



Práxis Educativa  
ISSN: 1809-4309  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ribeiro, Amanda Cristina; Araújo, Renan Bandeirante  
As transformações do trabalho docente: ser professor hoje\*  
Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, 2018, Maio-Agosto, pp. 407-424  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0009>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## As transformações do trabalho docente: ser professor hoje\*

The transformations of the teaching work: being a teacher today

Las transformaciones del trabajo docente: ser profesor hoy

Amanda Cristina Ribeiro \*\*

Renan Bandeirante Araújo \*\*\*

**Resumo:** Neste artigo, analisa-se, criticamente, o perfil social e profissional característico do docente contemporâneo. Interessa aqui abordar a intrínseca relação entre a sua emergência e o modelo toyotista de produção disseminado paulatinamente nos países capitalistas centrais a partir da segunda metade da década de 1970. Em sintonia com as mudanças gestadas na reorganização da acumulação capitalista, a atividade social assumida pelos docentes adquiriu novas características, delineando um novo perfil docente com base na difusão das teses do “professor reflexivo”, em consonância com as novas necessidades do mundo do trabalho. Indicam-se alguns aspectos do corolário típico da reorganização flexível da produção predominantemente toyotista e as correlatas reformas educacionais da década de 1990, processo impulsionador das novas resoluções e planos educacionais, das políticas voltadas à formação docente, ao currículo e às práticas pedagógicas empreendidas pelo Estado brasileiro.

**Palavras-chave:** Toyotismo. Acumulação flexível. Educação. Trabalho docente.

**Abstract:** In this article, we critically analyze the social and professional profile typical of the contemporary teacher. We are interested in addressing the intrinsic relationship between its emergence and the Toyoist model of production that was gradually disseminated in the central capitalist countries from the second half of the 1970s onwards. In tune with the changes brought about in the reorganization of capitalist accumulation, the social activity assumed by the teachers acquired new characteristics, outlining a new teaching profile based on the diffusion of the theses of the ‘reflective teacher’, in tune with the new necessities of the labor world. We point out some aspects of the typical corollary of the flexible reorganization of predominantly toyotist production and the related educational reforms of the 1990s, a process driven by the new resolutions and educational plans, by policies geared towards teacher education, curriculum and pedagogical practices undertaken by the Brazilian State.

**Keywords:** Toyotism. Flexible accumulation. Education. Teaching work.

\* Pesquisa financiada com Bolsa de Mestrado Capes.

\*\* Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - Universidade Estadual do Paraná (Unespar). E-mail: <amribeiro.historia@gmail.com>.

\*\*\* Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Formação Docente da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). E-mail: <renanbandeirante@gmail.com>.

**Resumen:** En este artículo se analizará, críticamente, el perfil social y profesional característico del docente contemporáneo. Interesa aquí abordar la intrínseca relación entre su emergencia y el modelo toyotista de producción diseminado paulatinamente en los países capitalistas centrales, a partir de la segunda mitad de la década de 1970. En sintonía con los cambios gestados en la reorganización de la acumulación capitalista, la actividad social asumida por los docentes adquirió nuevas características, delineando un nuevo perfil docente con base en la difusión de las tesis del "profesor reflexivo", en sintonía con las nuevas necesidades del mundo del trabajo. Se indican algunos aspectos del corolario típico de la reorganización flexible de la producción predominantemente toyotista y las correlacionadas reformas educativas de la década de 1990, proceso impulsor de las nuevas resoluciones y planes educativos, de las políticas dirigidas a la formación docente, al currículo y a las prácticas pedagógicas emprendidas por el Estado brasileño.

**Palabras clave:** Toyotismo. Acumulación flexible. Educación. Trabajo docente.

## Introdução

Neste artigo, será analisado, criticamente, o perfil social e profissional característico do docente contemporâneo. O desenvolvimento dessa análise fundamenta-se em alguns dos resultados alcançados na finalização de pesquisa de Mestrado, em 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Formação Docente da Universidade Estadual do Paraná, *Campus Paranavaí*. A referida pesquisa discorreu acerca do teor social dos conceitos e da metodologia utilizada nos cursos de Formação Continuada realizados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), entre os anos de 2005 a 2014. Tratava-se de cursos direcionados aos processos formativos continuados dos docentes da Educação Básica atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O desenvolvimento da pesquisa exigiu o estudo de diversas fontes documentais, entre as quais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2001). Nesse caso, houve a necessidade de interpretar o sentido semântico do vocabulário empregado nesses documentos e nos relatórios oficiais, uma vez que as palavras adotadas apresentam conexão com as mudanças na educação e no mundo do trabalho contemporâneo. Visto assim, cabe indicar a intrínseca relação entre a emergência do novo perfil docente e a reestruturação do trabalho de caráter predominantemente toyotista, processo disseminado, gradativamente, nos países capitalistas centrais nos fins da década de 1970.

Em sintonia com as mudanças relacionadas à reestruturação do processo de produção e à gestão da força de trabalho correspondente ao novo padrão de acumulação, a atividade social assumida pelos docentes adquiriu novas características, pois a educação passou a ser vista como o principal elemento de desenvolvimento socioeconômico e a responsável pela elevação da produtividade dos países, sobretudo, nos países latino-americanos. No Brasil, as metamorfoses do mundo do trabalho e as correlatas reformas educacionais indicavam as novas tendências inauguradas a partir da década de 1990.

Ao longo do século XX até o início da década de 1970, o modelo de produção taylorista/fordista impôs-se como forma hegemônica na organização e gestão da força de trabalho. O parcelamento das tarefas e as práticas coercitivas exercidas pelas chefias imediatas objetivavam alcançar melhores índices de produtividade por meio da diminuição do tempo morto e da intensificação do ritmo das tarefas. Dessa forma, eram mantidos sob o controle do capital todos os operários envolvidos diretamente na produção.

Esse mesmo processo fabril/social espraiou-se além das fábricas e, em consonância com essas tendências, no campo da educação, as concepções pedagógicas orientaram-se de acordo com a lógica assentada na separação entre o pensar e o fazer. Portanto, tal qual a estrutura verticalizada do “chão da fábrica” que cindia os processos de concepção e de execução, na atividade docente,

essa dicotomia evidenciava-se por meio da divisão entre “professores” atuantes nas salas de aulas e os “especialistas/pesquisadores”. Justamente por isso, a ideia da educação predominantemente tecnicista implicava a racionalização dos processos educativos, que visava obter resultados eficientes e propiciar as condições para a maior produtividade no ensino.

A crise da acumulação capitalista decorrente dos limites impostos pelo regime taylorista/fordista e os dilemas do Estado keysianista, conforme observou Harvey (1992), devem ser apreendidos como sendo parte dos limites para a realização do valor. Tratou-se de processos que combinados, em essência, evidenciaram as circunstâncias de crise estrutural do capital e o impulso para o reordenamento dos mecanismos de regulação social e do trabalho instituídos nos países capitalistas centrais, logo após a Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, disseminou-se para diversas regiões do mundo, ensejando a emergência do regime de acumulação flexível<sup>1</sup> (ANTUNES, 1999).

Essas novas tendências sociais do mundo do trabalho ao adquirir caráter universal informam que a acumulação capitalista, no tempo presente, como tendência predominante, expressa uma nova modalidade da crise do capital e das novas e contudentes formas de destruição das forças produtivas. Se, ao longo do século XIX, a superação das crises cíclicas eram seguidas por períodos de recuperação econômica, no século XX, a constituição e posterior crise do *Welfare State* na Europa, a partir de 1973, expressam a natureza insuperável da nova crise estrutural do capital (HARVEY, 1992).

409

Nesse caso, a eliminação de postos de emprego por meio do uso de tecnologias de base microeletrônica, o aprofundamento das tendências irreversíveis de precarização da força de trabalho remanescente, a diminuição da massa salarial combinada às formas conjugadas da extração da mais valia absoluta e relativa, o processo de pauperização de amplos segmentos do proletariado, os desastres ecológicos de toda ordem e a financeirização da economia com base na prevalência do rentismo parasitário recolocam em novos patamares a agudização das contradições sociais intrínsecas ao processo de expansão capitalista.

Com base nesses pressupostos, Mészáros (2009) afirma que, a partir da segunda metade do século XX, alterou-se substancialmente a natureza da crise permanente do capital. O novo patamar do desenvolvimento da crise permite afirmar que não se trata mais de uma crise cíclica. Ao contrário, o processo permanente de destruição relaciona-se ao fato de o capital não conseguir mais encontrar respostas, em médio prazo, para suas contradições históricas. Suas ações ficam restritas ao seu potencial destrutivo e ao aprofundamento indelével da bárbarie social.

De acordo com Mészáros (2009), a crise estrutural expressa a natureza da ordem sociometabólica do capital<sup>2</sup>, ou seja, uma crise do conjunto de mecanismos necessários para sua reprodução, processo agravado pelo fato de que o fundamento primordial do capital se assenta na

---

<sup>1</sup> Acumulação flexível é o termo usado por David Harvey em sua obra *Condição Pós-Moderna*, para designar a “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p. 140).

<sup>2</sup> Por sistema sociometabólico do capital compreende-se o processo totalizante e contraditório de expansão do capitalismo e suas repercuções nas formas de produção e reprodução social. De acordo com Mészáros (2002, p. 96, grifos do autor), “[...] é necessário insistir que o capital não é simplesmente uma entidade material, também não é um mecanismo racionalmente controlável [...] mas é, em última análise, uma forma incontrolável de controle metabólico [...] não se pode imaginar uma forma de controle inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepuja a tudo seus critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais [...]”.

inconciliável relação entre a apropriação particular da riqueza social em detrimento da plena realização das necessidades do humano genérico. Dessa forma, a crise do capitalismo em sua fase atual recrudesce de modo irreparável a bárbarie social. O Estado mantido sob a hegemonia do incontrolável capital especulativo financeiro apresenta maiores entraves no sentido de que possa cumprir minimamente qualquer promessa civilizacional considerando sua subordinação às necessidades de ampliação dos monopólios financeiros. Para Chesnais (1996), a mundialização do capital acarretou o processo de imbricamento do capital financeiro/especulativo com o capital produtivo, dinâmica social em que as tomadas de decisões do segundo não só estão sob o domínio das finanças, bem como toda a estratégia da produção segue os canônes das práticas especulativas, da rentabilidade de curto prazo.

No contexto da mundialização do capital, a adequação da produção aos novos princípios de gestão e o controle flexível toyotista tornaram-se condição imprescindível para sobreviver ao novo patamar da produção exigido pela concorrência nacional e global, visto que “[...] a acumulação não é uma decisão de caráter individual, mas uma lei imanente da sociedade do capital e da competição entre os capitalistas [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 76).

Para o conjunto da “classe que vive do trabalho”, expressão contemporânea utilizada por Antunes (1999, p. 103) para designar todos que vendem sua força de trabalho em troca de salário, a virada para o século XXI foi marcada pela retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado, o que caracteriza a crise do chamado Estado de bem-estar social e o incremento acentuado das privatizações, quadro que se destaca no cenário brasileiro a partir dos anos de 1990. Nesse viés, a emergência do neoliberalismo relaciona-se intimamente à busca de respostas para a crise estrutural do capital e à manutenção da (des)ordem hegemônica do mercado financeiro (HARVEY, 2013).

Assinala-se ainda que o novo ciclo de acumulação flexível do capital não só alterou o processo produtivo e sua organização, assim como procurou “[...] gestar um processo de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade [...]” (ANTUNES, 2005, p. 48). Entre as esferas de sociabilidade que atuam na recuperação da hegemonia social, encontram-se os partidos políticos, as igrejas, os sindicatos, as escolas, as universidades, os meios de comunicação, entre outros. No pensamento gramsciano, essas instituições atuam para a obtenção do consenso social e adesão a determinado projeto societário. No caso da ordem do capital, foi preciso um longo processo histórico de construção de sua hegemonia, processo social que, combinando coerção e consentimento, objetiva a manutenção da ordem por meio da incorporação e da reprodução do pensamento da classe hegemônica.

Com base nesses pressupostos indispensáveis para efetivação da hegemonia social, a formação e o trabalho docente assumiram cada vez maior importância no meio acadêmico e no discurso das políticas públicas para educação, pois, como força social e produtiva, o toyotismo não se restringiu apenas ao universo fabril, visto que sua disseminação implicou a definição de formas de sociabilidade correlatas à sua necessária afirmação social. A educação, como fenômeno social por excelência, constitui-se em um mecanismo imprescindível para a construção, a afirmação e a disseminação dessas novas tendências.

No contexto da Reforma do Estado brasileiro, destaca-se que, na área da educação, especificamente, as mudanças representaram a introdução da lógica empresarial em seu campo de atuação, com o Estado se isentando cada vez mais da responsabilidade direta pela educação, e muito mais pela sua regulação e fiscalização. Definiram-se estratégias, traçaram-se metas, mas descentralizando a gestão e eximindo-se de atribuições que antes eram suas, como o financiamento integral de recursos, agora deslocados para a iniciativa privada e a sociedade civil.

No percurso de afirmação social do toyotismo, a educação, para além dos princípios oriundos do regime taylorista/fordista, marcado pela divisão entre o pensamento e a ação, desenvolveu uma estrutura escolar organizada de forma hierárquica, com decisões centralizadas, que colocavam a figura do trabalhador docente como executor de programas preestabelecidos, com uma metodologia de ensino parcial e repetitivo. Contudo, as metamorfoses do mundo do trabalho repercutiram na atividade docente na medida em que, no ambiente escolar, também foram disseminados os canônes próprios da flexibilidade toyotista, conforme serão demonstrados neste artigo.

### **As novas exigências para educação e o trabalhador docente**

O modelo taylorista/fordista e as tendências pedagógicas que os acompanharam definiam um perfil de professor

[...] cujas habilidades em eloquência se sobreponham à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido [...]. (KUENZER, 1999, p. 168).

Esse modelo começa a transformar-se a partir da década de 1990, orientado, sobretudo, por organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas determinações sobre as políticas educacionais, sobretudo nos chamados países periféricos. No caso brasileiro,

[...] a consecução das orientações emanadas dos relatórios internacionais se dá por mecanismos de adequação variados, dentre os quais as condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais para concessão de financiamentos, pelas quais se estabelecem os eixos conceituais e as diretrizes da política a ser seguida [...]. (LIMA FILHO, 2010, p. 213).

De modo geral, as diretrizes das políticas educacionais, a partir das premissas dos organismos internacionais, apresentaram a educação como a principal responsável por formar pessoas cujos atributos essenciais atendessem às necessidades laborais flexíveis do mundo produtivo. A emergência do modelo de acumulação flexível e as novas exigências do capital em processo de reestruturação impulsionaram, portanto, mudanças estratégicas na política de formação de professores brasileiros a partir dos anos de 1990, processo vinculado ao conjunto de reformas educativas da Educação Básica, demonstrando que a escola assentada no paradigma industrial fordista, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, não era mais compatível com as demandas da nova etapa do capital.

Segundo os mencionados organismos internacionais, as políticas formativas para os professores eram muito teóricas, desvinculadas de uma prática efetiva e não condizente com as demandas das escolas e da sociedade. Tais considerações, segundo Maués (2003), parecem indicar um só caminho: adequar o sistema educacional para qualificar as pessoas com vistas a enfrentarem um mundo mais competitivo e afinado com o mercado de emprego. Outra questão a ser ressaltada é que, junto à constatação do “descompasso” da escola em relação às novas exigências do mercado, o insucesso escolar, amplamente propalado, passa a ser responsabilidade da gestão escolar e dos professores, aos quais se atribuem as justificativas para “[...] o despreparo dos alunos ao término dos estudos e a desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional” (MAUÉS, 2003, p. 91).

No contexto de crítica ao *Welfare State* e da defesa do Estado mínimo, Nadal (2007) esclarece que a política educacional, a partir do final da década de 1980, torna-se alvo das teses que visam aprofundar a tendência regulatória na perspectiva da racionalização da política educacional. Em face disso, o Estado é coagido a incorporar em seus processos educacionais estratégias de:

Descentralização (tomadas de decisão e responsabilização em nível de escola), controle (agora em relação aos objetivos e resultados) e de implementação de reformas (geração de processos e propostas de mudanças a serem executadas pelas escolas), buscando alinhar os objetivos e práticas escolares aos seus interesses. (NADAL, 2007, p. 2).

As características essenciais das políticas educacionais elencadas guardam relação com o processo de disseminação sistêmica do toyotismo, pois seu percurso progressivo é no sentido de que este venha a assumir um valor universal (ALVES, 2008). Esse processo educacional/social deve ser visto como marca significativa das novas formulações produtivas, principalmente no perfil do novo trabalhador proativo encontrado na indústria flexível atual, em superação ao assalariado fordista/taylorista predominante no século XX. Para a educação, as novas formulações ensejadas pela produção reverberam em seu interior, na medida em que a educação escolar e o trabalho docente cumprem papel fundamental no âmbito da internalização e da reprodução do sociometabolismo do capital e de seu projeto “civilizacional”, restringindo a educação escolar a um uso útil, instrumental, para a formação, ampliação do assalariado.

Como exemplo recente das ações restritivas da educação escolar ao seu aspecto útil/instrumental, tem-se a Reforma do Ensino Médio brasileiro, proposta inicialmente lançada pelo Governo Federal por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, atual Lei N° 13.415/2017, que, entre outras coisas, autoriza que “profissionais com notório saber” (BRASIL, 2017, p. 2) atuem na formação técnica e profissional de estudantes, em conteúdos de áreas afins à sua formação. Tal medida oficializa a precarização da atividade docente e o desmerecimento do conhecimento teórico e pedagógico específico das licenciaturas, bem como o enfraquecimento das políticas públicas para a formação de professores. Isso ocorre tendo em vista que, tal qual o sistema produtivo toyotista, a formação docente passou a exigir um novo perfil profissional correlato ao novo conteúdo histórico-social flexível, mais precisamente a constituição de um trabalhador portador de múltiplas e transitórias habilidades, em meio ao processo de extinção da garantia do pleno emprego e dos vínculos duradouros em uma mesma instituição. Essa condição, anterior à emergência do trabalho flexível toyotista, permitia um planejamento de vida em longo prazo, a construção de uma carreira profissional que propiciava a estabilidade no emprego, como houve no imediato período pós-guerra (SENNETT, 2004).

412

O novo arranjo produtivo toyotista necessita de trabalhadores que saibam lidar com as precárias condições de vida impostas pelo capital em seu período de crise sistêmica, no qual predomina a identificação de um projeto societário com ênfase no indivíduo egocêntrico, em constante transitoriedade de vida, bem como o retrocesso de direitos historicamente conquistados pela classe que vive do trabalho. As novas condições objetivas para o mundo do trabalho incorporam não apenas o aumento exponencial do subemprego, as terceirizações, a rotatividade no emprego, a transitoriedade por variados setores, em face das demandas do mercado, bem como a ideologia do empreendedorismo, a versão contemporânea do *self-made-man* inaugurada pelos clássicos do liberalismo, processo social reinventado e profusamente estimulado à época da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996).

Considerando que a educação não pode ser analisada separadamente dos processos sociais complexos relativos às formas de ampliação e de reprodução do capital, as novas exigências do modelo toyotista interferem no perfil profissional docente, exigindo-lhes novas atribuições, pois o trabalho docente incide e define no(o) perfil social da força de trabalho que será engendrada nas

relações em sociedade. Sob tais circunstâncias, a considerar-se que o trabalho docente tem influência no perfil da força de trabalho incorporada à produção, torna-se relevante que o professor incorpore e dissemine os novos princípios do trabalho flexível toyotista como os cinco “S”, mais especificamente: *Seiri* (senso de utilização), *Seiton* (senso de ordenação), *Seiso* (preconiza a limpeza do local de trabalho e dos equipamentos), *Seiketsu* (defende a manutenção das condições físicas e mentais de trabalho favoráveis e saudáveis para os trabalhadores) e *Shitsuke* (senso da autodisciplina).

Desse modo, o conjunto de princípios da reforma educacional, por sua vez, determina como componente principal a reformulação dos princípios formativos dos trabalhadores docentes, com uma reforma orientada pela óptica do investimento em capital humano. A origem da Teoria do Capital Humano data de meados da década de 1950, nos Estados Unidos, e procura relacionar o investimento no fator humano à produção como meio de aumentar a produtividade e gerar o desenvolvimento econômico e social. Nesse caso, o aparato midiático hegemônico tem papel fundamental na veiculação desse ideário, a título de exemplo uma matéria publicada na revista *Veja*, publicação semanal com grande circulação pelo país. A matéria do economista Maílson de Nóbrega (2013) tem como título *O problema da educação não é falta de dinheiro - é falta de gestão adequada dos recursos que temos*. De pronto, nota-se que o economista reitera as críticas aos jovens que saíram às ruas para “pedir mais dinheiro para o setor”, utilizando uma antiga crítica já veiculada na edição de junho de 2013, pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, que dizia:

Pleiteiam mais verbas sem se dar conta da podridão do sistema. Mais do que verbas, é urgente uma completa revisão das instituições educativas vigentes. A começar pela reeducação dos educadores, que, na maioria das vezes, ignoram o que estão a ensinar. (GIANNOTTI, 2013, n.p.).

Dessa forma, questiona-se, por exemplo, a prioridade de investimentos maiores do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, pois “[...] a ideia está contaminada pelo hábito de esperar que a despesa pública resolva qualquer problema [...]” (NÓBREGA, 2013, n.p.). Logo, a concepção defendida por Nóbrega corrobora para disseminar uma visão social de que o dilema da educação está centralizado em problemas de gestão de recursos e na capacitação de educadores que precisam ser “reeducados”. Percebe-se que o pressuposto de “reeducação docente” é coerente com as exigências do modelo toyotista que, em comparação às do período de hegemonia do fordismo, estão muito mais focadas em capacidades de ordem comportamental, premissa que embasou a tese da pedagogia das competências, materializadas nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de meados da década de 1990.

413

Nos PCN, sobresai a tese do “aprender a ser”, concepção de ensino que mantém vinculação teórica e metodológica com os quatro pilares da educação, apresentados pelo conhecido *Relatório Jacques Delors*, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a UNESCO, entre 1993 e 1996. Tal relatório foi publicado no Brasil sob o título de *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS, 1998), sendo esses pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

A perspectiva de enfoque na “formação em serviço” ou “formação continuada” dos professores encontra suas prescrições na já mencionada Teoria do Capital Humano, formulada e disseminada no contexto das reformas educacionais empreendidas a partir de relatórios, como os do Banco Mundial. Conforme ressalta Coraggio (1996, p. 101): “O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia [...]. Dessa maneira, o discurso

neoliberal, que pressupõe o enxugamento do Estado, encontra suporte para se representar como concepção pedagógica no meio educacional.

Ao analisar o processo de subsunção real do trabalho ao capital, Frigotto (2010) demonstra que a escola não contribui no plano imediato para qualificação da força de trabalho. De maneira oposta, o autor enfatiza que a escola, de forma acentuada, contribui para o processo de desqualificação do conhecimento dos sujeitos, na medida em que os componentes curriculares específicos perdem espaço para uma orientação curricular baseada em competências. Conferem, assim, à escola o papel de oferecer uma formação de competências sociais, entre as quais, depreende-se de seu conjunto, a disseminação de princípios éticos, políticos e estéticos adequados. Tais processos de reordenamento da práxis profissional docente não são aplicados sem resistências do professorado. Convém salientar que esse reordenamento compreende a verticalidade do Estado, que se impõe como o mediador das políticas públicas de formação dos professores e oficializador de documentos orientadores específicos da atividade docente. Assim sendo, verifica-se que a orientação curricular contemporânea aponta para

[...] aspectos éticos da **autonomia**, da **responsabilidade**, da **solidariedade** e do **respeito ao bem comum**; princípios políticos dos **direitos e deveres de cidadania**, do exercício da **criticidade** e do **respeito à ordem democrática**; princípios estéticos da **sensibilidade**, da **criatividade** e da **diversidade de manifestações artísticas e culturais**. (BRASIL, 2001, p. 40, grifos nossos).

Diante do exposto, os aspectos conceituais referidos, encontrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), relacionam-se ao processo de homogeneização das relações sociais que, no âmbito da educação, procura adequar um determinado perfil de personalidade docente, a partir do direcionamento de sua práxis profissional para determinado fim, qual seja: a formação de competências sociais compatíveis com o modelo produtivo vigente. É sob esse ideário que as DCN asseguram que:

414

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas de reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, dos professores, é devida à insuficiência de diálogos e de metodologias de trabalho diversificados na sala de aula que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2001, p. 41).

Os elementos presentes nesse excerto ressaltam nas DCN o predomínio de uma visão de responsabilização particular dos professores pelo mau desempenho dos alunos, respaldada pela afirmação de sua incompetência teórica, metodológica e, até mesmo, afetiva, caracterizada pela “insuficiência de diálogo” para realizarem seu trabalho. Dessa forma, a categoria “flexibilidade” passou a ser concebida como elemento chave das propostas de reforma educacional. A experiência, o esforço individual e a eficiência dos estabelecimentos escolares, com “autonomia” de gestão, chegam até mesmo a se sobressaírem em relação ao próprio currículo escolar, este compreendido como mero acessório da reforma educacional requisitada, conforme se verifica na passagem que se segue:

O produto mais importante de um processo de mudança curricular não é um novo currículo materializado em papel, tabelas ou gráficos. O currículo não se traduz em uma realidade pronta e tangível, mas na aprendizagem permanente de seus agentes, que leva a um aperfeiçoamento contínuo da ação educativa. Nesse sentido, uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, as escolas e os professores para a **reflexão**, a **análise**, a **avaliação** e a **revisão** de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos. Em suma, o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos **esforços, talentos e circunstâncias** forem capazes de realizar. (BRASIL, 2001, p. 99, grifos nossos).

Tais características demonstram, à guisa da análise de Frigotto (2010, p. 165-166), que “[...] o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo [...]”. Trata-se de referendar, sistematicamente, a ideia de que superar o fracasso escolar depende exclusivamente da boa vontade e da disposição colaborativa dos docentes e um mínimo de cursos voltados a metodologias de trabalho diversificadas, que procurem dar conta da preparação insatisfatória dos professores, tanto por sua formação inicial quanto sua formação em serviço, isto é, quando já se encontram trabalhando.

Martins (2015) destaca que, nos últimos anos, há uma crescente preocupação com as características pessoais, as vivências profissionais, a história de vida e a construção da identidade do professorado, com ênfase nas pesquisas educacionais, cujas questões são referentes à subjetividade e à personalidade docente. A autora afirma que:

Há uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrado na atividade cotidiana de sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica. (MARTINS, 2015, p. 9).

De acordo com a aludida passagem, os professores sofrem novas formas de emulações laborais, à proporção que são pressionados no sentido de se tornarem adaptáveis às novas circunstâncias. Devem, portanto, desenvolver competências e incorporar novas habilidades capazes de responder aos dilemas cotidianos da sala de aula e das atividades de ensino. Conforme analisa Tonet (2013), a respeito das relações sociais contemporâneas e da propagada “crise educacional”, como expressão de uma crise sistêmica, tem vigorado

[...] não apenas a centralidade, mas a hipercentralidade da subjetividade, que se manifesta sob as mais diversas formas e mais variadas áreas. Na esfera do conhecimento, desde a sua forma mais extremada, que é o irracionalismo, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como o neoiluminismo, o pragmatismo e outras. Todas elas têm em comum a ênfase na subjetividade face a uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão. (TONET, 2013, p. 61).

Nesse trecho, verifica-se que a hipercentralidade da subjetividade anunciada se faz presente na ideia do “professor como sujeito do seu conhecimento” (BRASIL, 2001, p. 232). Levando em conta os aspectos principais da reforma educacional e as condições de salário e trabalho do magistério brasileiro na Educação Básica, tal referência ao professorado não se relaciona com a perspectiva crítica de emancipação do sujeito professor como figura pensante, em condições de trabalho que lhes propiciem um adequado aprofundamento intelectual. Pelo contrário, as diretrizes que orientam as ações dos docentes ensejam uma formação cada vez mais centralizada em competências para resolução de situações problema do cotidiano escolar, isto é, o sujeito docente como “cuidador”, “conselheiro” pragmático.

Como ensejar a proposta do professor como sujeito do seu conhecimento, ao mesmo tempo que se observa o aumento da carga horária da disciplina de estágio docente nos cursos de licenciatura, aprovada em 2015 pelo Conselho Nacional de Educação, priorizando a constituição de professores com novas habilidades e competências práticas, em detrimento da formação teórica propriamente dita? A dicotomia entre a teoria e a prática demonstra-se não superada e expõe o pragmatismo presente na concepção da função docente. Reitera-se, portanto, a influência midiática de revistas educacionais de grande circulação, como é o caso da revista *Nova Escola*, para orientar que “[...] a escola é o melhor lugar para formar o professor” (ALMEIDA, 2010, n.p.).

De maneira correlata, as estratégias de personalização e de individualização dos trabalhadores docentes inserem-se no conjunto de mudanças formuladas pelo capital, como elemento fundamental de disseminação e de internalização das novas exigências do metabolismo social baseado no modelo toyotista que mobiliza os trabalhadores a colocarem-se por inteiro, “corpo e alma”, à disposição dos objetivos do capital, mais do que isso, tornem os objetivos do capital os seus objetivos, pois é necessário que haja “[...] uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc., que garantam a unidade do processo [...]” (LIPIETZ, 1986 *apud* HARVEY, 1992, p. 117).

Nas últimas décadas, observou-se também uma significativa mudança a respeito da perspectiva da autonomia dos professores, tanto na literatura pedagógica quanto nas formulações ideológicas e estratégias das políticas educacionais. Grande parte dessa mudança foi baseada na “[...] aceitação por parte da comunidade de pesquisadores de que os professores não poderiam ser compreendidos o suficiente em termos de suas condutas ou como simples aplicadores de diretrizes” (CONTRERAS, 2012, p. 255). Essa observação deriva da constatação de falha de algumas políticas que encontravam resistência natural em sua aplicação no ambiente escolar. Em se tratando de políticas para a educação externamente definidas, suas premissas e seus propósitos nem sempre coincidem com os dilemas reais do cotidiano docente.

Nessa mudança de perspectiva, o pilar principal era de que não bastavam as mudanças curriculares nem o sucesso ou fracasso de determinadas inovações educacionais fossem pensados como simples falhas de comunicação entre especialistas e professores, visto que estes e as próprias instituições escolares são elementos vivos e variáveis, genuinamente, do mesmo modo que são afetados por diferentes propostas de inovação, são mediadores e transformadores dessas propostas.

As mudanças padronizadas formuladas por agentes exteriores ao cotidiano escolar mostravam-se pouco eficazes e requisitaram novas metodologias de acesso ao ambiente escolar, de modo que:

Se antes tratava-se de introduzir produtos acabados (materiais didáticos, uma técnica docente, um projeto curricular), agora se tende a introduzir as estratégias e processos (formação nas escolas, desenvolvimento participativo, reflexão sobre a prática etc.) que se espera que conduzam os docentes a elaborarem seus próprios produtos. Isto significa mais autonomia profissional ou uma mudança de lugar do controle: do controle dos produtos para o controle dos processos? (CONTRERAS, 2012, p. 258).

Como se tem procurado demonstrar neste trabalho, a pretensa autonomia docente, na verdade, caracteriza-se pela busca permanente de desenvolver no professor habilidades que permitam a tomada de iniciativas típicas do sujeito/trabalhador proativo encontrado nas fábricas toyistas reestruturadas. Desse modo, não basta a exteriorização dos novos princípios, é preciso que os trabalhadores os assimilem como seus, relação característica da “captura” da subjetividade, quesito essencial ao mundo do trabalho, a partir da disseminação das novas configurações do toyotismo, que tem necessidade de maior envolvimento do nexo psicoafetivo dos empregados nos procedimentos técnico-organizacionais, conforme analisou Alves (2011).

### **Professor reflexivo?**

É no contexto da reestruturação produtiva toyotista que emerge o conceito de “professor reflexivo”, tese disseminada na década de 1990 no Brasil, e difundida a partir das ideias de Donald Schön. O eixo norteador de tal formulação encontra-se na prática de ensino e na capacidade docente de refletir sobre esta, elencando novas habilidades para o seu aperfeiçoamento. Para Shiroma e Evangelista (2004), tem sido recorrente, na área educacional, o discurso sobre a falta de

preparo dos professores, atrelando o baixo nível da qualidade da educação à falta de preparo docente para atender às demandas sociais do século XXI. Por isso, “[...] buscam-se soluções práticas sob a égide do fetichismo da inovação tecnológica e da ideologia do profissionalismo” (SILVA; HELOANI; PIOLLI, 2012, p. 376) como fatores fundamentais para melhorar os índices educacionais. Como parte dessas mudanças, as novas competências profissionais dos trabalhadores docentes assumiram as seguintes características:

- a) Aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, a desenvolver competência interativa entre si e com os alunos [...]; Desenvolver capacidades e habilidades de liderança [...]; Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares [...]; Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão, da sala de aula [...]; Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico [...]; Aprender métodos e procedimentos de pesquisa [...]; Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 529).

Conforme se tem procurado demonstrar aqui, as características elencadas alinham-se às tendências pedagógicas do “aprender a aprender”<sup>3</sup> (DUARTE, 2008, p. 5), inseridas em uma perspectiva de ordem liberal, que requer sujeitos engajados e comprometidos com as mudanças, sem que lhes expliquem a essência dessas mudanças, mas que atendam ao plano imediato da funcionalidade ao cotidiano escolar estranhado (DUARTE, 2008).

Em relação à funcionalidade imediata do cotidiano, a partir do pensamento de Heller (1972), infere-se sobre a negação das possibilidades de suspensão da cotidianidade do trabalhador docente e sobre os seus prejuízos para as atividades de ensino. No pensamento helleriano, a saída do cotidiano compreende os momentos que possibilitam a tomada de consciência humana sobre sua unidade entre ser particular e ser genérico - quando o cotidiano é reconhecido como realidade fragmentada e parcial e quando o ser humano é compreendido em sua relação com os demais e se reconhece como partícipe da totalidade. Existe, portanto, um movimento dialético de saída e retorno ao cotidiano, porém retorno modificado. Por sua vez, Guimarães (2002), ao analisar a obra de Heller, enfatiza que:

Algumas áreas cognitivas que, por excelência, compreendem as objetivações genéricas para-si, são a filosofia, as artes, a moral, a ciência. A filosofia baseia-se na crítica da realidade, a arte baseia-se na estética, a moral na base da ação do homem, a ciência baseia-se no conhecimento. Portanto, nenhuma dessas áreas se efetiva na redução do empírico e sim na consciência máxima dos atos do ser humano e na sua própria essência. (GUIMARÃES, 2002, p. 19).

As condições de trabalho e o salário dos trabalhadores da educação, ao negarem as condições necessárias para “suspensão da cotidianidade”, expressam elementos de trabalho e vida precarizada e alienada. Em outras palavras: demonstram o trabalho docente estranhado, reduzido ao imediatismo e utilitarismo do mercado que exige trabalhadores flexíveis, resilientes e proativos. Sobre a negação objetiva das condições de trabalho e salário, basta observar o orçamento do Ministério da Educação no ano de 2015, o Ministério ao qual correspondeu a maior parte dos cortes orçamentários, justamente o Governo que tinha como lema a “pátria educadora”.

Verifica-se uma crescente ênfase das orientações por competências, que afetou a organização do trabalho nas escolas, especialmente o magistério, passando a gestão “[...] a contemplar estratégias de envolvimento e cooptação do coletivo no planejamento, elaboração de projetos, discussão do currículo e práticas de avaliação que tem, como um fim em si mesmo, o

<sup>3</sup> Essas tendências são: pedagogia construtivista; pedagogia do professor reflexivo; pedagogia das competências; pedagogia dos projetos e pedagogia do multiculturalismo.

resultado” (SILVA; HELOANI; PIOLLI, 2012, p. 377). Em relação à ênfase na ideia da formação do “professor reflexivo”, Martins (2015) esclarece sua vinculação com um projeto societário centrado no indivíduo egocêntrico, pois:

Enfatiza a dimensão individual do processo de formação, atribuindo grande importância à participação do sujeito nesse processo. A formação deve acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender”. Ao se estimular nos professores as estratégias de autoformação, pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos. (MARTINS, 2015, p. 9).

Nesse caso, o ideário pragmático “ação-reflexão-ação” tem seu eixo orientador nas políticas contemporâneas da formação continuada docente. O ensejo constante pela mudança incita que os professores se percebam como ultrapassados, necessitados, portanto, da aquisição de novas habilidades (sempre transitórias), pois aquilo que sabiam até então não se adequa mais às novas necessidades da educação. Existe, dessa forma, a prevalência de uma pressão constante sobre os professores para readequarem a sua prática pedagógica e investirem em sua formação contínua. Necessariamente, trata-se de privilegiar como estratégia didática a resolução de situações problema, conferindo um sentido pragmático à ação docente, em sintonia com a lógica produtiva operada pelo sistema Toyota de produção. Vale sublinhar a ênfase na busca por melhorias contínuas por meio dos processos de gestão de pessoas, o fazer *Kaizen*, de acordo com a nomenclatura utilizada nas fábricas reestruturadas.

Segundo Martins (2015, p. 11), o modelo que se apresenta como “reflexão na ação” assenta o eixo profissional na capacidade dos professores para “[...] manejar situações concretas relacionadas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração inteligente criativa do conhecimento e da técnica” (MARTINS, 2015, p. 11). O imediatismo corresponde ao pano de fundo de um conhecimento pragmático, para “aprender a aprender” e para mediar conflitos sociais que reverberam no ambiente educacional. Em última instância, afirma a autora, tratar-se-á de preparar os professores para as aceleradas mudanças sociais do mundo atual, transformações que exigem capacidade dos professores para acompanhá-las, “[...] entretanto, a despeito da centralidade desse pressuposto, a maioria dos estudos não se detém numa caracterização mais precisa de quais mudanças sociais estariam ocorrendo e quais as suas causas” (MARTINS, 2015, p. 11).

Desse modo, para o segmento docente, o panorama enunciado não é capaz de promover condições para sua autorreflexão da constituição do professor crítico e proativo no sentido da percepção e do aprimoramento do próprio processo formativo. Ao se debruçar sobre as questões concernentes à educação e ao seu papel no processo de criação de riqueza social, Marx (1984) analisou que:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera de produção material, então um mestre-escola é um trabalho produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e o efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 1984, p. 106).

Ao analisar-se a escola pública no contexto da sociedade do capital, deve-se tomar o devido cuidado para não relacioná-la diretamente ao processo de criação e de extração de mais-valia, tal qual visto no excerto anterior. Entretanto, é preciso compreendê-la sob a forma indireta de valorização do capital, uma dinâmica que encontra no Estado o aparato mediador fundamental na

medida em que atua, por exemplo, na e para a formação, capacitação da força de trabalho docente e cuja ação, *a posteriori*, incide e define o perfil social da força de trabalho a ser incorporada pelo capital. Nesse caso é importante retomar aspectos da análise desenvolvida por Alves (2011) em relação às características basilares do toyotismo, enquanto o novo modelo de produção flexível que exige “[...] a constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas. O trabalhador deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, de intervir em diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos dos processos de trabalho e etc.” (ALVES, 2011, p. 50).

Se a reorganização do mundo produtivo passou a exigir a constituição de trabalhadores flexíveis, isto é, capazes de adequarem-se a diferentes setores e aos procedimentos de atuação laboral, no caso da organização escolar, surgiu o espectro dos “poliprofessores”. Trata-se de uma adjetivação que contempla no plano discursivo a enunciação da práxis docente sobrecarregada por inúmeras funções que extrapolam as atividades diretamente relacionadas ao ensino de determinado saber elaborado. Entre as funções dos poliprofessores, destacam-se o apelo permanente para a inovação das metodologias e tecnologias educacionais; a responsabilização pela interação entre a escola e a comunidade; o processo contínuo de formação atrelado às políticas de avaliação e de valorização docente; a responsabilização pela construção de valores sociais, tais quais não só a promoção da cultura da paz, da solidariedade, do respeito às diversidades, bem como as campanhas de trânsito, da saúde, do meio ambiente, entre outros.

Esse tipo de concepção implica excessivas atribuições aos docentes. Saviani (2013), ao tratar sobre o conceito de currículo escolar, elucida que este se refere àquelas atividades que constituem a razão de ser da escola: a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Do contrário, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, salientando que esse fenômeno pode ser observado no dia a dia das escolas, quando o calendário letivo é sobrecarregado de comemorações, tais como: semana do índio, festas juninas, semana do folclore, semana da pátria.

419

O objeto oculto pela “ação-reflexão-ação”, base da ação do “professor reflexivo”, diz respeito ao presentismo que carrega, pois a negativa em aprofundar a análise dos determinantes históricos da ação docente, delimita a ação no campo da resignação, naturalizando situações do cotidiano escolar, ocultando o fato de que os desafios apresentados para o desenvolvimento das atividades docente não se deslocam das relações contraditórias típicas das formas de sociabilidade capitalista, processo indelével em que a escola encontra-se completamente inserida.

Quanto à formação inicial e continuada de professores, o ato de reflexão relaciona-se no sentido contrário do ideário imediatista veiculado, pois o trabalho educativo, situado a partir do cotidiano, deve contribuir para a superação das dimensões cotidianas estranhadas, realizar as abstrações de outros determinantes da realidade social complexa de modo a promover uma autonomia, condicionada pelos determinantes da realidade social, das formas de pensar do professorado. Sob tais circunstâncias, torna-se imperativa a compreensão de que “[...] vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante” (MARTINS, 2015, p. 30). As condições alienantes do trabalho educativo comprometem a atividade docente justamente em sua essencialidade, na transmissão sistematizada do saber historicamente acumulado pelo gênero humano. Sobre isso, Martins (2015) escreve:

A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (MARTINS, 2015, p. 5).

Nesse caso, a incompreensão da lógica inerente ao modo de funcionamento do sociometabolismo do capital oculta, condiciona e legitima a permanência das condições de intensificação do trabalho, particularmente do trabalho docente. As interpretações que visam naturalizar essa forma estranhada da relação com o trabalho são disseminadas por instâncias reprodutoras do discurso hegemônico que atua no sentido de obscurecer a compreensão das contradições intrínsecas ao sistema de produção e reprodução social do capital. A primazia do “professor reflexivo” e a ênfase em seu aperfeiçoamento profissional deslocam o foco daquilo que se encontra no centro da crise educacional contemporânea, que é a própria função social da escola (MARTINS, 2015) em uma sociedade erguida sob o manto do trabalho alienado e as implicações negativas para o desenvolvimento do sujeito genérico.

Saviani (2013), a partir dos delineamentos da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, define a escola como instituição cujo papel consiste na socialização do “[...] saber sistematizado e o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 36). Em tempos de reestruturação educacional, das políticas, da escola, do currículo e da formação de professores, a assertiva de Saviani revela-se imprescindível, tendo em vista que atualmente “[...] disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola [...] e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descharacterizar o trabalho escolar” (SAVIANI, 2013, p. 15). A descharacterização do trabalho escolar pressupõe, justamente, a descharacterização da função docente, da alienação do professor e das correlatas relações sociais estranhadas encontradas no ambiente escolar.

Mais ainda, a ênfase nas respostas imediatas ao cotidiano, em face dos dilemas sociais contemporâneos, traz à tona a perspectiva de professores expectadores do processo histórico aos quais “[...] caberia conhecer a realidade social não para fazer crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p. 12). Desse modo, “[...] as mudanças aventadas no que tange à formação dos professores e o trabalho docente corre grande risco de converterem-se em estratégias de adaptação” (MARTINS, 2015, p. 20).

420

Sob essa premissa, a eficiência do professor passa a relacionar-se com a sua capacidade de adaptação às mudanças que, como tendência, aprofundam o sucateamento da educação pública em virtude da crise fiscal do Estado brasileiro e o redirecionamento de recursos do orçamento para pagamento de juros e títulos da dívida pública. No processo de tramitação e aprovação do PNE (2001-2010), por exemplo, Saviani (2007) salienta que:

O PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento [...]. De fato, sem se assegurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação? (SAVIANI, 2007, p. 1241).

Ao descentralizar suas medidas, o Estado não propicia somente que as instituições de ensino repensem as políticas de modo a atender às suas particularidades, como também influencia outra importante questão, qual seja, retirar os conflitos sociais do plano geral para o plano local, isto é, individualiza o que antes era de responsabilidade do Estado: a qualidade e o financiamento da educação. Se antes eram responsabilidades atribuídas ao poder público, pois referentes à educação em sua totalidade, agora são vistas de forma particularizada, a partir dos processos de descentralização administrativa.

Assim sendo, serão as escolas que fracassarão ou obterão êxito, serão os professores os culpados pelos baixos índices do ensino, serão estes os responsáveis pela deterioração social e não as políticas econômicas e sociais (CONTRERAS, 2012). Ao realizar tal feito, o Estado “[...] situa o conflito diretamente nos que devem geri-lo e tomar decisões concretas perante ele. O currículo descentralizado e a autonomia das escolas podem ser, portanto, o lugar em que os conflitos se diluem ou se reduzem a casos particulares [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 273).

As bases do trabalho pedagógico não resguardam autonomia ou independência em relação aos processos ideológico-discursivos que acompanharam a reestruturação produtiva. A escola e os trabalhadores docentes são elementos essenciais de internalização de valores, ao mesmo tempo que, em potencial, são fundamentalmente espaços privilegiados, para processos de contrainternalização dos modos de internalização historicamente prevalecentes. Por isso, reitera-se aqui a perspectiva de que a escola e os processos formativos de professores são espaços de disputa de interesses de classes antagônicas.

## Considerações finais

O modelo de acumulação flexível e as novas exigências laborais impulsionaram alterações no trabalho docente, incidindo em novas atribuições típicas de nossa contemporaneidade, em que as condições de trabalho e a ideologia hegemônica conformam um perfil docente pragmático, centrado no imediatismo do cotidiano, orientado pelas tendências pedagógicas do “aprender a aprender”, cujos conteúdos disciplinares do saber escolar perdem espaço para a aquisição de múltiplas competências, orientadas ao atendimento das relações produtivas, do mercado de trabalho contemporâneo. As condições de intensificação e precarização do trabalho ao qual estão submetidos os trabalhadores docentes configura, primordialmente, a privação dos princípios fundamentais de autonomia. Sem identificar o movimento de mudanças que acompanha as necessidades de expansão do capital na sociedade contemporânea, não é possível compreender os dilemas atuais das relações educacionais e as novas exigências para o exercício da prática docente. A educação pautada a partir da lógica da racionalidade contraditória do capital visa racionalizar os recursos sob uma perspectiva pragmática, abrindo mão de uma noção de educação integral que exigiria o investimento de recursos financeiros de forma ampla em todos os níveis da educação.

Do mesmo modo, as novas competências não têm no horizonte o alcance da autonomia escolar ou do docente, pelo contrário, intensificam os processos de alienação e estranhamento social, elementos fundantes e próprios da reprodução do capital que reverberam nas relações educacionais. Nesse contexto é que emerge a figura do professor “reflexivo/resignado”, ou seja, um trabalhador docente pragmático que, solucionador de problemas do cotidiano, tende a incorporar o espírito do sujeito resiliente conforme as proposições contidas nas tendências pedagógicas do “aprender a aprender”.

## Referências

ALMEIDA, F. J. Escola: o melhor lugar para formar o professor. **Nova Escola**, Edição 231, 1 abr. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/708/escola-o-melhor-lugar-para-formar-o-professor>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

ALVES, G. O espírito do toyotismo - reestruturação produtiva e “captura” da subjetividade do trabalho no capitalismo global. **Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, v. 10, n. 1, p. 97-121, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/confluencias.v10i1.14>

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, n. 35, p. 1-3.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

422

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir:** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC, Unesco e Cortez, 1998.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-16.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GIANNOTTI, J. A. Vozes sem voto. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2013. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,vozes-sem-voto-imp-,1044143>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GUIMARÃES, G. D. **Aspectos da teoria do cotidiano:** Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, D. **Os limites do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

HELLER, A. **O quotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA FILHO, D. L. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (Orgs.). **Trabalho, educação e sociabilidade.** Maringá: Práxis, 2010. p. 227-254.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital.** V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAUÉS, O. C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (Org.). **Curriculum e políticas públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-27.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

423

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

NADAL, B. G. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar à luz dos textos políticos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/47.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

NÓBREGA, M. O problema da educação não é falta de dinheiro - é falta de gestão adequada dos recursos que temos. **Revista Veja**, Grupo Abril, 27 jul. 2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5ZCzZSUnSO4J:veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/mailson-da-nobrega-o-problema-da-educacao-nao-e-falta-de-dinheiro-e-falta-de-gestao-adequada-dos-recursos-que-temos/comment-page-1/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SENNETT, R. **A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 370-383, jul./dez. 2012.

TONET, I. O padrão moderno: centralidade da subjetividade. In: TONET, I. **Método científico**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. p. 29-64.

*Recebido em 20/07/2017*

*Versão corrigida recebida em 12/11/2017*

*Aceito em 15/11/2017*

*Publicado online em 21/11/2017*