulação capitalista, têm-se mudanças estruturais no seio do processo produtivo, dentre as quais se pode citar as tecnologias que substituíram o trabalho vivo pelo trabalho morto e as novas formas de gestão e organização do trabalho mais flexíveis. Modificou-se a estrutura e as relações de trabalho com a anuência do Estado, a partir de reformas que tornaram a legislação trabalhista também mais flexível. Nesse contexto, Chomsky (1996) *apud* Oliveira (2010) afirma que a globalização adaptou as velhas formas de dominação, poder e exploração às novas demandas do capital, subordinando os Estados Nacionais aos interesses transnacionais.

Adicionalmente, construiu-se o mito da falência do Estado e uma concepção de Estado mínimo, reconceituando as esferas do público e privado, fundamentado na dualidade do setor estatal de privilégios *versus* setor privado de eficiência, produzindo um consenso errôneo sobre a ineficiência dos sistemas públicos de ensino (GENTILI, 1998). O processo de corte de gastos sociais e a criação de políticas de privatização e mercantilização dos serviços públicos também são centrais na nova forma de organização do Estado.

Nesse sentido, Maués (2005) analisa as reformas implementadas e as conseqüências para os trabalhadores a partir da mudança no padrão produtivo, sob o paradigma tecnológico/informacional em uma nova etapa do capitalismo, o neoliberalismo, e sua nova forma de produção flexível, que buscou a superação das crises estruturais do capitalismo e, conseqüentemente, manter a acumulação capitalista, utilizando, dentre outras estratégias, a intensificação do trabalho, vista como essencial para a retomada do crescimento econômico. Esta intensificação expressou-se no campo da regulação do trabalho com as contratações precárias, rebaixamentos salariais, ampliação da jornada de trabalho, dentre outros.

Esta conjuntura de crise do capital e a saída proposta produziram novas configurações e regulações na vida social, atingindo os sistemas escolares e os trabalhadores. Organismos multilaterais de financiamento como o Grupo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional proclamavam a necessidade de reformas educacionais que privilegiassem a ampliação e novos modelos de gestão do sistema básico de educação, na perspectiva da educação como eixo de



equidade social e da educação básica como gestora do trabalho e de disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2010).

Este movimento de reforma na educação básica atingiu diretamente os trabalhadores docentes, pois a intensificação da exploração se expressou também no campo educacional, com novas exigências sobre suas funções, inserido na nova lógica da relação de produção e acumulação em curso na sociedade capitalista.

O debate sobre as regulações ganhou força na sociedade civil com o processo de reformas e privatizações de vários serviços públicos e a emergência das chamadas agências reguladoras (de água, energia elétrica, telecomunicações, dentre outros). Portanto, a regulação dos serviços públicos deve ser entendida dentro dos processos de reforma do Estado. Todavia, a regulação na área da educação ainda é pouco explorada, estando restrita aos espaços acadêmicos (OLIVEIRA, 2005). No campo educacional, a nova regulação social traduziu as recomendações do capital nos processos de reformas educacionais que atingiram, sobretudo, os países periféricos.

A ética da regulação educativa procurou adequar a ampliação do atendimento educacional à racionalização dos recursos públicos, acompanhada de um novo modelo de gestão que preconizava a transparência e o empreendedorismo nos gastos públicos, a autonomia escolar e a ampliação da participação da comunidade nos processos decisórios e no planejamento escolar, num incentivo claro ao voluntarismo e ao comunitarismo.

Produziu-se um consenso em administração e gestão dos sistemas escolares, elegendo a escola como o núcleo central da gestão e planejamento educacional, ensejando uma autonomia para captar recursos além daqueles definidos nos orçamentos públicos e investiu-se no discurso da necessidade de modernização do Estado, sob o argumento de que este não consegue financiar as políticas sociais por falta de recursos.

Assim, pela suposta falta de racionalidade do sistema de gestão do Estado, elegem-se modelos que apelam e propugnam à participação da sociedade civil na administração dos sistemas escolares e em parcerias estratégicas para celebração de contratos e convênios com a iniciativa privada e o terceiro setor, como uma estratégia moderna de finanças no contexto da nova organização da escola pública.

Dessa forma, Ball (2002) aborda a questão da “performatividade escolar”, em relação aos discursos sobre os projetos, resultados e eficiências no contexto do novo modelo de gestão da escola pública, ressaltando que o controle sobre os resultados e a descentralização administrativa partem de uma nova exigência do capital ante o desafio de economizar recursos e de transferir responsabilidades para outros atores sociais, que passam a ser responsabilizados pelo que, anteriormente, era prerrogativa do setor público.



Essas mudanças alteraram diretamente a cultura e o cotidiano escolar, trazendo para os trabalhadores docentes novas exigências e funções que antes não faziam parte do seu dia a dia. É nesta perspectiva que Oliveira (2004) afirma existir uma reestruturação do trabalho docente, pautada pela precarização e flexibilização, conseqüência direta da nova regulação educacional, á luz das teses de desprofissionalização e proletarização, defendidas pela autora, verificada na flexibilidade curricular e nos processo de avaliação.

III TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: tensões e impasses

As transformações produzidas pelas reformas educacionais no trabalho docente podem ser analisadas pelo prisma da identidade docente, considerando o processo que articula a desprofissionalização docente – referindo-se ao enfraquecimento específico da profissão docente, expressa através da perda de direito e precarização de condições de trabalho – com a diminuição dos salários, flexibilidade e instabilidade do trabalho, ambientes deteriorados; estandartização do trabalho, muitas vezes sob lógicas avaliativas fundadas meramente no desempenho e no processo crescente de padronização curricular, entre outras medidas.

Partindo das conseqüências da nova regulação educacional observou-se a alteração da identidade e natureza do trabalho docente, no novo modelo de gestão dos sistemas escolares. O trabalho docente já não pode mais ser definido apenas pela prática de ensino que identificou historicamente a atividade docente. Novas responsabilidades surgiram, como a gestão e o planejamento da escola, a captação de recursos fora da escola e do sistema público, e outros.

As reformas educacionais impactaram diretamente sobre a natureza do trabalho e a identidade docente, com novas exigências sobre o sistema escolar. Oliveira (2005, p. 769) afirma que:

São eles [os professores], em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimizarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas.

Os novos contornos e tensões da identidade docente, com novas funções e obrigações, resultam na sua desprofissionalização, acarretando impactos diretos na saúde do trabalhador docente, que se vê envolto em condições precárias e em novas responsabilidades que lhe exigem um esforço muito grande, produzindo adoecimento (GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005).



Cabe destacar que, especialmente a partir da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990 - da qual a maioria dos países periféricos foram signatários, dentre eles o Brasil marco referencial que propugnou a expansão da educação básica para todos, patrocinada pelos organismos multilaterais de financiamento, foram processadas significativas reformas educacionais no Brasil. Consoante com o discurso hegemônico de organismos transnacionais, procurou-se adaptar o binômio educação e equidade social, a partir da retórica da justiça social, buscando a ampliação do atendimento educacional, sobretudo para parcelas menos favorecidas da população, com orientações que procuraram condensar ao mesmo tempo a articulação da educação ao setor produtivo e orientada para a gestão da pobreza (OLIVEIRA, 2010).

As tentativas de universalização do ensino foram expressas por mecanismos de descentralização, tanto do ponto de vista do financiamento, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, quanto do prisma da organização do trabalho na escola, com destaque para o apelo ao comunitarismo e coletivismo, cuja expressão maior foi a participação dos pais e da comunidade no chamado modelo de gestão democrática da escola. No entanto, Assunção e Oliveira (2009) alertam sobre as inadequações entre os objetivos das reformas educacionais - que propunham a universalização do acesso à educação básica - e as condições de trabalho dos docentes, responsabilizados pelo fracasso escolar nos processos de reforma. Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma que:

[...] a noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção.

Segundo a autora, as condições de trabalho envolvem os recursos humanos, financeiros e as relações de emprego, influenciando diretamente na atividade docente, daí a importância do debate sobre as conseqüências das condições de trabalho, pois “o tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento” alertando para a segurança e a saúde docente, que influenciam a vida dos professores (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Assunção e Oliveira (2009) afirmam que as condições de trabalho são a expressão histórica da sociedade da qual fazem parte, a partir da inserção desigual no ambiente de trabalho, alertando para o fato de que ante as metas de expansão, nem sempre nítidas para os docentes, produz-se esforços individuais que podem gerar intensificação do trabalho docente.



Assim, as condições de trabalho dos docentes para atingir os objetivos das reformas podem gerar sobreesforço ou sobrecarga de trabalho, que podem produzir no limite o mal-estar docente. O conceito de mal-estar docente, cunhado por Zaragoza (1999), pode explicar o problema do estresse, do sofrimento psíquico ou adoecimento docente, a partir de uma série de fatores, entre os quais podem ser citadas as novas exigências do trabalho docente, que fazem emergir tensões que antes não eram cotidianas, e também das condições de trabalho, realizadas no contexto latino-americano de forma precarizada.

Portanto, considerando a realidade do trabalho docente podemos afirmar que as condições de trabalho nas escolas públicas no Brasil, mediante a diversidade de sistemas de ensino existente, foram alteradas significativamente, o que propõe que além das novas exigências sobre sua função o trabalhador docente vê-se diante de um velho paradigma com novos desafios, ou seja, conciliar o sucesso escolar com a defasagem da precariedade das condições de trabalho.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais políticas de expansão da educação e as metas de educação para todos que vêm sendo amplamente estimuladas fortalecem a hipótese da intensificação do trabalho docente, verificada através das novas funções e responsabilidades, da ampliação da jornada de trabalho de forma intensiva e extensiva e da nova exigência da regulação educativa, mediante condições laborais adversas, sem recursos e estruturas físicas adequadas.

Estas novas exigências se articulam ao modelo de acumulação flexível, reestruturando o trabalho docente, apontando para a precarização das relações de trabalho, com funções que estão para além da sala de aula, como a elaboração de projetos para captação de recursos fora do sistema educacional, inclusive junto ao mercado, dentre outras atividades não vinculadas diretamente à sala de aula e ao processo ensino-aprendizagem.

A despeito das condições objetivas e precárias que contribuem para a manutenção do fracasso do sistema escolar, muitos professores sentem-se responsáveis por este quadro, gerando sofrimento em sua subjetividade, não obstante os mesmos não disporem de condições de trabalho e de uma formação adequada, aspectos cruciais para fazer frente aos encargos que lhes são apresentados cotidianamente.

Verifica-se que este processo é decorrente de uma proposta de descentralização oriunda de uma visão mercantilista do sistema de educação, o qual “delega poderes” ao professor, em tese, atribuindo-lhe autonomia para o desenvolvimento de seu trabalho, sendo



que, na realidade, intensifica e explora o trabalho docente, em função da alta carga burocrática atribuída à atividade docente, sem contrapartida em remuneração e valorização profissional.

Este processo ocorre em consequência da crescente e irreversível crise do capital, a partir da qual se tem verificado grandes mudanças no mundo do trabalho, com destaque para o aumento do desemprego estrutural e da precarização das formas de trabalho existentes, de uma forma geral. Assim, no contexto das reformas educacionais viabilizadas nos últimos anos, a educação passa a assumir um caráter fundamental, de modo a favorecer a adesão social ao novo paradigma, na perspectiva da efetivação do papel de regulação do Estado.

Portanto, verifica-se que as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 compreendem uma lógica pautada pela necessidade do capitalismo de superar a crise na qual está afundado e, para tal, no que tange à educação, tem-se afirmado conceitos como eficiência, eficácia, excelência e competência, voltados para o mercado, num claro indício de uma nova regulação da educação, verificada, por exemplo, nas novas formas de composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, que passam a atuar, cada vez mais, em função da produtividade, excelência e da suposta eficiência, traduzindo, orientações da área da administração para o campo pedagógico.

V REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6ª reimpressão. São Paulo, Boitempo Editorial, 2003.
- ASSUNÇÃO, Ada A. & OLIVEIRA, DALILA A. **Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores**. Educ. Soc., maio/ago. 2009, vol 30, n. 107, p. 349-372.
- BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, 2002, Vol. 14, nº 2, p. 03-23.
- BARROSO, João. **A Escola Pública - regulação, desregulação e privatização**. Porto: Edições ASA, 2003.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p.189-199. maio/ago. 2005.
- Gentili, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIDDENS, Antony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.



HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente**. Educar, Curitiba. n. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>

MAUÉS, Olgaíses. **O Trabalho docente no contexto das reformas**. 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Dez 2004, vol .25, nº 89, p.1127-1144.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.