



INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: a iniciativa privada na Educação Pública.

Amanda Moreira da Silva¹

Resumo

Elegendo como objeto deste artigo a problemática da profissão docente hoje no Rio de Janeiro, nosso primeiro movimento, para efeito deste texto, foi o de trazer as principais questões que cercam essa problemática do ponto de vista de alguns autores presentes na literatura internacional e nacional. A partir de um levantamento de autores que tratam da profissão docente, nossa atenção se voltou para análise do trabalho dos professores no contexto fluminense e a presença da iniciativa privada na educação pública na forma de projetos e parcerias que contribuem ainda mais para a precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Profissão docente, precarização, iniciativa privada.

Abstract

The actual issue about docent's profession in Rio de Janeiro has been chosen as the object of this article. First, we bring the main issues which circumscribe this problem from some authors's point of view in the international and national literature. From a research of authors who study docent's profession our attention was about analyse of teacher's work on the fluminense contexto and the presence of private enterprise in the public education through projects and partnerships in which the docent's precariousness is increased.

Keywords: Docent's profession, precariousness, private enterprise

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: amanda.moreira@ufrj.br



1 INTRODUÇÃO

Assistimos, nas últimas décadas, a um esforço crescente dos pesquisadores em mapear a problemática da profissão docente. Em comum, existe a percepção de que o trabalho do professor se caracteriza hoje pela intensificação e complexificação do próprio trabalho. Com relação ao primeiro aspecto, não se trata apenas de aumento de tempo do trabalho, mas também da ampliação das tarefas as quais os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de reformas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Em que pesem as diferenças de abordagem teórico-metodológica dentre diversos autores, alguns temas são recorrentes, por exemplo, a ampliação das tarefas e a diversificação do papel do professor, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização profissional.

2 TEORIAS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

De acordo com Tardif e Lessard (2011), se tomarmos especificamente, por exemplo, o tempo de trabalho, a literatura internacional vem chamando a atenção para a ampliação do número de horas comparativamente a outras categorias profissionais em função da diversificação das atividades dos professores. Entendemos que com o emprego das reformas educacionais pelo governo brasileiro, nos anos 90, o vínculo da educação à lógica produtiva e ao mercado retornou mais visível ainda, implicando na transferência de conceitos da área empresarial para a educação escolar. O modelo por competências, gerado no campo jurídico, estendeu-se ao mundo empresarial e mais uma vez provoca mutações na prática pedagógica escolar. Essa lógica das competências instiga a concorrência, a meritocracia e o individualismo, e dentro disso, o gerencialismo tem sido, segundo Ball (2005), o principal mecanismo utilizado nas reformas educacionais em todo o mundo, responsável pela criação de uma estrutura empresarial competitiva que acaba expondo a vida emocional e o comportamento dos professores, além de fazê-los se sentirem responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno. Assim, afirma Ball (2005) que



o professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas; informações que são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*.

Além disso, é possível perceber, também, professores e professoras completamente envolvidos com suas atividades fora de seu horário de trabalho e, com muita frequência, durante sua hora de lanche. Em muitos momentos, chegam à escola antes do horário de início e saem depois do horário de término, além de, muitas vezes, gastarem horas de trabalho em casa, durante a noite. Alguns autores, dentre eles Apple (1995), afirmam que um dos efeitos mais significativos da intensificação do trabalho docente pode estar relacionado à questão da redução da qualidade do trabalho, conseqüentemente, da educação.

Diante das inúmeras tarefas impostas às escolas pelos atuais processos descentralizadores os professores se vêem face a uma situação onde não há tempo para se problematizar o que se está sendo produzido e nem a forma como está sendo produzido. Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços do professor, executando uma intensa quantidade de tarefas que na maior parte das vezes não foi elaborado ou decidido por ele, não existindo tempo para se parar para pensar e discutir sobre essas tarefas.

Outro fator que tem sido apontado nos estudos é o sentimento de perda de prestígio do qual reclama o professor, que o faz se sentir desvalorizado diante da constante responsabilização pelo baixo rendimento escolar dos alunos, aferidos por avaliações internas e externas, e pela decantada má qualidade da escola pública, além de se sentir controlado e, muitas vezes ignorado pelas políticas educacionais. Tudo isso, segundo Ball (2005), conseqüência da aplicação de duas importantes tecnologias da política de reforma educacional: a *performatividade* e o *gerencialismo*. Para o autor, tais tecnologias utilizam técnicas e artefatos para controlar o professor, aumentar sua produtividade e estabelecer parâmetros de comparação entre eles.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem



de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”. A questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores.[...] A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL : 2005, p. 543)

Entre as críticas de inspiração marxista, os autores vêm advertindo para o perigo das reformas estarem contribuindo para a desqualificação dos professores e para sua proletarianização, pois a natureza do trabalho passa a ser estreitamente controlada e os programas definidos em termos de objetivos, estratégias de ensino, etc. Todos esses processos acabam por desvalorizar competências pedagógicas construídas ao longo de trajetórias duráveis e consistentes, mas que são frequentemente desqualificadas pela “mudança da hora”. Com as políticas de avaliação e responsabilização, os professores cada vez mais têm um sentimento de fragmentação identitária ligado às tensões entre propostas oficiais e suas concepções pessoais. Essa tensão alimenta o que Oliveira (2010) denomina *desprofissionalização*. Na perspectiva de pensar a construção da profissão docente no Brasil, a autora insiste na ideia de que quanto mais variadas são as funções a que o professor é chamado a responder, mais cresce o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, na constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Para a autora, situações como essa contribuem para que uma parcela da sociedade passe a suspeitar do professor, como alguém sem a competência esperada e necessária para ensinar. “A própria busca permanente de mensuração do desempenho dos alunos acaba levando a um sentimento de que é preciso fiscalizar a escola e o trabalho dos professores.” (Oliveira, 2010, p.24).



Assistimos com muita ênfase nos últimos anos, as políticas de um Estado avaliador, que valoriza os instrumentos de medição quantitativa como indicadores de rendimento do sistema educativo, expressos em testes para medir a aprendizagem dos alunos e a formação de professores. Todo esse quadro ajuda a entender por que tanto tem se discutido a proletarização do magistério, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapondo-se “à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que leve em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência.” (Oliveira, 2004, p. 1138).

3 O TEMPO E AS POLÍTICAS

O marco temporal que norteia o presente estudo é década de 1990, pois esta, sem dúvida, foi muito influenciada pela recorrente literatura sobre a discussão da precarização do trabalho docente. Além disso, os anos 1990 no Brasil foram caracterizados por políticas marcadamente neoliberais acarretando perdas consideráveis para a educação e também para o trabalho docente. No Rio de Janeiro, nas escolas públicas estaduais, observamos que o trabalho docente foi relegado a mudanças significativas, principalmente em decorrência das políticas baseadas na meritocracia e remuneração por resultados.

Os efeitos dessas políticas são inúmeros, e em escala, atinge desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, até aspectos que ocasionam alterações nas relações sociais, tais como uma maior competição entre os professores, a redução da sociabilidade na vida escolar, o aumento do trabalho burocrático e ações profissionais cada vez mais individualizadas.

4 A INICIATIVA PRIVADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: O CASO DO PROJETO AUTONOMIA

O Projeto Autonomia se propõe a acelerar a formação dos alunos que se encontram em defasagem em relação ao fluxo idade-série, levando a que estes sejam agrupados em turmas “de aceleração”, que levarão apenas um ano para completar o ensino fundamental e 18 meses para terminar o ensino médio. Assim, o “Autonomia”



diminui a distorção idade-série e a repetência escolar, elevando consequentemente o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), visto que estes alunos não participam das avaliações externas que contribuem para o índice.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). A adesão a projetos como o Autonomia, está inserido no Compromisso Todos pela Educação que propõe diretrizes e estabelece metas para o IDEB das escolas e das Redes Municipais e Estaduais de Ensino.

As aulas são ministradas, por um único professor, ou seja, ele é responsável por ministrar todas as matérias, independentemente da sua área de conhecimento. Esse professor é capacitado na 'metodologia Telessala' que tem como principal foco a educação por meio de recurso audiovisual. Assim os alunos assistem aos vídeos do Telecurso e acompanham estes conteúdos visuais através dos livros do programa.

Ano a ano percebe-se o alto investimento do poder público em ampliar projetos dessa natureza. Em 2012, o governador do Estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, disponibilizou mais de 12 milhões de reais² para a Fundação Roberto Marinho, que desenvolve o *Projeto Autonomia* nas escolas estaduais. Percebe-se que esse modelo de "pedagogia" tem ganhado força e investimento, especialmente no Estado do Rio de Janeiro.

O Programa se insere em um contexto específico político, econômico e social, que tem como característica a forte presença de empresas privadas na elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais, quando se tem a ideia de que o Estado se mostra ineficaz na realização das suas funções.

Enquanto isso, compõem-se salas de aula com alunos para justificar recurso e estrutura pública; fecham-se turmas e escolas; reduz-se a carga horária de disciplinas que trabalham com a percepção reflexiva e crítica do aluno, no caso a Sociologia e Filosofia no Ensino Médio; desvaloriza-se a carreira docente perversamente, fazendo-o como um executor de planos educacionais "prontos". Ou seja, o que presenciamos hoje na

² Fonte: DO de 07/03, p.22



educação pública, especificamente do estado do Rio de Janeiro, é um grande ataque aos trabalhadores da educação pública, tirando praticamente toda a sua autonomia e participação no processo educativo.

No nosso entender, o Projeto Autonomia penaliza duplamente os professores da rede: em relação aos professores que aderem, o projeto reduz ainda mais o controle sobre o próprio trabalho e aumenta sua carga horária; por outro lado, reduz o número de professores nas escolas que aderem a esse projeto, gerando um grande número de professores excedentes.

4.1 A (falta de) autonomia do professor no Projeto Autonomia

Segundo Kuenzer (1999), ao novo paradigma educacional corresponde um novo papel do professor. Para a autora, não se pretende uma educação de qualidade para os trabalhadores, já que estes provavelmente estarão na informalidade ou até mesmo desempregados. Além disso, não mais se podem ensinar habilidades específicas aos trabalhadores, já que, graças à chamada revolução tecnológica, estas habilidades provavelmente estarão obsoletas amanhã. Desta forma, é necessário apenas transmitir um mínimo de sociabilidade para a convivência em sociedade. Ainda segundo a autora, para este tipo de educação, precisa-se apenas de um professor que possa cumprir tarefas, “a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos” (op.cit, p. 182), retirando de seu trabalho a dimensão de cientista e pesquisador de educação, e transformando-o em um profissional que a autora denomina como “professor tarefeiro”. Este processo se materializa com a introdução, na escola pública, de um número cada vez maior de apostilas e programas prontos, além de avaliações da aprendizagem elaboradas pelas secretarias de educação e pelo MEC.

5 CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho procuramos contextualizar determinadas políticas públicas dirigidas para a educação pública estadual no Rio de Janeiro, desde os anos 1990, quando o estado experimentou um processo de reestruturação das políticas de Estado, tendendo ao estabelecimento de parcerias e a iniciativas para estatais, em atendimento



ao Programa *Mãos à Obra Brasil: a parceria Estado-Sociedade*, implantado no primeiro ano do governo Fernando Henrique Cardoso (1995). Desde então, consideramos que se vem agravando a precarização do trabalho docente, diante das novas diretrizes ligadas a uma certa concepção de descentralização das políticas educacionais conjugada à avaliação do desempenho docente por meio da medição do aprendizado do aluno. Associado a esses dois vetores políticos, tem se dado o estabelecimento de metas e resultados escolares que ultrapassam as possibilidades institucionais, políticas e sociais existentes nas escolas e na própria sociedade.

O conceito de descentralização, no período em estudo, é amplamente difundido na década de 1990 no ensino público, significa medidas no sentido de liberar o Estado das suas responsabilidades. O que não quer dizer, em absoluto, transferir para a comunidade escolar, como é propagandeado pela ideologia neoliberal, maior autonomia das unidades escolares. Dentro desse contexto, buscamos colocar em relevo o processo de precarização e perda da autonomia do trabalho docente intensificada nas últimas décadas.

Por fim, no contexto da precarização, partimos do entendimento que o professor está impossibilitado objetivamente de realizar o trabalho com autonomia de maneira a contribuir para a formação integral dos alunos e que as mudanças do ponto de vista estrutural só podem realizar-se a partir da luta político-social dentro das instâncias do sistema de ensino e na sociedade. Para que o docente tenha autonomia e possa, efetivamente, contribuir de maneira significativa para a formação das novas gerações é imprescindível que participe diretamente do processo de construção curricular, da gestão escolar e, principalmente, da autogestão de seu trabalho, porém, as políticas educacionais não têm contribuído para estes objetivos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Trabalho Docente e Textos*: economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Caderno de Pesquisa*, v.35, n.126, São Paulo, p. 539-564, set./dez. 2005.



KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

OLIVEIRA, Dalila. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, especial 1, p.17-35, 2010.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. vol. 26, n.89, p. 1127-1144, set/dez 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.