

A PRESENÇA DO EMPRESARIADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A PRECARIZAÇÃO DE NOVO TIPO DO TRABALHO DOCENTE

THE PRESENCE OF THE BUSINESS COMMUNITY IN THE BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION AND THE NEW TYPE OF PRECARIOUSNESS OF TEACHER LABOR

Amanda Moreira da SILVA¹

Vânia Cardoso da MOTTA²

Resumo: Este artigo socializa discussões que foram levantadas em estudos e pesquisas sobre a mercantilização da educação e a consequente precarização do trabalho docente no Brasil. Nele, destacamos dois movimentos: i) a crescente atuação de grupos empresariais organizados interferindo nas políticas públicas de educação e diretamente nas redes públicas de ensino por meio de “parcerias público-privadas”; ii) e as formas de resistência dos professores diante da intensificação da precarização do trabalho docente, advindas dessa conjuntura privatista. Temos por hipótese que a atual conjuntura de mercantilização-privatização da educação pública no Brasil e de metamorfose no mundo do trabalho vem constituindo uma precarização de novo tipo do trabalho docente no setor público educacional. Assim, pautadas nos debates sobre trabalho-educação, nas discussões da sociologia do trabalho, em especial, em Ricardo Antunes e Giovanni Alves, e na concepção de Estado em Gramsci, elaboramos este ensaio teórico ao buscar elementos para nossas análises e desenvolver as noções de “preariado professoral”, “professorado estável formal” e “professorado subjetivamente toyotizado”.

Palavras Chave: Trabalho-educação. Trabalho docente. Precarização de novo tipo.

Abstract: This article publicize discussions that were raised in studies and researches about the commodification of education and the resulting precariousness of teacher labor in the state public schools in Rio de Janeiro, Brazil. We highlight two movements: i) the growing presence of organized business groups interfering both in educational policies and inside public school systems through public-private partnerships; ii) and the growing teachers’ resistance against the intensified precariousness of teacher labor in a context of privatization. Our hypothesis is that the current situation of commodification-privatization of public education in Brazil and the changes in labor market contribute to the formation of a new type of precariousness of teacher labor in public schools. Referenced in the debates about work-education, in the theories of the sociology of labor, especially Ricardo Antunes and Giovanni Alves, and the theory of the State in Gramsci, we make this theoretical work when looking for elements to our analysis and develop the notions of “preariat professorate”, “formal stable professorate” and “subjectively toyotized professorate”.

Keywords: Labor-Education. Teacher Labor. Precariousness of a new type.

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) junto ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX). Email: amandamoreira.uerj@gmail.com

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora-líder do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX). Email: vaniacmotta@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo sintetiza um conjunto de estudos, pesquisas e debates realizados no âmbito do grupo de pesquisa³, com discussões pautadas na problematização dos recentes encaminhamentos de políticas públicas na educação brasileira e na questão do trabalho docente no setor público⁴, frente ao processo de mercantilização/privatização da educação pública e às recentes mudanças no mundo do trabalho que intensificam a precarização em suas várias dimensões.

Nele, destacamos dois movimentos: i) a crescente atuação de grupos empresariais organizados interferindo nas políticas públicas de educação e diretamente nas redes públicas de ensino, por meio de “parcerias público-privadas”; ii) as formas de resistência dos professores diante da intensificação da precarização do trabalho docente, advindas dessa conjuntura privatista.

Pautadas nos debates sobre trabalho-educação, nas discussões da sociologia do trabalho, em especial, em Ricardo Antunes e Giovanni Alves, e na concepção de Estado em Gramsci, buscamos elementos para identificar a precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de ensino relacionada à significativa atuação de organizações sociais empresariais, e seus emissários, na educação pública brasileira, a fim de desenvolver as noções de “precariado professoral”, “professorado estável formal” e “professorado subjetivamente toyotizado”.

A primeira parte aborda o processo de privatização da educação básica pública brasileira, tendo em vista a concepção de “publicização” como sistema de parcerias, introduzida na Reforma da Administração dos Aparelhos do Estado, nos anos 1990, frente à crise estrutural do capital. Para compreender esse novo arranjo institucional, que enfatiza o papel das organizações da sociedade civil, em especial, dos braços sociais empresariais na execução de políticas públicas, nos respaldamos na concepção de Estado em Marx e em Gramsci. Posteriormente, trataremos do trabalho docente em meio às metamorfoses do campo educacional ao longo das últimas décadas, onde a educação foi instada a atuar na requalificação necessária às demandas da reestruturação produtiva. Por fim, desenvolveremos nossas análises a respeito de uma precarização de novo tipo do trabalho docente, tomando como exemplo as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro.⁵

³ Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴ Partimos da pesquisa de Amanda Silva (2014) – “Valores e Usos do Tempo dos Professores: a (con)formação de um grupo profissional” – e introduzimos novos elementos com o aprofundamento de seus estudos em nível de doutorado.

⁵ Todas as noções aqui desenvolvidas se colocam como pretensões elementares envolvendo um certo teoricismo. Porém, a pesquisa empírica a ser desenvolvida não pretende ser uma adequação desta teoria aos fatos e à prática, o que poderia levar a uma apresentação relativamente inadequada de análises concretas. Somos críticas desse esquema epistemológico. Os exemplos trazidos neste ensaio tem como base a pesquisa de Silva (2014), e as

EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nos últimos vinte anos houve uma crescente formação de entidades privadas, sem fins lucrativos e de interesse público por parte dos empresários, banqueiros e grupos sociais afins, visando realizar parcerias público-privadas nas perspectivas da responsabilidade social e do investimento social privado⁶. Grande parte dessas novas organizações foram regulamentadas no âmbito da Lei 9.970/1999, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), compondo o conjunto de encaminhamentos realizados após a Reforma da Administração dos Aparelhos do Estado (BRASIL, 1995), que introduziu a noção de setor público não-estatal.

Constituída na concepção liberal de três esferas distintas – Estado, mercado e sociedade civil – e considerando possibilidades de amenizar as contradições estabelecendo relações harmônicas e cooperativas entre essas esferas, a noção de setor público não-estatal remete às organizações da sociedade civil, como suposto terceiro setor, a execução de serviços públicos: educação, saúde, cultura e pesquisa científica, entre outros serviços, antes garantidos pelo Estado. Trata-se, conforme o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p. 13) de um processo de “publicização” realizado por meio de um “sistema de parcerias”.

Importante situar que a referida “reforma”⁷ do Estado operada no Brasil, nos anos 1990, deu-se em meio à crise estrutural do capital já sinalizada nos anos 1970. Dada a crise, os grandes centros hegemônicos do capital encaminharam saídas de orientação neoliberal, com reestruturação produtiva e ajustes superestruturais para cimentar as novas bases políticas e ideológicas da ordem vigente. No Brasil, no âmbito econômico, o marco da crise estrutural do capital foi o elevado montante da dívida pública, em meados dos anos 1980, e os condicionamentos do Fundo Monetário Internacional para ceder empréstimos e equilibrar as contas brasileiras; e no âmbito político, o fim do regime ditatorial empresarial-militar e o reposicionamento de forças políticas e de suas organizações. Nesse sentido, entendemos que as medidas da dita necessária “reforma” do Estado brasileiro compõem um projeto político conservador que buscou, e ainda busca, criar condições políticas favoráveis ao novo padrão de acumulação-reprodução social. Neste contexto, as organizações da sociedade civil, definida como um terceiro setor supraclássista, e o empresariado

expressões conceituais desenvolvidas aqui poderão ser refutadas ou corroboradas mediante nossa pesquisa subsequente.

⁶ As noções de responsabilidade social empresarial e de investimento social privado são definidas pelo Grupo de Institutos e Fundações Empresariais (GIFE, 2003) como ato de empreender ações inovadoras voltadas aos problemas sociais, por meio de rede social colaborativa e de forma a gerar resultados imediatos.

⁷ A decisão de colocar entre aspas a palavra reforma deu-se pelo fato de considerar que a referida Reforma Administrativa do Aparelho do Estado, ao não acolher, substancialmente, demandas da classe trabalhadora, ao contrário, instaurar um processo de retrocesso nas suas conquistas, trata-se de uma contrarreforma. Sobre o debate reforma e contrarreforma ver Coutinho (2012).

responsável socialmente seriam centrais para lidar com as velhas e novas contradições desse bloco histórico.

Na abordagem marxista, o Estado compõe uma totalidade social e imprime a condensação material das relações sociais e de poder. Em Marx, segundo Coutinho (2006), a gênese e a função do Estado reside na divisão da sociedade em classes, cuja função é a de conservar e reproduzir essa divisão. O papel do Estado é garantir que interesses particulares da classe dominante sejam impostos como interesses gerais da sociedade, se apropriando de “modo monopolista de todas as decisões atinentes ao que é comum (ou universal)” (COUTINHO, 2006, p.25). Há o rompimento com o pensamento hegeliano de “Estado Universal” (ou “esfera da universalização”) e o define como uma “entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses de uma classe particular” (COUTINHO, 1996, p.19) – trata-se de um Estado de classe. Na perspectiva marxiana, a sociedade civil, “esfera das necessidades materiais dos indivíduos”, das relações econômicas e dos interesses particulares, é o “palco de toda a história” (MARX; ENGELS, 2002, p.33), e a história é a história da luta de classes.

Gramsci (2000b), analisando a função do Estado no capitalismo avançado, observa as novas trincheiras políticas que se formam no âmbito da sociedade civil – os “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. Para Gramsci (2000b, p. 254): “[...] por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. Assim, sociedade civil é o “conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais (e) pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias” (COUTINHO, 1996, p.54), em processo constante de disputa – uma esfera do Estado (amplo). Sua concepção ampliada de Estado:

[...] compreende o conjunto dos órgãos por meio do qual a hegemonia e a coerção da classe dominante são exercidas sobre as classes dominadas da sociedade. A hegemonia e a coerção, os dois aspectos da dominação, são asseguradas pelo exercício das duas funções do Estado: função de domínio e função hegemônica. A função de domínio é desempenhada na sociedade política e envolve a coerção, em seus aspectos legais e mesmo policial-militar. A função hegemônica é desempenhada pela sociedade civil que tem a função de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, formando um bloco que integra as diversas forças sociais, fomentando a unificação ideológica e cultural da nação (bloco histórico). (MOTTA, 2012, p. 101)

No capitalismo avançado, o Estado burguês cria suas trincheiras que vão operar a função hegemônica no âmbito da sociedade civil. E é justamente na relação entre estrutura e superestrutura que Gramsci percebeu que a burguesia não poderia desenvolver suas forças produtivas sem o Estado (ampliado). Nesse sentido, os aspectos históricos e culturais, assim como os movimentos políticos da sociedade civil terão

uma função decisiva na constituição de uma nova hegemonia; na “luta pela unificação cultural do gênero humano” (GRAMSCI, 2000b, p.134). E essa luta é travada no interior da sociedade civil, espaço do Estado, buscando articular e unificar interesses, politizar ações e consciências, visando a construção de projetos globais de sociedade e de articulação ético-política.

Cabe ressaltar que, conforme observa Gramsci (2000a, p.271), sendo a sociedade burguesa “um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade” para operar a reprodução social, esse processo educativo também possui um movimento contínuo e vai ser ajustado conforme necessidades do padrão de acumulação-reprodução social constituído em dada conjuntura.

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2000b, p.23; grifos nossos)

A reprodução das relações sociais capitalistas não se reduz à reprodução da força viva de trabalho e dos meios materiais de produção, envolvem sujeitos e suas lutas sociais; as relações de poder e os antagonismos de classe (IAMAMOTO, 2010) que se realizam nos movimentos de conjuntura.

O debate sobre Estado na tradição marxista é rico porque imprime o caráter materialista, histórico e dialético de seu método, o que contribui para a compreensão dos elementos estruturais e superestruturais que compõem tanto a gênese, a função e a estrutura do Estado moderno burguês – que é seu caráter de classe – e a historicidade que decorre da luta de classes no desenvolvimento da sociedade capitalista e nas especificidades das formais sociais – que seriam os elementos de conjuntura.

Conforme Motta (2012), Gramsci articula o grau de desenvolvimento das forças de produção (estrutura objetiva) com o grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos grupos sociais – este, enquanto força política e momento da consciência política coletiva –, tendo em vista identificar as condições necessárias para uma transformação social. Portanto, “o problema das relações de forças entre estrutura e superestrutura [...] deve ser posto com exatidão e resolvido para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas” (GRAMSCI, 2000a, p. 36). Para tal, torna-se fundamental compreender as dinâmicas internas dessas distintas forças, sobretudo, as relações dialéticas entre elas.

Assim, voltando às questões postas na ordem social hoje estabelecida, a “publicização” dos direitos sociais realizada por meio de “sistemas de parcerias” com setores privados reposiciona as forças sociais e políticas por meio de novas organizações sociais.

No âmbito da educação pública brasileira, desde a “reforma” do Estado, as frações burguesas organizadas em entidades sociais sem fins lucrativos ganham força, tais como, o Grupo de Instituições e Fundações Empresarias (GIFE)⁸ e o Todos Pela Educação (TPE)⁹, legitimadas nas perspectivas da responsabilidade social e do investimento social privado. Nestas, observa-se a dinâmica da obtenção da hegemonia por parte dos setores ligados ao capital financeiro, como Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Itaú Social; ao capital industrial, como o grupo Gerda, Votorantim e Sarmargo; do agronegócio, além de outros setores da economia como Instituto Natura, Fundação Lemman, e grupos afins, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, TV Globo, entre muitos outros, formando um amplo conglomerado empresarial visando o investimento social privado em educação e o protagonismo nas definições de políticas públicas de educação.

No Censo GIFE/2009, elaborado a cada dois anos, ao mapear os investimentos sociais privados identificou que a educação é a área prioritária de investimento. Em 2007, os associados investiram R\$ 1,15 bilhões nessa área”.¹⁰ No Censo GIFE 2011/2012¹¹ o aporte anual foi da ordem de R\$ 2,2 bilhões. Segundo o Censo GIFE 2011/2012: “Educação continua sendo o principal tema da Rede GIFE. Ela não apenas se mantém em primeiro lugar desde o primeiro Censo, como também apresenta um crescimento de 2% em relação a 2011” (p. 7).¹² Ainda:

As ações executadas ou financiadas pelos associados GIFE em educação envolvem, **na maioria dos casos, a capacitação de professores**. 65% das empresas, associações e fundações que responderam a este detalhamento desenvolvem tal atividade, provavelmente com vistas a contribuir para a melhoria na qualidade da rede pública de ensino. A doação de livros e materiais didáticos está igualmente associada a esta intenção, e é realizada por 43% dos associados. A oferta de atividades de reforço escolar também se revela significativa dentre os respondentes, com 46% de organizações atuando nesta frente. Investimentos em construção, reforma ou manutenção de escolas são feitos por apenas 17% das organizações (GIFE, 2012, p. 39; grifos nossos).

⁸ Conforme inscrito no site do Gife, trata-se de uma “organização sem fins lucrativos que reúne associados de origem empresarial, familiar, independente ou comunitária, que investem em projetos de finalidade pública”. Cujas missão é “aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum”. Disponível: <http://gife.org.br/quem-somos/>. Acesso: 15/06/2016.

⁹ Conforme inscrito no site, o “Todos Pela Educação”, criado em 2006, “é um movimento da sociedade brasileira”, “apartidário e plural”, “que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.” Seu objetivo “é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos”. Disponível: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Acesso: 15/06/2016.

¹⁰ Disponível: <http://www.gife.org.br/artigo-investidores-sociais-querem-alinhar-recursos-para-educacao-13500.asp>. Acesso: 02/06/2013.

¹¹ Disponível: <http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/28/Censo%20GIFE%202011-2012.pdf> Acesso: 02/06/2013.

¹² Conforme constata o Censo GIFE 2011/2012: “As empresas do setor financeiro e as fundações e institutos mantidos por elas representam mais de 54% do total de recursos das organizações empresariais” (p. 30).

O Censo GIFE 2011-2012 revela que a prioridade de investir na Educação, em particular na educação pública, é focada nos aspectos pedagógicos. O que nos dá elementos para averiguar a influência da referida “nova cultura organizacional” nos espaços escolares, que se pauta nas atitudes empresariais voluntárias, empreendedoras (investimento com resultado) e inovadoras para enfrentar questões seculares que perduram até hoje. No 8º Congresso GIFE, realizado em São Paulo, em 2014, com a temática “Por um Investimento Social Transformador”, foi enfatizada a necessidade de definir metas claras em temas como: “acabar com a pobreza; promover o crescimento sustentável e empregos; educação para todos; proteção dos direitos humanos; saúde para todos; agricultura sustentável; [...] e boa governança”.¹³

Representantes desse empresariado, em particular, do Todos Pela Educação, passaram a ocupar espaços significativos nos aparelhos do Estado, em cargos de direção em todas as instâncias de governo (federal, estaduais e municipais), nos Conselhos Nacional de Educação, em organismos internacionais,¹⁴ e por meio de parcerias nas redes públicas de ensino, de modo a fincar o caráter privatista, economicista e produtivista na educação pública.

Para Freitas (2012, p. 383) esse grupo de empresários organizados e legitimados na bandeira da melhoria da educação pública, segue à luz dos “reformadores” empresariais da educação nos Estados Unidos, com o programa *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás). Um programa que insere a abordagem neotecnista e gerencialista empresarial nas escolas públicas estadunidenses. Segundo o autor, trata-se de um neotecnicismo que “se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização”. Centralizado em testes padronizados que enfatizam os “processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista”, incluindo elementos da “econometria, ciências da informação e de sistemas”. É um gerencialismo que:

[...] reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380)

¹³ Disponível: <http://congressogife.org.br/2014/blog/saiba-como-foi-o-8o-congresso-gife/>. Acesso: 04/09/2014. O que seriam “metas claras” após quase duas décadas de metas estabelecidas pelo empresariado na esfera social? Isso pode revelar que os resultados esperados não estão sendo bons?

¹⁴ Temos como exemplo a ex-secretária de educação do município do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, e sua atuação no Banco Mundial. E Viviane Senna, do Instituto Ayrton Senna, como membro da comissão de educação na Organização para a Colaboração e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A associação da perspectiva do Estado gerencialista, em sua lógica privatizante e de resultados, com o protagonismo do empresariado na educação pública, em sua visão restrita e economicista de educação, prioriza a tarefa de gestar uma formação humana comprometida com as demandas do novo padrão de acumulação-reprodução social: um novo tipo de trabalhador, flexível, e um novo tipo de cidadão que aceita o esgotamento da capacidade de o capital ocultar a crescente precarização das condições de reprodução da vida dos trabalhadores. Um tipo de cidadania que se solidariza em ações voluntárias para amenizar condições de vida desumanas acometidas às frações da classe trabalhadora “condenadas pelo sistema” (FERNANDES, 1973).

Como observa Fernandes (1973, p. 70-71), a “condição burguesa” no capitalismo dependente, “marginal ou segmentária”, engendra “condições estruturais que restringem diretamente a participação econômica e, indiretamente, a participação sociocultural e política dos trabalhadores assalariados”.

Nas condições latino-americanas, o capitalismo dependente condicionou a formação e o desenvolvimento da formação da ordem social competitiva em termos de ‘mínimos estruturais’ e de uma ‘forma fraca’. Isso não significa que a ‘condição burguesa’ fosse degradada ou deprimida [...]. Porém, que o capitalismo dependente molda sua própria ordem social competitiva, na qual a ‘condição burguesa’ reflete os limites dentro dos quais **esse tipo de capitalismo imprime universalidade e eficácia às condições estruturais mínimas e à forma residual do ‘modo de ser burguês’**. (FERNANDES, 1973, p.69, grifo nosso)

No âmbito da Educação brasileira, dada essas especificidades da sociedade brasileira do tipo capitalista dependente, os encaminhamentos de políticas públicas de educação cimentados na articulação entre os princípios gerencialistas e a concepção econômica empresarial de educação sinalizam o aprofundamento da dualidade escolar e indicam um retrocesso nos princípios burgueses republicanos de universalidade da educação (MAGALHÃES; MOTTA, 2015). Verifica-se a configuração de um *apartheid* intra rede de ensino e intra escola expressa na diversidade de propostas pedagógicas e nas ofertas de cursos diferenciados conforme perfil do grupo de estudantes que se pretende atingir: voltado para a formação da força de trabalho ou para o apaziguamento frente às mazelas sociais advindas desse padrão de acumulação flexível do capital.

Assim, a mercantilização/privatização que ancora as políticas públicas de educação em curso imprime uma reestruturação das redes públicas de ensino voltada para resultados, ao mesmo tempo em que, robustece o senso comum por meio de mecanismos coercitivos e consensuais, numa conjuntura de ressignificação do sentido público dos direitos sociais e regressão dos direitos trabalhistas.

No nosso entender, essa conjuntura em que o pensamento democrático burguês retira a roupagem civilizatória e expõe seu caráter “excludente” (FONTES,

2005), o empresariado organizado busca firmar o mercado como esfera reguladora da vida social. Nesse sentido, em meio à crise estrutural do capital, justificada pela crise fiscal do Estado e pela política de contenção de gastos, a atuação direta do empresariado na educação pública, que perpassa pela construção da hegemonia do mercado e da concepção econômica da educação (capital humano), vai ter como foco central a retirada da autonomia pedagógica dos professores e o enfraquecimento político de suas entidades representativas.

PRECARIZAÇÃO DE NOVO TIPO DO TRABALHO DOCENTE: O EXEMPLO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO, BRASIL.

A análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Considera-se, dessa maneira, de acordo com o referencial marxiano, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada de organização do trabalho no capitalismo. Tomando como referência as análises gramscianas de que a hegemonia nasce na produção, isto é, na fábrica, e se estende para as dimensões sociorreprodutivas como determinações recíprocas, entende-se aqui que o processo de trabalho capitalista engendra um determinado processo educativo que procura efetivar o trabalhador como força de trabalho a serviço do capital (GRAMSCI, 2001).

Dentro do contexto apresentado anteriormente, das reformas na educação pública e da privatização acentuada, procuramos demonstrar elementos que nos ajudam a compreender a nova configuração do trabalho docente no atual estágio de “crise estrutural do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2009) em que emerge o regime de acumulação flexível. Tivemos como proposta analisar a precarização subjetiva do trabalho docente, mediante a perspectiva da sua natureza ontológica e da precarização do “homem-que-trabalha”¹⁵ (LUKÁCS, 2013), pois a precarização do trabalho do tipo que ocorre hoje, sob o capitalismo global, seria não apenas precarização do trabalho no sentido da mera força-de-trabalho como mercadoria; mas também “precarização do homem-que-trabalha”, no sentido de “desefetivação do homem como ser genérico”. (ALVES, 2013, p.86)

Para construirmos meios de compreender as influências do mundo do trabalho e da produção no trabalho docente, é importante resgatar a proposição do capital em formar um trabalhador adequado ao padrão de produção vigente. Isso nos leva a tratar do nexos psicofísico do trabalho em sentido histórico, tendo como objetivo entender as relações subjetivas da organização do trabalho em tempos de reestrutu-

¹⁵ Tomo a conceituação de Alves (2011) de “homem-que-trabalha”, baseado em Lukács (2013), como uma expressão conceitual com potencialidade de analisar e demonstrar a relação entre individualidade e sociedade nos marcos do trabalho capitalista, onde o sujeito é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais.

ração produtiva. O desenvolvimento teórico de Gramsci (1984) em “Americanismo e Fordismo” nos ajuda a compreender tal processo quando analisa a organização do trabalho industrial fordista e aborda uma nova forma de organização das bases materiais de produção e das relações sociais, destacando as contradições das relações de trabalho na sociabilidade capitalista. Nesta parte de sua obra, o comunista italiano aborda aspectos da formação social e as estratégias utilizadas pelos setores dominantes para adaptar a força de trabalho a condições específicas, de acordo com as necessidades da indústria. Ressalta, especificamente, as questões político-ideológicas que contribuíram para a construção da hegemonia por meio da utilização de mecanismos de coerção e consenso junto à classe trabalhadora. Tal debate é de extrema importância, posto que as relações políticas entre as classes que se desenvolveram a partir de então ecoam nos tempos recentes sob novas roupagens. Com Gramsci, diríamos que o “novo terreno ideológico” que nasce com o toyotismo é também uma nova “atitude psicológica” que “alimenta a afirmação da aparência das superestruturas” (ALVES, 2013, p.101).

Com o intuito de analisar o trabalho docente na contemporaneidade, apontamos para novas mediações no “novo” modelo de organização do trabalho segundo o “espírito toyotista”¹⁶ (ALVES, 2013), identificando uma intensificação da “captura” da subjetividade do trabalhador no nível psicofísico, que irá, inclusive, no nosso entender, incidir nas relações dos trabalhadores docentes do setor público.

Consideramos importante caracterizar a precarização do trabalho docente por meio da “captura” da subjetividade de quem trabalha, mediante a execução de mecanismos indiretos de intensificação da exploração do trabalho. Para isso, levantamos características gerais do “espírito toyotista” que se manifestam nessa “captura” da subjetividade legitimada pela apologia da “vida reduzida”, voltada para o mercado e para o consumo; e na “dessubjetivação de classe”, onde há uma diminuição das formas coletivas de resistência e individualização do poder de classe dos trabalhadores. Estas seriam expressões da degradação da individualidade pessoal nas condições históricas do capitalismo global. Um estranhamento que atinge o “em si” da pessoa humana, isto é, a base ineliminável para a formação de sujeitos pessoais de classe capazes de “negação da negação” (ALVES, 2013, 2011). Isto posto, consideramos que as características, apresentadas em seguida, culminam na desefetivação do ser genérico, na precarização do “homem-que-trabalha” (LUKÁCS, 2013), e que tais aspectos são extremamente importantes para análise do trabalho docente, tendo como marco a sua metamorfose a partir das reformas educacionais nas últimas décadas.

¹⁶ Diferentemente do que a maioria dos analistas sociais e sociólogos costumam fazer, Alves (2011) utiliza o conceito de toyotismo num sentido preciso e numa perspectiva mais ampla. Reconstitui o “conceito” procurando torná-lo mais adequado à apreensão de processos sociais e (ideológicos) universais que atingem a produção do capital, principalmente nas últimas décadas do século XX.

Podemos discernir características específicas do “espírito do toyotismo” no processo de precarização do trabalho docente, tais quais: 1) políticas de remuneração variável e bonificação por resultados que se manifestam através da flexibilidade na contratação salarial e cumprimento de metas de desempenho; 2) flexibilidade mental para polivalência, através das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), do apostilamento e da aplicação de conteúdos mínimos, que se complementam e induzem a uma redução do trabalho docente aos aspectos operacionais, ao mesmo tempo em que ampliam o número de tarefas a serem cumpridas; e 3) na eliminação de desperdício, onde observamos a imposição de políticas públicas de formação ou qualificação da força de trabalho, no sentido de adequar o trabalhador docente ao novo *ethos* da gestão escolar empresarial e das políticas educacionais vigentes que têm como base de sustentação a avaliação de desempenho, eficiência e produtividade. Incluem-se ainda neste ponto, as induções pela aprovação dos alunos que apresentam resultado insatisfatório e o incentivo para que os docentes atuem em “classes de aceleração”¹⁷ com alunos que apresentam distorção idade-série, visando o aumento do fluxo escolar. Todos estes fatores são aspectos do “espírito toyotista” que acabam culminando na reconfiguração do sentido social do trabalho docente, onde os professores não são vistos como elaboradores dos processos educativos, mas como executores de tarefas pré-determinadas e elaboradas externamente.

A partir desta caracterização, pautadas nas discussões da sociologia do trabalho, em especial, em Ricardo Antunes e Giovanni Alves, e na concepção de Estado em Gramsci, buscamos elementos para identificar a precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de ensino, a fim de desenvolver as noções de “precarizado professoral”, “professorado estável formal” e “professorado subjetivamente toyotizado”.

Ao discutirem a “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES (2013), a precarização estrutural do trabalho (MÉSZÁROS, 2009) e as formas de precarização do trabalho que emergem dos processos sociais que surgem na nova temporalidade histórica do capital, alguns autores (STANDING, 2014; ALVES, 2013; BRAGA, 2012), resguardadas a heterogeneidade de análise entre eles, trazem o termo “precarizado” para caracterizar uma “multidão” que vive em situação de insegurança social e econômica que se ampliou nas últimas décadas. Nosso interesse é investigar como tais processos atingem a classe professoral nestes tempos.

Optando pela perspectiva sociológica de Alves (2013) utilizamos a expressão conceitual “precarizado professoral” para caracterizar um setor do professorado que

¹⁷ Classes destinadas a alunos com defasagem idade-série que buscam corrigir o fluxo escolar. Em geral são contratados programas educacionais privatistas para tal objetivo, como exemplo o Programa “Acelera Brasil” do Instituto Ayrton Senna presente na rede municipal do Rio de Janeiro e o Programa Autonomia da Fundação Roberto Marinho adotado pela Rede Estadual.

seria tendencialmente mais susceptível à “manipulação” do “espírito do toyotismo”. Seriam aqueles professores recém formados, frutos da ampliação do número de vagas e do crescimento exponencial das matrículas nas Instituições de ensino superior privadas e também nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) através do ensino à distância que, após a conclusão dos cursos de licenciatura e na ausência de perspectivas de passar ou ser convocado num concurso público na área do magistério, passam a ocupar postos de trabalho na informalidade, com contratos temporários e/ou precários, em geral, com baixos salários, ausência de vínculos empregatícios e direitos trabalhistas. Tais ocupações podem ser dentro de sua área de formação, atuando em escolas privadas de baixa qualidade, em projetos efêmeros, em organizações do “terceiro setor” etc.; ou mesmo trabalhando fora de sua área de formação, assumindo disciplinas outras, ou ocupando os mais distintos e diversificados postos de trabalho informais¹⁸, em ocupações precárias com salários muito aquém de uma formação em nível superior ou mesmo atuando como “microempreendedores”.

Para analisar o espectro da precariedade que ronda a profissão docente no tempo presente, tomamos como exemplos professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro, por considerá-los profissionais que vivenciam a precarização de forma acentuada devido às condições de trabalho e salário impostas. Importante destacar que muitos profissionais começam a carreira docente atuando como professor da Rede Estadual, uma vez que esta dispõe de maiores oportunidades de ingresso geradas pelo tamanho da rede,¹⁹ com isso, um número maior de concursos públicos em relação às redes municipais. Desta forma, para muitos profissionais a atuação na rede estadual é o primeiro emprego formal.

Denominamos “professorado estável formal” os professores concursados que atuam nesta rede de ensino, que conquistam o seu primeiro emprego ou conseguem sair da informalidade. No entanto, apesar desse trabalho “estável-formal” ser visto como uma conquista comparada à situação de instabilidade profissional e precariedade advinda da informalidade; muitos profissionais, ao começarem a atuar na rede estadual de ensino, se veem numa estabilidade meramente formal, pois vivenciam um ambiente de acentuada precarização da condição de trabalho, além dos baixos salários.

¹⁸ Para um maior entendimento da questão, ver Antunes (2013), onde este autor traz uma fenomenologia preliminar dos modos de ser da informalidade no Brasil recente, demonstrando a ampliação acentuada de trabalhadores submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quer sob a ameaça direta do desemprego.

¹⁹ Segundo dados do relatório anual da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro são 1447 escolas na rede, com 75.170 funções docentes ativas. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=711577>. Acesso em: 26 set. 2017.

Conforme observamos em pesquisa anterior (SILVA, 2014), os docentes concursados sofrem pressões no ambiente de trabalho a fim de “melhores desempenhos” e “resultados” e, em determinadas situações, não criam vínculos com uma única instituição, vivendo uma constante instabilidade e insegurança em relação ao seu local de trabalho, devido ao processo de fechamento de escolas e de turmas gerado pela “otimização” de recursos por parte do poder público. Com a perda da lotação na escola que atuam, estes profissionais são coagidos a irem para outras escolas, tendo que iniciar uma nova rotina de trabalho que implica em diferentes deslocamentos, outros espaços de atuação com novos alunos, diversas equipes de trabalho e direções escolares. Fatores estes que podem se modificar novamente no próximo ano letivo, criando uma situação constante de insegurança e incerteza que, de certa forma, os professores acabam consentindo a fim de garantir o seu emprego frente a situação de desemprego estrutural que assola a sociedade.

Observamos que o alargamento da jornada, a imbricação entre o tempo de trabalho e de vida, o desgaste ao ter que lidar com diversas turmas e a dificuldade em trabalhar longe de suas residências e/ou em várias instituições de ensino, têm gerado um processo de precarização no plano da objetividade e da subjetividade, e, com isso, verificamos que os docentes têm se mobilizado no sentido de preservar sua integridade física e psíquica, buscando fugir dos problemas insurgidos no trabalho. Todavia, verificamos que o resultado tem sido a busca por saídas individuais para as questões que são de natureza coletiva. Estas saídas muitas vezes se dão na forma de adesões aos programas privatistas que partem de outra concepção de trabalho docente, para a qual utilizamos a expressão conceitual “professorado subjetivamente toyotizado”.

Muitos professores da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro têm buscado atuar em programas e projetos de iniciativa público-privada, através dos quais conseguem uma melhor remuneração, por meio de gratificações, tempo concentrado em uma única escola e menos turmas, na procura de amenizar um pouco suas precárias condições de trabalho (SILVA, 2014). Todavia, no nosso entender, a realidade vivenciada em tais programas ou escolas mantém uma precarização de novo tipo, pois, apesar de suas condições de trabalho serem modificadas, acentuam-se os aspectos de uma “flexibilidade toyotizada” (ANTUNES, 2013), o que frustra as expectativas e gera um ciclo de decepção e angústia permanente na vida destes professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, no contexto de crise estrutural do trabalho e de reestruturação produtiva, a questão da precarização intensifica, perpassa os setores públicos de caráter estável-formal e adquire outras dimensões que não somente objetiva, mas também subjetiva.

No âmbito das políticas públicas de educação, o gerencialismo imposto aos setores públicos e, em especial, às redes públicas de ensino, pós contrarreforma do Estado, tem a atuação destacada de grupos empresariais organizados e a inserção de seus projetos privatistas nas redes escolares por meio de “parcerias” que alimentam o “espírito toyotista” com o novo *ethos* da gestão escolar empresarial. Este traz a racionalidade de redução de custos e de aumento dos resultados, em meio a histórica conjuntura de precarização da condição de trabalho e remuneração dos docentes. O que exige maior controle do processo e adequação do trabalhador, implicando em mecanismos coercitivos visando melhor desempenho, eficiência e produtividade, isto é, a formação do “professorado subjetivamente toyotizado”.

A exemplo da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, vimos que, a fim de melhorar um pouco suas vidas, o “professorado estável formal” (aquele grupo que saiu do “preariado professoral” e conquistou um emprego no serviço público), acaba fazendo escolhas de fuga individual ao problema da precarização, relativizando saídas coletivas de organização sindical. A nosso ver, trata-se da configuração de uma realidade que contribui para gerar um processo de atomização destes profissionais e de alienação de seu protagonismo.

Portanto, consideramos que todo esse processo leva a uma “precarização subjetiva” (LINHART, 2009) e a uma “dessubjetivação de classe” (ALVES, 2011, 2013) que tem íntima relação com a crescente presença de setores privatistas na educação brasileira pública com sua lógica de gestão e concepção de educação baseados na meritocracia e na remuneração por resultados, que perpassa pela necessidade de educar o professorado e quebrar a sustentação dos movimentos de resistência e contestatório da classe trabalhadora.

Com o propósito de contribuir para conhecer as estratégias de disseminação, cooptação, “transformismo” e também de enfrentamento e resistência à produção de consensos na disputa pela hegemonia na sociedade capitalista, entendemos que a relevância deste artigo consiste em reconhecer a materialidade dessas políticas em curso, que vem gerando uma metamorfose no mundo do trabalho docente, e pensar, coletivamente, estratégias de resistência no nível ético-político.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. *Dimensões da precarização do trabalho*: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: canal6, 2013.

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

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: ANTUNES, Ricardo. (org.) *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 13-27.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.970*, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre o marco Legal das Organizações da Sociedade Civil de Interesse público. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 05 out. 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Revista Novos Rumos*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/12383/1943>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio C. e NEVES, Lúcia M. W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, EPSJV, 2006. p.173-200.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. In: FONTES, Virgínia. *Reflexões impertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro (RJ): Bom texto, 2005. p.19-50.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr/jun, 2012.

GIFE. *Guia Gife de Investimento Social Privado: como iniciar um Programa de Ação Social na sua Empresa*, São Paulo: Gife, 2002.

GIFE. *Guia Gife: Investimento Social Privado na Educação*. São Paulo: Gife, 2003.

GIFE. *Censo Gife 2009*. São Paulo: Gife, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. V. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. V.2. *Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. V.3. *Maquiavel, Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2000b.

IAMAMOTO, Marilda. *O Serviço Social na cena contemporânea*. Disponível em: <http://cressmt.org.br/upload/arquivo/pos_graduacao_cfess_2010.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2013.

LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*, Leioa, n. 43, p. 1-19, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/43.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAGALHÃES, Ligia; MOTTA, Vania. *Tecnologia Social: massificação periférico-dependente revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira*. In: ANDRADE, Juarez (org.). *O Estado Brasileiro e a Educação Básica: difíceis caminhos da universalização*. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2015. p. 175-196.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Introdução Jacob Gorender; tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

MOTTA, Vania. *Ideologia do capital social – atribuindo uma face mais humana ao capital*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Ed. UERJ, 2012.

SILVA, Amanda M. Valores e Usos do Tempo dos Professores: a (con)formação de um grupo profissional. 172f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

STANDING, GUY. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Recebido em: 29 de setembro de 2016.

Aceito em: 05 de outubro de 2017.