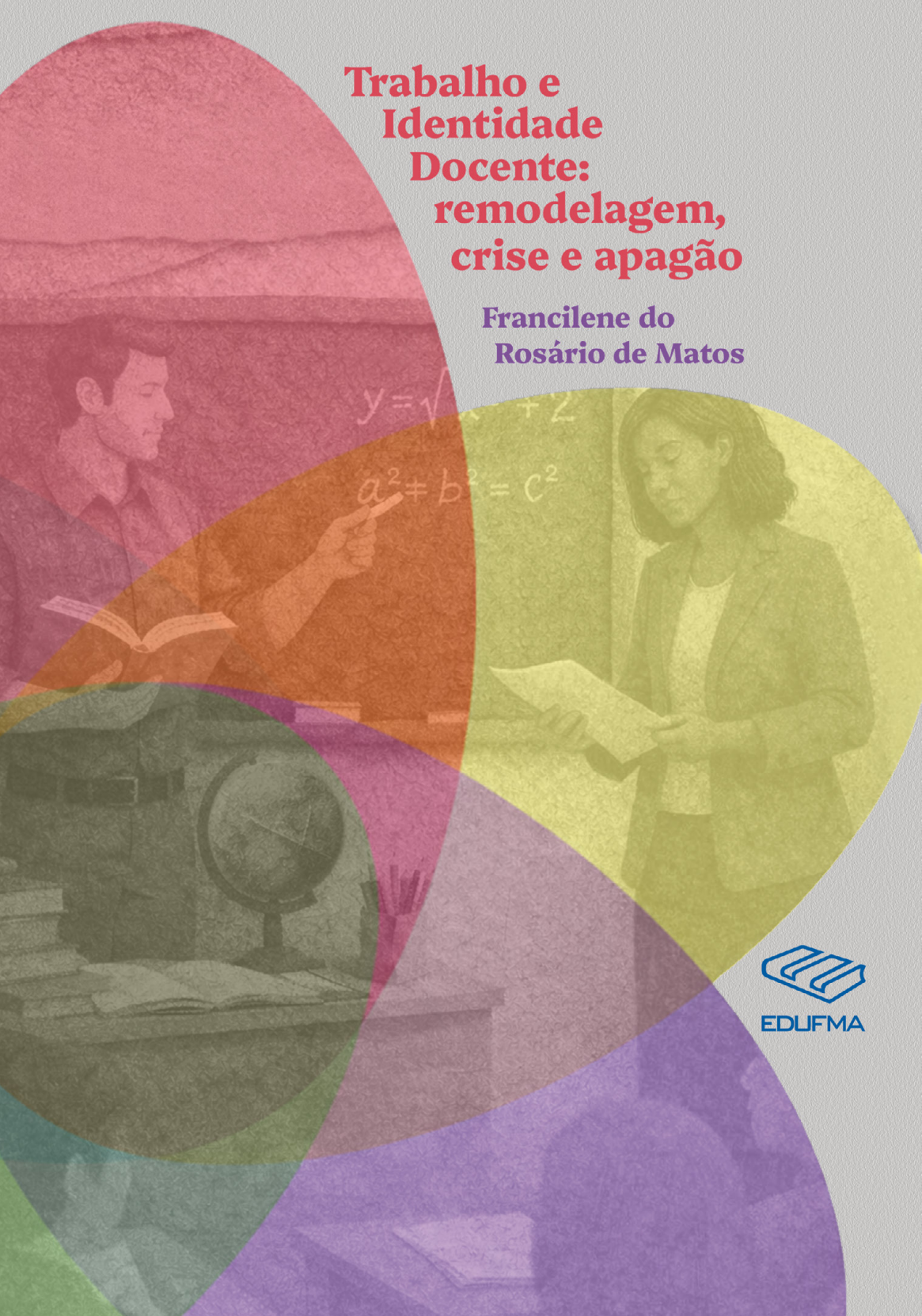


Trabalho e Identidade Docente: remodelagem, crise e apagão

**Francilene do
Rosário de Matos**




EDUFMA

**Trabalho e
Identidade
Docente:
remodelagem,
crise e apagão**



Universidade Federal do Maranhão

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice Reitor Prof. Dr. Leonardo Silvav Soares



SIBi
SISTEMA INTEGRADO
DE BIBLIOTECAS

Sistema Integrado de Bibliotecas

Diretor Prof. Dr. César Augusto Castro



EDUFMA

Editora da UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima
Conselho Editorial Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira



**EDITORA
ASSOCIADA
À ABEU**
abeu.org.br

Associação Brasileira das Editoras Universitárias



Esta obra está licenciada sob uma Licença

Creative Commons Atribuição–Não Comercial–
Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Trabalho e Identidade Docente: remodelagem, crise e apagão

**Francilene do
Rosário de Matos**

SÃO LUÍS



EDUFMA

2026

© EDUFMA, 2026.

Revisão de Língua Portuguesa	Robert Silva Mendes
Projeto gráfico, diagramação e capa	Francisco Batista Freire Filho
Ilustração da capa	Desenvolvido a partir do Copilot

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Matos, Francilene do Rosário de.

Trabalho e identidade docente: remodelagem, crise e apagão [recurso eletrônico] / Francilene do Rosário de Matos. — São Luís: EDUFMA, 2026.

326 p.: il.

Modo de acesso: <www.edufma.ufma.br>

ISBN 978-65-5363-595-1

1. Trabalho docente. 2. Identidade profissional docente. 3. Professores da educação básica. 4. Políticas educacionais. 5. Valorização docente. I. Título.

CDD 371.1

CDU 37.011.3-051

Bibliotecária Laís Dayane Lima Pereira Maia - CRB 13 / 735

Editado no Brasil [2026]

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

| EDUFMA | Editora da Universidade Federal do Maranhão

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

Às professoras e aos professores
que enfrentam diuturnamente
os desafios da educação básica
brasileira, mantendo acesa a
esperança no desenvolvimento
da humanidade.

SUMÁRIO

Capítulo I	21
À sombra do apagão de professores	
Capítulo II	39
A remodelagem do trabalho docente pelas reformas educacionais	
Capítulo III	89
Fundamentos sócio-históricos do atual trabalho docente	
Capítulo IV	159
Identidades profissionais em crise e seu enfrentamento pelos docentes	
Capítulo V	225
A significação sobre o trabalho docente na constituição da identidade profissional dos professores	
Capítulo VI	306
Por tudo isso é possível afirmar que o apagão de professores é um projeto	

Apresentação

O que se encontra por aqui

Este trabalho tem como base uma pesquisa, desenvolvida entre 2020 e 2024, que resultou na tese de doutorado em Educação intitulada “A constituição da identidade dos professores da educação básica pública a partir de significações sobre o trabalho docente reformulado pelas políticas de valorização profissional”. O propósito foi desenvolver uma investigação de caráter qualitativo sobre aspectos sinalizados por uma outra pesquisa pregressa, realizada em 2017 e 2018, sobre Trabalho Docente na Educação Básica.

Na primeira pesquisa foi possível atestar a consciência dos professores sobre suas condições de trabalho, assim como estabelecer uma estreita relação de consequência dessas condições com as medidas educacionais que vêm delineando a educação brasileira desde as últimas

décadas do século XX. Assim, por se tratar de um trabalho de caráter descritivo e revelador da realidade em que os professores desenvolviam seu trabalho, os resultados tornaram-se elementos problematizadores do estudo ora apresentado.

Pela inferência de que as medidas provenientes das reformas educacionais que o Estado brasileiro vem implantando atingem diretamente os docentes, dando pouca ou nenhuma contribuição para a melhoria de sua condição de trabalho, emergiu o interesse do estudo sobre a relação entre as políticas públicas de valorização profissional (formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração) e a organização e desenvolvimento do trabalho docente, tendo como perspectiva que tal relação intervém na constituição da identidade profissional dos professores da educação básica pública.

A aplicação do Materialismo Histórico-Dialético como fundamentação teórico-metodológica garantiu o alcance do conhecimento concreto da realidade, a partir da abstração da sua dinâmica, em especial das relações dialéticas dos sujeitos e suas mediações. Atentando-se também à categoria da relação dialética entre as partes e a totalidade dessa realidade, observou-se o atual contexto brasileiro, considerando-o resultado de um processo de reestruturação, que se intensificou entre o fim do século XX e o início do século XXI por meio de reformas educacionais que incorporaram à educação conceitos e estratégias mercantis e empresariais.

Nesse sentido, foi estabelecido como objetivo analisar a constituição da identidade profissional dos professores

do ensino fundamental da educação básica pública, considerando sua relação com as determinações das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente. E, para tanto, a pesquisa partiu do levantamento do estado da questão sobre o trabalho docente na educação básica pública brasileira, remodelado pelas reformas educacionais, que serviu de subsídio para a contextualização da realidade sobre a qual o restante do trabalho seria desenvolvido.

Foram utilizadas como fonte do estado da questão teses de doutorado inseridas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos de 2016 e 2020, selecionadas inicialmente pelos descritores “trabalho docente” e “reformas educacionais”, que evidenciaram a intensificação das adversidades do trabalho docente com o implemento de medidas gerencialistas nas políticas públicas educacionais.

Gerencialismo é um termo cunhado por Janet Newman e John Clarke (2012) para tratar sobre uma ideologia que objetiva produzir um estado gerencial, de base neoliberal, a partir de um processo de transformação que eles intitulam de gerencialização.

Nesta forma de estado, arranjos organizacionais e sistemas de poder, autoridade e processo anteriores embasados em uma combinação de burocracia e profissionalismo são reconfigurados em torno da autoridade gerencial: o direito de *gerir* (Newman; Clarke, 2012, p. 353, grifo do autor).

Destaca-se aqui as medidas reformistas que no âmbito educacional instituíram o caráter privatista nos planos de carreira e remuneração; precarizaram a formação inicial e continuada; expandiram e democratizaram o acesso à educação sem os devidos investimentos; e implantaram um sistema de avaliação externa censitária e classificatória, que produziram fatores prejudiciais à efetividade de regulamentações das políticas públicas de valorização profissional e o enfraquecimento do movimento sindical.

Para melhor compreensão dos fundamentos da problemática pesquisada, foram produzidas revisões bibliográficas acerca de duas categorias, eleitas como essenciais para o alcance do objetivo: a categoria trabalho docente e a categoria identidade profissional docente.

Começando pela categoria trabalho docente, foi traçada a trajetória do trabalho desde sua natureza ontológica de caráter humanizador na relação com o meio até seu estranhamento na sociedade capitalista, prosseguindo com o entendimento sobre o trabalho no sistema capitalista, com destaque às adequações que ele sofreu para corresponder ao regime de especialização e acumulação flexível.

Para o alcance da compreensão do trabalho docente, notou-se ser necessário o reconhecimento da posição da educação pública no projeto de reestruturação neoliberal do capitalismo e, por meio desse reconhecimento, foram identificadas posições estratégicas em três frentes: para a inserção dos países em desenvolvimento na economia global; como segmento do setor de serviço com potencial de exploração econômica; e para alívio da pobreza estrutural.

A partir de todo esse referencial teórico, buscou-se elucidar pontos nevrálgicos do trabalho docente na atual educação pública brasileira, com destaque para as relações dialéticas entre: o trabalho codificado (burocrático, prescrito, formal) e o trabalho não codificado (contingencial, implícito, informal); a complexidade do ato educativo e o pragmatismo exigido à atividade docente; o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho; e a modernização imposta pelos recursos tecnológicos e a exigência da racionalização da educação. Sob as análises desses tensionamentos foram prospectados dilemas que deram origem a questionamentos basilares para a continuidade do estudo.

A revisão bibliográfica sobre a categoria identidade profissional docente iniciou pela contextualização da crise social e a busca por sua reorganização. Recorreu-se, para tanto, ao estudo de François Dubet (2006) sobre o declínio dos programas institucionais na ótica do trabalho sobre os outros, considerados como princípios universais que pairam acima da diversidade de grupos e classes e dos conflitos de interesses.

Para o autor, a decadência dos programas institucionais se deu pelo agravamento de suas contradições e a dificuldade em lidar com a força das subjetividades impostas pela sociedade pós-moderna. Situação que gerou uma crise social ainda em busca de alternativas que amenizem suas consequências, não havendo saída que não esteja atrelada à democracia.

Adentrando o estudo sobre a crise das identidades, Clauder Dubar (2009) ofereceu a compreensão das muta-

ções dos vínculos sociais sobre as identidades – que se tornaram insuficientes frente à quebra do senso comum –, a discordância entre o significado das situações e os papéis que se deve assumir.

Segundo o autor, a sociedade vem adequando formas identitárias, porém sem uma alternativa universalmente legítima. Sobre a crise das identidades profissionais, destacam-se aspectos socioeconômicos e tecnológicos e seus efeitos sobre os trabalhadores, que desestabilizaram as antigas identidades, fragilizaram a percepção da relação de poder e a luta de classe e precarizaram as condições de trabalho. Por fim, há uma reflexão sobre a possibilidade de a identidade profissional manter-se no futuro como identidade de crise e identidade em crise.

Com a análise de Zygmunt Bauman (2005), pode-se vislumbrar a identidade na sociedade global, multicultural e fluida, constatando seu processo ambivalente, dinâmico e desafiador. A volatilidade e deliberação comuns à identidade e ao pertencimento, segundo o autor, só entram em crise quando não há mais forças interessadas em ocultar sua condição precária, frágil, provisória e inconclusa.

É trazida à tona a desigualdade do processo de identificação entre os livres para escolher, os que se condicionam às opções apresentadas e aqueles que as recebem por imposição. Ele ressalta que num ambiente fluido não há como saber o que e quando virá, sendo melhor preparar-se para muitas possibilidades. E enuncia a angústia gerada pela dúvida entre o desejo de assumir uma identidade e o temor de ficar preso a ela, assim como pela recusa ao engajamento, quando se decide viver a diversidade.

No sentido de estreitar o entendimento sobre a identidade profissional docente, foram acessadas as observações de Martin Lawn (2001) sobre a produção de identidades para e pelos professores do ensino público, que ressalta a contradição entre a importância que lhe é dada na proposta educativa e o tratamento recebido como sujeito das políticas públicas. O autor enfatiza também o caráter flexível da identidade dos professores, que possibilita sua manipulação, como ocorrido nas mudanças arquitetadas pela política de reformas econômicas e sociais.

Por meio do discurso, regulamentações e remodelagem, estrutura-se e reestrutura-se o trabalho docente. E, pela possibilidade de haver profissionais avessos às determinações, são instituídas estratégias de policiamento de fronteiras. E as práticas de gestão e controle fazem com que a construção e a manutenção da nova identidade oficial do professor se deem menos em âmbito nacional e mais no espaço de atuação dos professores, a escola.

Para alcançar elementos da dinâmica do trabalho docente que se relacionam com a identidade profissional do professor, foram trazidas ao estudo algumas ponderações de Miguel Arroyo (2013) sobre a crise da identidade profissional docente no contexto das disputas curriculares, o que ele considera, por seu caráter impositivo, se tratar de mais uma crise de conformação de novas identidades, que se estende à escola, didática, currículo e outras dimensões do processo educativo.

Enuncia-se que o desinteresse na educação plena, substituída pela pressão por resultados nos exames, entra em contradição direta com as demandas dos educandos

pelo direito à educação, agravadas pela realidade desumanizante que eles enfrentam. Como agente do processo educativo, o professor se vê em meio à acirrada disputa entre a identidade educadora e a identidade reducionista.

Por conseguinte, de posse de todo esse arcabouço teórico foi realizada uma investigação empírica das significações sobre trabalho docente que constituem a identidade profissional dos professores da educação básica. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, com a aplicação da técnica de grupo focal, com a participação de professoras do ensino fundamental anos finais do município de Pinheiro, no estado do Maranhão.

Para a captação das expressões das professoras sobre o trabalho docente e sua relação com a constituição da identidade profissional dos professores, o roteiro do grupo focal teve como orientação os questionamentos advindos dos dilemas identificados na revisão bibliográfica da categoria trabalho docente.

O material produzido durante as sessões do grupo focal foi devidamente transcrito e, posteriormente, aplicado o procedimento metodológico de análise dos dados por núcleos de significação, que se fundamenta na perspectiva histórico-dialética e nos estudos de Lev Vigotsky sobre linguagem, no intuito de instrumentalizar pesquisadores no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelos sujeitos frente à realidade pesquisada.

A partir da articulação das expressões das professoras do ensino fundamental anos finais da educação básica que participaram da pesquisa, foram construídos cinco núcleos de significação sobre trabalho docente, a saber:

NS1 - Do descrédito à potência do trabalho docente: contraditório processo de constituição da identidade dos professores, mediado pela afetividade;

NS2 - Formação e prática docente como fatores determinantes, porém negligenciados no processo de constituição da identidade docente;

NS3 - A constituição da identidade docente no contexto de subordinação às péssimas condições e à perda do controle e autonomia do trabalho, assegurada pela precária relação de trabalho;

NS4 - A decorrência do enfrentamento dos desafios da democratização do acesso à educação no processo de constituição da identidade docente;

NS5 - A constituição da identidade docente em meio à contraposição do isolamento profissional e da importância da coletividade, gerada pela modernização tecnológica e pressão sobre o trabalho dos professores.

No sentido de reconhecer a realidade concreta dos professores, a análise internúcleos, ou seja, a articulação entre os núcleos de significação construídos, proporcionou a leitura da relação entre a realidade do trabalho docente e a constituição da identidade profissional do professor, na perspectiva do caráter intelectual, autônomo, colegiado e progressista da docência. Como propositura, foram sinalizados movimentos individuais, colegiados e institucionais como formas de resistência e enfrentamento aos desafios atuais e futuros da profissão docente.

Após a conclusão da pesquisa e sua avaliação institucional positiva, buscou-se por sua exposição à comunidade acadêmica da área, por meio de participação em eventos e

publicações em periódicos e utilização como complementação de recursos didáticos da formação de professores.

Dessa forma, diante da prospecção sobre o imperioso déficit de professores para o desenvolvimento da educação básica, divulgada por estudiosos, membros do governo, poder público e analistas sociais, logo se fez possível traçar uma relação de dependência entre os resultados da recente pesquisa e o fatídico “apagão” de professores previsto para 2040.

A reformulação do trabalho e da identidade docente, resultado de medidas reformistas de cunho gerencialista, revela que foram dadas as condições objetivas e subjetivas necessárias para que o apagão de professores se torne uma realidade, que já começa a se expressar em algumas áreas do conhecimento e regiões do país. Fenômeno decorrente em primeira ordem pelo desinteresse dos jovens em cursar licenciaturas, pela evasão dos estudantes durante o curso e pelo não exercício da docência após sua conclusão, reflexos atestados por pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Assim, buscou-se construir uma melhor compreensão dos dados e análises emitidos por pesquisadores tecnológicos do Instituto, que, para a elaboração desta publicação, se encontram logo no primeiro capítulo. Tal compreensão baliza a inferência de que o apagão de professores não pode ser reconhecido de outra forma, senão como um projeto que vem sendo implementado deliberadamente, tendo atingido raízes profundas da política pública educacional brasileira.

Pensar hoje em ações atenuantes ou reversíveis do apagão de professores requer tratar das questões educacionais com seriedade e colocar em pauta de maneira corajosa seus fundamentos e princípios humanistas e progressistas, colocando-os à frente dos interesses neoliberais que trouxeram à tona, dentre outras mazelas, o problema da ausência de professores para o desenvolvimento da educação básica. E, para tanto, está sendo oferecido este estudo como fonte de conhecimento e inspiração para reflexões e intervenções necessárias.

A AUTORA

Capítulo I

À sombra do apagão de professores

Desde o início da segunda década do século XXI, em especial após a divulgação do Censo Escolar de 2013, a expressão “apagão de professores” faz parte das produções de estudiosos e analistas das políticas públicas de educação brasileira. Trata-se da insuficiência do contingente de profissionais habilitados para o exercício do magistério nas diversas etapas e modalidades da educação básica.

Desde então, frente aos propósitos de democratização e universalização da educação básica, assim como a implementação da educação em tempo integral, o governo federal, órgãos e instituições públicas e privadas vêm fazendo emergir propostas de intervenção no intuito de mitigar as consequências nefastas, caso a perspectiva de apagão se concretizasse.

Como exemplo, foram deliberadas diretrizes, estabelecidas metas e traçadas estratégias no Plano Nacional de Educação (2014-2024) voltadas à política de valorização dos profissionais da educação, como se pode verificar nas metas 15, 16, 17 e 18:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (PNE, 2014).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, 2014).

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (PNE, 2014).

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (PNE, 2014).

Contudo, inúmeras medidas administrativas e pedagógicas instituídas no sentido de amenizar os impactos das reformas educativas impostas pelo modelo neoliberal constitutivo da Nova Gestão Pública – assumido pelo governo brasileiro desde o final do século XX – geram até os dias de hoje cenários contraditórios.

No âmbito escolar, dilemas são cotidianamente vivenciados pelos profissionais de educação, como a tensão entre o compromisso com uma educação de qualidade (frente aos cortes no orçamento público promotores de dificuldades de toda ordem) e a pressão pelo alcance dos índices de produtividade preestabelecidos nas metas e controlados pelo sistema nacional de avaliação.

Orbitando por essas tensões, encontra-se a precarização da carreira docente, deflagrada em grande parte pela fragilidade das relações trabalhistas, gerada pela flexibilidade das diversas modalidades de contratações temporárias em substituição à realização de concursos públicos, assim como a defasagem salarial, agravada pela relutância de muitos gestores públicos em cumprir a Lei do piso salarial do magistério ou por estabelecê-lo como teto limitador da melhor remuneração, e, ainda, a inexistência ou insuficiência dos planos de cargos e salários, em muitos casos desprovidos de clareza, excessivamente produtivistas e pouco atrativos.

Nesse contexto, faz-se essencial a leitura crítica sobre os diversos fatores que estão contribuindo para a carência do contingente de professores na educação básica, abrindo hipótese de que não se trata tão somente de uma relação de consequência sem precedentes, mas sim de um resulta-

do facilmente prospectado pelas medidas ineficazes para a superação do sucateamento da educação básica pública.

Além do devido investimento na infraestrutura do sistema escolar, urge a qualificação adequada dos profissionais da educação frente às complexidades e desafios do processo educativo, assim como o devido enquadramento da remuneração e plano de carreira desses profissionais ao nível de exigência para o exercício da profissão.

Nessa perspectiva, tendo em vista o término do período de vigência do PNE 2014-2024, estendido até o fim de 2025, analistas do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep) realizaram pesquisas e divulgaram seus resultados a respeito da carência de professores na educação básica e o risco de apagão, temas que neste estudo serão apresentados e sobre os quais serão feitos alguns comentários.

Uma das pesquisas teve como fonte os dados do Censo da Educação Básica para extração de informações sobre os docentes e do Censo da Educação Superior para informações sobre os ingressantes e concluintes das licenciaturas específicas (aquelas que formam para as disciplinas dos anos finais do fundamental e do ensino médio), no interstício de 2010 a 2021.

Conforme apresentado pelos pesquisadores Bof, Casseiro e Mundim (2023, p. 16), “o percentual das docências efetuadas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam era, em 2022, somente 59,9% dos anos finais do EF e 67,6% do EM no País”. Especificamente no Maranhão, das 14 disciplinas do currículo da educação básica, somente 4 tiveram percentual de professores sem formação adequada abaixo de

50%, destacando-se com alto percentual as disciplinas de Arte (88,7%), Sociologia (79,5%) e Ciências (70%). E, ainda, registraram-se índices elevados em Matemática, com 52,1%, e Português, com 49,1% dos seus docentes sem formação adequada (Bof; Caseiro; Mundim, 2023, p. 21).

Essa situação certamente se dá pela indisponibilidade de professores formados em algumas áreas específicas, frente à demanda imediata de oferta das disciplinas. Contudo, há ainda o recurso administrativo, aplicado por gestões educacionais públicas, do uso de algumas disciplinas como complemento da carga horária de professores de outras disciplinas.

Objetivamente, não há como negar que, seja qual for a justificativa para a ministração de uma disciplina por um professor não habilitado, trará sempre como consequência um exercício docente limitado, que de qualquer forma comprometerá a qualidade da educação.

O número de ingressantes nos cursos de licenciatura cresceu substancialmente a partir de 2014, fenômeno atribuído pelos pesquisadores à oferta de licenciatura por meio da Educação a Distância (EaD) pela rede privada, chegando a 2021 com uma relação de 2 a cada 3 novos alunos de licenciatura serem em EaD. Consequentemente, Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 25) notam “o decréscimo da participação da rede pública presencial na formação de professores, que representava 42,9% dos novos ingressantes em 2010, reduzindo para 27% em 2021”.

Por outro lado, estudos anteriores apontam que cursos privados e a distância apresentam maiores taxas de desistência do que os cursos públicos e presenciais, um

dos fatores que Bof, Caseiro e Mundim (2023) destacam ao analisar a queda do número de concludentes dos cursos de licenciatura na série histórica de 2010 a 2021.

Esses resultados prontamente levam ao entendimento de que a elevação da taxa de matrícula inicial, propiciada pela acessibilidade que a modalidade de ensino em EaD oferece aos cursos de licenciatura, não se estabeleceu como estratégia de solução do déficit de professores da educação básica, considerando sua ineficácia na garantia da permanência e êxito dos estudantes.

Em nível nacional, constatou-se que a razão entre o quantitativo de concluintes das licenciaturas de 2010 a 2021 e a demanda total de professores em 2022 é o suficiente para suprir a demanda total de professores nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, contudo há realidades diferentes em vários estados. O Maranhão, como indicam Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 32), “é o estado que apresenta a situação mais crítica, uma vez que há carência de licenciados para cobrir a demanda total em cinco áreas do conhecimento, incluindo Matemática e Geografia”, enquanto os demais estados que apresentam déficits os têm no máximo em duas áreas.

Para a aquisição de uma visão mais precisa sobre o déficit de professores na educação básica, é necessário analisar quantos dos concluintes dos cursos de licenciatura realmente assumem o trabalho docente. A pesquisa de Bof, Caseiro e Mundim (2023) revelou que apenas um terço dos concludentes entre 2010 e 2021 estava atuando como docente em 2022. Entre esses, 35% já trabalhavam como professor durante a graduação, ou seja, não se trata

aqui de novos docentes que ingressaram na educação básica após a conclusão dos cursos.

Por meio de uma análise longitudinal do ingresso dos concludentes no trabalho docente, os pesquisadores atestaram que “caso o licenciado não se torne professor da educação básica em até cinco anos após sua formatura, ele tem probabilidade reduzida de seguir a docência após esse período” (Bof; Caseiro; Mundim, 2023, p. 37).

A partir desse dado mais preciso, contata-se que em nível nacional o quantitativo de concluintes das licenciaturas de 2010 a 2021 que estavam na docência em 2022 não supria a demanda total praticamente em nenhuma das áreas do conhecimento (com exceção de Filosofia), com destaque para o Maranhão, que não alcançou nem mesmo 50% da demanda total na maioria das áreas, como está reproduzido no Quadro 1.

QUADRO 1 - Razão entre o quantitativo de concluintes das licenciaturas de 2010 a 2021 que estavam na docência em 2022 e a demanda total de professores

Território	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira	Ed. Artística	Ed. Física	Matemática	História	Geografia	Ciências + Biologia	Física	Química	Sociologia	Filosofia
Brasil	0,77	0,78	0,59	0,97	0,58	0,92	0,66	0,50	0,64	0,80	0,91	1,09
Maranhão	0,65	0,44	0,18	0,39	0,41	0,44	0,37	0,43	0,89	1,30	0,32	2,77

Fonte: Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 39).

Na interpretação dos pesquisadores-tecnologistas do Inep, o apagão já ocorre em vários componentes curriculares da educação básica, particularmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o que ainda pode ser agravado se continuar tudo como está, elevando ainda mais a falta de atratividade da carreira docente (Bof; Caseiro; Mundim, 2023).

Por fim, afirmam que o problema não está na oferta de vagas, haja vista o crescimento de ociosidade de vagas nas licenciaturas. Sendo assim, urge a efetivação de medidas que garantam o aumento do número de concluintes nas licenciaturas em diversas áreas e unidades federativas específicas e, da mesma forma, medidas que gerem o aumento da atratividade da carreira docente no país, que motivem os licenciados a ingressarem e a se manterem na profissão.

Considerando a importância da problemática gerada pelo aumento das taxas de evasão nos cursos de licenciatura, como parte dos determinantes da carência de professores para a educação básica, é valioso recorrer a uma pesquisa realizada pelo Inep sobre a base de dados de Fluxo da Educação Superior, divulgada pelo seu autor em 2019, na qual se busca compreender a relação de dependência entre a taxa de desistência acumulada de cursos e variáveis como:

Categoria administrativa da IES (1. pública federal; 2. pública estadual; 3. pública municipal; 4. privada com fins lucrativos; 5. privada sem fins lucrativos 6. especial); *organização acadêmica da IES* (1. universidade; 2. centro universitário; 3. faculdade; 4. instituto federal de educação, ciência e tecnologia; 5. centro federal de

educação tecnológica); *modalidade de ensino do curso* (1. presencial; 2. curso a distância); *grau acadêmico conferido ao diplomado pelo curso* (1. bacharelado; 2. licenciatura; 3. tecnológico); *código OCDE de identificação do curso por área de conhecimento*, a partir de uma adaptação da metodologia internacional de classificação Eurostat/Unesco/OCDE (Azevedo, 2019, p. 173, grifo do autor).

No cômputo geral, os cursos de nível superior em média têm um pouco mais de 50% de evasão, sendo aqueles de grau acadêmico tecnólogo os que apresentam maior índice, seguidos dos bacharelados e, por fim, as licenciaturas. As menores taxas de desistência mantiveram-se nas IES públicas e nos cursos presenciais, em respectivas comparações com IES privadas e cursos em EaD. Sobre tudo, vale ressaltar que a perda da metade dos estudantes durante o processo de formação em licenciatura já pode ser considerada uma questão urgente.

Ao analisar a combinação das variáveis modalidade de ensino, dependência administrativa e grau acadêmico, reproduzida no Diagrama 1, o pesquisador revela uma diversidade de comportamentos associados às características de cada variável, servindo de indicadores das estratégias de ofertas mais e menos eficazes, e destaca que as licenciaturas com oferta presencial e pública se mantêm dez pontos abaixo da média de 49,2% de evasão desse grau acadêmico, enquanto a oferta em EaD e privada se apresenta sete pontos acima.

DIAGRAMA 1 - Taxas médias de desistência acumuladas e seus desvios-padrão

Educação Superior $\mu = 51,4\%$ $\sigma = 21,1$	Modalidade de Ensino	Presencial	$\mu = 51,1\%$ $\sigma = 21,0$	Presencial Público Bacharelado	$\mu = 39,4\%$ $\sigma = 20,7$
				Presencial Público Licenciatura	$\mu = 46,0\%$ $\sigma = 21,4$
		EaD	$\mu = 60,8\%$ $\sigma = 20,7$	Presencial Privado Licenciatura	$\mu = 52,3\%$ $\sigma = 20,6$
				Presencial Privado Tecnológico	$\mu = 53,0\%$ $\sigma = 21,0$
	Dependência Administrativa	Pública	$\mu = 43,5\%$ $\sigma = 21,6$	EaD Público Licenciatura	$\mu = 53,6\%$ $\sigma = 27,5$
	Grau Acadêmico	Bacharelado	$\mu = 51,4\%$ $\sigma = 21,0$	Presencial Privado Bacharelado	$\mu = 55,9\%$ $\sigma = 19,2$
				EaD Privado Licenciatura	$\mu = 56,2\%$ $\sigma = 19,5$
		Licenciatura	$\mu = 49,2\%$ $\sigma = 21,4$	Presencial Público Tecnológico	$\mu = 59,4\%$ $\sigma = 16,7$
				EaD Privado Tecnológico	$\mu = 64,0\%$ $\sigma = 14,7$
		Tecnológico	$\mu = 55,0\%$ $\sigma = 20,2$	EaD Privado Bacharelado	$\mu = 71,6\%$ $\sigma = 14,8$

Fonte: Azevedo (2019, p. 185).

Aqui é relevante observar que a associação com a dependência administrativa e a modalidade de ensino gera oscilações para cima e para baixo frente à média de evasão geral. No interesse sobre as licenciaturas, constata-se que a oferta de licenciaturas em IES públicas e na modalidade presencial se apresenta mais eficaz do que a oferta em EaD e mais ainda em comparação com a oferta em EaD por IES privadas.

Sobre a análise da desistência nas licenciaturas por área do conhecimento, sobressaem-se, conforme Azevedo (2019), com a mais baixa taxa, os cursos de licenciatura em Pedagogia (31,7%), formadores dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, e com a maior quantidade de cursos ofertados.

Com a maior taxa de desistência estão os cursos de licenciatura em Física (62,5%). Entre os dois extremos, encontram-se ainda na ordem crescente de taxas médias de desistência os cursos de Educação Física (38,4%), Geografia (42,0%), Biologia (42,2%), História (44,3%), Línguas (45,7%), Química (55,5%) e Matemática (55,8%).

O pesquisador conclui que a evasão é uma preocupação não só pelo aspecto econômico do desperdício de recursos, mas também por atingir de forma mais cruel os estudantes que tiveram maior dificuldade de acesso ao ensino superior. E, portanto, declara como indicação:

Temos visto que a ampliação do acesso dos estudantes de baixa renda a esse nível de ensino só será eficaz para o aumento da equidade social se for acompanhada por políticas que promovam o sucesso desses estudantes em suas trajetórias até a conclusão dos cursos (Azevedo, 2019, p. 195).

Outra relevante informação para a análise sobre a carência de professores para a educação básica está no acompanhamento da trajetória profissional dos egressos dos cursos de licenciatura. Esses dados foram levantados por pesquisadores-tecnologistas do Inep, que cruzaram informações contidas no Censo do Ensino Superior (Censup 2010-2022); na base de docentes do Censo Escolar

(2010-2023); e nos dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais 2009-2022).

Segundo Caseiro, Bof e Mundim (2024), o percentual de egressos das licenciaturas específicas que atuavam na docência no ano seguinte à conclusão do seu curso não chega a um terço em nenhum ano da série pesquisada. Além disso, observaram que mais de 60% daqueles que atuavam na docência após um ano de formado já eram professores no ano anterior à conclusão do curso.

Assim, inferem os pesquisadores, a afirmativa de que 30% dos egressos dos cursos de licenciatura atuam na docência precisa ser revista, pois “constata-se que seriam apenas cerca de 15% e 16% os concluintes das licenciaturas específicas e de Pedagogia, respectivamente, considerados novos docentes que ingressam na carreira do magistério” (Caseiro; Bof; Mundim, 2024, p. 229).

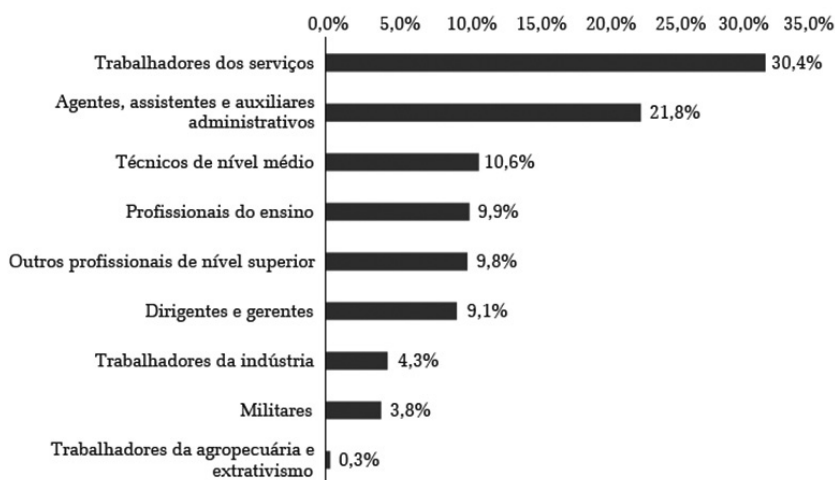
De qualquer forma, é importante registrar que o percentual de egressos das licenciaturas que atuam como professores da educação básica após a graduação se estabiliza a partir do terceiro e quarto ano da formatura, mantendo-se um percentual de 35% dos egressos das licenciaturas específicas e 45% daqueles da licenciatura em Pedagogia.

Proporcionalmente à majoritária oferta de cursos de licenciatura na modalidade de ensino a distância, também há um predomínio de egressos atuantes na docência da educação básica oriundos dessa modalidade, sendo 76% dos egressos de Pedagogia e 57% dos egressos das licenciaturas.

Para a identificação da trajetória de ocupação profissional dos egressos das licenciaturas que não atuavam na

docência, os pesquisadores selecionaram aqueles que não estavam registrados no Censo Escolar entre 2021 e 2023 e que estavam na Rais em 2022. Ainda assim, para garantir a total ausência de egressos atuando como professores, ainda foram identificados e extraídos da análise aqueles registrados na Rais na educação básica, sendo obtidos os dados reproduzidos no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - Ocupações dos egressos de pedagogia e licenciaturas específicas que não são docentes da educação básica



Fonte: Caseiro, Bof e Mundim (2024, p. 235).

Para melhor identificação das ocupações, deve-se esclarecer que *trabalhadores dos serviços* (30,4%) são: operadores do comércio em lojas e mercados; recepcionistas; inspetores de alunos e afins; trabalhadores em serviços de promoção e apoio à saúde; manutenção de edificações; caixas e bilheteiros (exceto de bancos); coleta de resíduos,

limpeza e conservação de áreas públicas; operadores de telemarketing e afins; policiais, guardas-civis municipais e agentes de trânsito; vigilantes e guardas de segurança, etc.

Na categoria de *agentes, assistentes e auxiliares administrativos* (21,8%) estão inclusas, além desses profissionais, ocupações como: supervisores administrativos, es-
criturários de serviços bancários, etc.

Os *técnicos de nível médio* (10,6%) ocupam as funções de técnicos e auxiliares de enfermagem, especialistas em promoção de produtos e vendas, agentes de saúde e do meio ambiente, etc.

Entre os *profissionais do ensino* (9,9%), que não docentes da educação básica, estão: programadores, avaliadores e orientadores de ensino, professores na área de formação pedagógica do ensino superior, instrutores e professores de cursos livres, etc.

Na categoria *outros profissionais de nível superior* (9,8%), encontram-se ocupações que demandam um diploma de nível superior, com exceção dos profissionais do ensino, sendo as principais ocupações: profissionais da educação física; secretária(o) executiva(o) e afins; administradores; analistas de tecnologia da informação, etc.

Entre os *dirigentes e gerentes* (9,1%) estão os dirigentes do serviço público; diretores e gerentes de instituição de serviços educacionais; gerentes administrativos, financeiros, de riscos e afins; gerentes de comercialização, marketing e comunicação, etc.

Os *militares* (3,8%) correspondem, em sua maioria, a cabos e soldados da polícia militar e praças das Forças Armadas, havendo ainda os egressos que são *trabalhadores*

da indústria (4,3%) e trabalhadores da agropecuária e extrativismo (0,3%).

Uma análise extremamente relevante para a compreensão da trajetória dos licenciados se dá pela identificação da remuneração dos egressos que não atuam na docência da educação básica, em comparação com aqueles que atuam. Pode-se observar na reprodução dos dados contida no Quadro 2 que em média um terço tem remuneração superior, um terço tem remuneração similar e um terço tem remuneração inferior.

QUADRO 2 - Remuneração média mensal, em 2022, dos egressos de pedagogia e licenciaturas específicas, entre 2010 e 2020, por grupo ocupacional

Grupo Ocupacional	Remuneração média mensal (R\$)	
Militares 3,8%	7.720,2	32,6%
Dirigentes e gerentes 9,1%	5.441,0	
Outros profissionais de nível superior 9,8%	4.840,0	
Profissionais do ensino 9,9%	4.585,8	
Técnicos de nível médio 10,6%	4.188,1	32,4%
Professores da educação básica	4.089,3	
Agentes, assistentes e auxiliares administrativos 21,8%	3.853,1	34,7%
Trabalhadores da indústria 4,3%	3.503,8	
Trabalhadores da agropecuária e do extrativismo 0,3%	2.673,1	
Trabalhadores de serviços 30,4%	2.531,2	

Fonte: Adaptado de Caseiro, Bof e Mundim (2024, p. 237).

Inferências feitas pelos pesquisadores a respeito da remuneração dos licenciados são importantes para a interpretação sobre sua relação com a profissão docente. O fenômeno da redução da distância entre a remuneração dos egressos que atuam na docência da educação básica e aqueles que atuam em outras profissões de nível superior

é atribuído por Caseiro, Bof e Mundim (2024, p. 237) mais à redução da remuneração dos pedagogos e licenciados que atuam em outras ocupações de nível superior do que a um real aumento da remuneração daqueles que seguem carreira docente na educação básica. Outrossim, os pesquisadores ainda observam que:

Embora a profissão docente tenha passado a requerer a formação superior em um curso de graduação desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em termos salariais ela é ainda valorizada, em média, como se fosse uma ocupação de nível médio (Caseiro; Bof; Mundim, 2024, p. 237).

Caseiro, Bof e Mundim (2024) indicam, por fim, ser necessário um estudo mais aprofundado, de objetivo explicativo, sobre os motivos pelos quais um percentual significativo de egressos não segue a carreira docente, mas acaba seguindo carreira com requisitos de escolaridade e valorização salarial menores.

Uma hipótese é atribuir as causas a fatores e variáveis, além da remuneração, relacionados com as políticas de valorização ou desvalorização profissional docente, que contribuem para a precarização da profissão, que têm como consequência a pouca atratividade dos candidatos ao ensino superior para as licenciaturas e o grande volume de abandono dos profissionais em atuação na educação básica.

Dessa forma, a partir do cenário retratado pelas pesquisas aqui reproduzidas e analisadas, emerge a certeza de que o apagão dos professores já é uma realidade, que se encontra em movimento crescente, que precisa ter suas

origens, fundamentos e desenvolvimento claramente compreendidos, a fim de que as medidas necessárias para a sua imediata contenção e futura reversão sejam tomadas em caráter de urgência.

Para tanto, este trabalho pretende contribuir oferecendo aos interessados informações que desvelam a influência das políticas de (des)valorização profissional na reformulação do trabalho e da identidade docente, que vêm fragilizando a profissão. E, sobretudo, a partir da leitura de significações expressas por professores da educação básica sobre o seu trabalho, propor alguns movimentos de superação.

Capítulo II

A remodelagem do trabalho docente pelas reformas educacionais

O interesse deste capítulo é identificar as políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica pública brasileira, relacionadas com a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, a carreira e a remuneração, dando o devido destaque à sua relação com a organização e o desenvolvimento do trabalho do professor.

Para viabilizar a elaboração, foi desenvolvida a metodologia de pesquisa Estado da Questão e utilizadas, como fontes de tipo secundário, pesquisas acadêmicas desenvolvidas em curso de doutorado, apresentadas em forma de teses e inseridas no Catálogo de Teses da CAPES entre 2016 e 2020.

O trabalho foi iniciado pela apropriação da metodologia de pesquisa, seguida da seleção do material a ser utilizado. Posteriormente, buscou-se sistematizar e analisar o material, a partir de suas principais características. Tal procedimento, além de proporcionar a identificação de indicadores da questão, também oportunizou a consolidação do conhecimento sobre esse nível de pesquisa acadêmica.

Em seguida, foram destacadas as análises dos pesquisadores sobre seus objetos de pesquisa, as quais subsidiaram a conclusão sobre o estado da questão investigada. E, assim, a partir desse reconhecimento foi possível alcançar uma melhor compreensão das repercussões das políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica pública sobre o trabalho docente.

Por que e como identificar o estado dessa questão

As medidas decorrentes das reformas implantadas pelo Estado brasileiro a partir da última década do século XX para alinhar o país ao movimento global de modernização chocaram-se com os déficits do sistema educacional, gerando problemas novos e agravando outros já existentes e cotidianamente enfrentados pelos profissionais da educação, em especial pelos professores.

Novos saberes e práticas passaram a ser cobrados dos docentes, precisavam assumir novos papéis e ser responsáveis pela produtividade dos educandos. Sobre esses aspectos, Oliveira (2004) descreve que desde os anos de 1990 o movimento de reformas nos países da América Latina promoveu alterações na organização e gestão escolar, por

meio de novas regulações das políticas educacionais, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, chegando a alterar sua natureza e definição.

A autora esclarece que o trabalho docente não se restringiu mais às atividades em sala de aula, abrangendo então a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e as avaliações. Essa ampliação modificou a compreensão da realidade e, conseqüentemente, tornou as análises mais complexas, demandando novos enfoques teórico-metodológicos. Nesse sentido, muitos estudos passaram a ter como objeto a profissão docente (Oliveira, 2004).

As consequências das reformas sobre o trabalho dos professores podem ser compreendidas como fruto de uma política incongruente, em que, de um lado, discursos e documentos oficiais exaltam a importância estratégica do trabalho docente para a modernização da nação e, do outro lado, medidas promovem formação limitada, relações de trabalho flexíveis e precárias, redução da autonomia pedagógica, responsabilização dos resultados, além da gestão e controle por mérito e competitividade. Ou seja, medidas depreciativas que reduzem a capacidade dos professores, impossibilitando-os, ainda mais, de corresponder às expectativas impostas, o que colabora para a construção de um senso comum do estereótipo docente como despreparado, preguiçoso, irresponsável, enfim, como o principal culpado pelo país não avançar nos índices educacionais.

Para Charlot (2008), o balanço entre herói e vítima do sistema educacional tem efeito estrutural de amplitude

variada de acordo com o quanto o professor se sente amparado pela sociedade e pela instituição escolar, a ponto que, quando abandonado e até criticado, esse balanço se torna um marco da instabilidade de sua identidade profissional e social.

Nesse contexto, é compreensível o interesse em identificar as políticas educacionais de valorização profissional dos professores da educação básica pública que repercutem no trabalho docente. Para tanto, recorre-se a uma pesquisa que expõe a remodelagem do trabalho docente na educação básica pública a partir da reestruturação do sistema educacional brasileiro, desencadeada pelo processo de reformas a que o país foi submetido desde o final do século XX.

O procedimento metodológico aplicado foi estado da questão; conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), trata-se de um rigoroso levantamento bibliográfico com a finalidade de reconhecer como se encontra o tema ou o objeto de investigação no estado atual da ciência ao seu alcance, a fim de aprofundar o conhecimento do pesquisador e auxiliá-lo na definição de sua contribuição científica sobre o tema.

O estudo foi desenvolvido sob uma abordagem mista, quantitativa e qualitativa, a partir do levantamento de teses de doutorado em Educação que investigaram temas que relacionam o trabalho docente às reformas educacionais, registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2016 e 2020.

A opção por desenvolver esse levantamento do estado da questão, tendo como fonte teses de doutorado, se deu por considerar a complexidade do tema. Teses são trabalhos

oriundos de pesquisas profundas e detalhadas, com exigências acadêmicas de elaboração e avaliação e tempo médio de duração de quatro anos, ou seja, características que imprimem maior aprofundamento e credibilidade ao resultado. O marco temporal foi estabelecido a partir do ano anterior à data da consulta ao catálogo, indo até um período considerado suficiente para obtenção de análises mais recentes.

A busca no catálogo da CAPES ocorreu em 2021, selecionando-se teses na área de educação a partir dos descritores “trabalho docente” e “reformas educacionais”. A partir da leitura de cada uma das teses selecionadas, informações foram sendo extraídas e organizadas por item, conforme a listagem apresentada a seguir:

- a) Ordem – número de identificação da tese;
- b) Ano – ano da defesa da tese;
- c) IES – instituição de ensino superior do programa de doutorado da tese;
- d) Área de concentração/Linha de pesquisa – a que a tese está vinculada;
- e) Descrição – identificação do trabalho (autor, título, data, quantidade de folhas, tipo de trabalho, instituição, cidade, biblioteca depositária);
- f) Problemática – questão a que o trabalho se compromete a responder;
- g) Objetivo – propósito principal do trabalho;
- h) Categorias – perspectivas conceituais da pesquisa sobre o objeto;
- i) Abordagem metodológica – fundamentação teórico-

-metodológica que determinou o desenvolvimento da pesquisa;

- j) Técnicas – técnicas de pesquisa aplicadas;
- k) Campo – delimitação do alcance da pesquisa;
- l) Sujeitos – indivíduos que colaboraram com informações;
- m) Análise dos dados – procedimento metodológico de análise;
- n) Estrutura do trabalho – percurso de construção da tese descrito na organização das seções;
- o) Principais referências – descrição das obras e autores de referência do trabalho (mínimo de três citações);
- p) Considerações finais – resumo da análise dos resultados da pesquisa.

Com as informações organizadas, procedeu-se à análise por item, ora descrevendo as informações encontradas, ora identificando as maiores frequências dos dados, ora registrando aproximações e divergências das ideias contidas nos textos. O sentido foi sempre compatibilizar as informações da melhor forma possível, oportunizando a interpretação necessária para caracterizar o conjunto de trabalhos na identificação do estado da questão pesquisada.

A seguir (no próximo item), o resultado do levantamento é apresentado a partir da descrição dos achados, seguida das estratégias aplicadas à análise e finalizando com algumas inferências. Para efeito de reconhecimento da concepção final dos autores sobre a relação entre o trabalho docente e as reformas educacionais, optou-se por destacar algumas de suas considerações finais. E, por

fim, buscou-se traçar conclusões sobre o estado da questão pesquisada.

Descrição das teses pesquisadas

Na busca de teses da área de educação no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, registradas entre 2016 e 2020, obteve-se 3.344 teses. Quando da seleção pelos descritores “trabalho docente” e “reformas educacionais”, o quantitativo caiu para 259 teses, 7,7% das teses de educação cadastradas no período. O refinamento da seleção a partir da leitura das descrições de cada tese reduziu esse quantitativo para 48 teses. E, restringindo somente aos estudos referentes à educação básica presencial, chegou-se a 22 teses, descritas no Quadro 3.

Quadro 3 – Teses de doutorado selecionadas para pesquisa

JARDIM, Karolina da Silva Miranda. O TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO. 22/02/2016. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

DEMORI, Maurício. HISTÓRIA DE VIDA E PROFISSÃO DOCENTE: experiências formadoras e a constituição das identidades em contexto das reformas educacionais. 15/12/2016. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. TRABALHO E CARREIRA DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. 22/02/2016. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

BORGES, Edna Martins. AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR: percepção de diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 26/02/2016. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

VOLSI, Maria Eunice França. AS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. 09/03/2016. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá.

CASAGRANDE, Ana Lara. GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PAULISTA: a carreira docente e o novo ensino médio. 15/08/2016. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro).

PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antônio. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: uma análise quantitativa. 06/03/2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

MOREIRA, Simone Costa. EFEITO DO TERRITÓRIO PERIFÉRICO NO TRABALHO ESCOLAR: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 30/11/2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LUZ, Silvia Letícia de Oliveira da. SINDICALISMO E EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente. 24/05/2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará.

SOUZA, Michele Borges de. A POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO PARÁ (2007-2016): o caso PARFOR. 30/10/2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELÉM/PA. 22/05/2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. TRANSFORMAR PARA CONFORMAR: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014). 04/08/2017. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo.

ALVES, Fadya Kessia Rocha de Araújo. DESAFIOS DA VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE: carreira e remuneração (2009-2015). 19/01/2017. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei. RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: impactos sobre a carreira e o trabalho docente. 09/03/2018. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Amanda Moreira da. DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas. 12/12/2018. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ALMEIDA, Rosivaldo Pereira de. ARMADILHAS NO LABIRINTO: escolarização e trabalho docente desafiados pelo pacto da educação em Goiás. 03/07/2018. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás.

SOUSA, Adriana e Silva. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DA CIDADE DE TERESINA-PI. 23/02/2018. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ZEN, Rosane Toebe. IMPLICAÇÕES DA PROVA BRASIL NO TRABALHO DE PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DE CASCAVEL-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. 27/08/2018. Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos.

ARAÚJO, Samara Carla Lopes Guerra de. TRABALHO DOCENTE, INFÂNCIA E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO: um estudo sobre identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte. 19/02/2019. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

ROSTIROLA, Camila Regina. EFEITOS DOS DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, PRESTAÇÃO DE CONTAS E RESPONSABILIZAÇÃO (ACCOUNTABILITY) SOBRE ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO: um estudo da rede estadual de Pernambuco. 19/05/2020. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná.

CARDOSO, Solange. AS VIVÊNCIAS DO/NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ciclo de vida profissional. 27/07/2020. Doutorado em Educação. Universidade de Brasília.

MISSAKI, Andressa Christina Trevizan. OS PLANOS DE CARREIRA DOCENTE EM SÃO PAULO: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas. 01/07/2020. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 17/06/2021.

Na organização dos trabalhos selecionados por ano, atesta-se que 6 teses são de 2016; 7 teses de 2017; 5 de 2018; 1 de 2019; e 3 de 2020. A diminuição da presença de trabalhos sobre o tema no decorrer dos anos pesquisados contrasta com o crescimento de medidas que reformularam as políticas públicas de valorização profissional dos professores, dentre as quais se destacam: Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei do Piso) nº 11.738/2008; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Reforma do Ensino Médio em 2017; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018; Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC Formação) – Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); dentre outras.

A distribuição regional das instituições de origem das teses (Figura 1) demonstra que na região Norte houve 3 teses, no Nordeste 2 teses, no Centro-Oeste também 2 teses, na região Sul 4 teses e no Sudeste 11 teses, o que retrata a amplitude nacional do interesse sobre o tema trabalho docente associado às reformas educacionais.

Figura 1 – Distribuição territorial das instituições de origem das teses pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda que a maioria dos programas da área de educação esteja localizada na região Sudeste, é importante que as instituições instaladas nas demais regiões incentivem seus pesquisadores sobre o tema, visto suas peculiaridades culturais, econômicas e sociais terem potencial para ratificar ou refutar conhecimentos já consolidados e, ainda, contribuir com o acréscimo de novas interpretações do fenômeno.

Na identificação das áreas de concentração ou linhas de pesquisa das teses, foi observado que as pesquisas que relacionam os temas “trabalho docente” e “reformas educacionais” são vinculadas às mais diversas áreas e linhas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, como demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Área de concentração ou linha de pesquisa a que a tese se vincula

Ord.	Área de Concentração/Linha de Pesquisa
1	Educação e ciências sociais
2	Educação, conhecimento, linguagem e arte
3	Estado, política e formação humana
4	Conhecimento e inclusão social
5	História e historiografia da educação
6	Não indicada
7	Políticas públicas de educação – concepção, implementação e avaliação
8	Arte, linguagem e currículo
9	Políticas públicas educacionais
10	Políticas públicas em educação
11	Educação, cultura e sociedade
12	Didática, teorias de ensino e práticas escolares
13	Educação, política e práxis educativas
14	Trabalho e educação
15	Estado, trabalho-educação e movimentos sociais
16	Formação, profissionalização docente e trabalho educativo
17	Políticas e práxis da educação
18	Estado, política e formação humana
19	Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação
20	Políticas educacionais
21	Profissão docente, currículo e avaliação
22	Sociologia da educação

Fonte: Dados da pesquisa.

Contudo, é significativo destacar que, das 21 teses que declararam áreas ou linhas de pesquisa, 9 estão associadas à política pública educacional, o que possivelmente direciona mais as pesquisas para discussões sobre os fundamentos, origens e processos da reforma educacional. Ainda assim, não se pode desconsiderar, pelo contrário, deve-se enfatizar a importância da diversidade de perspectivas de análise sobre a relação entre as reformas e o trabalho docente, a fim de que sejam alcançados, por exemplo, seus desdobramentos na dinâmica escolar e na constituição da identidade profissional dos professores.

a) Quanto às questões-problema

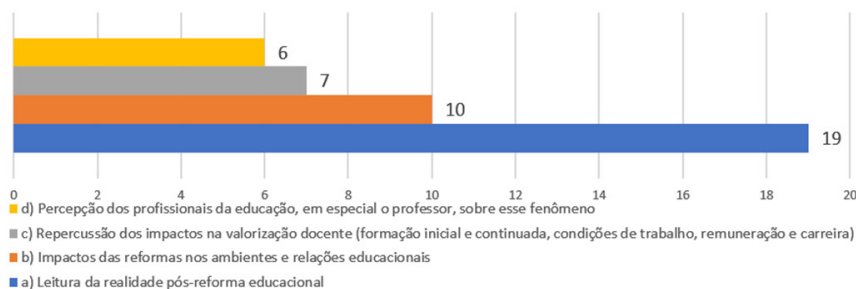
Das 22 teses de doutorado analisadas, 3 não declararam explícita e claramente sua problemática em forma de questão. A importância da apresentação da questão-problema em um trabalho científico está no reconhecimento do foco de preocupação do pesquisador, que diminui o risco de distorção e comprometimento da interpretação do leitor.

As questões-problema declaradas em 19 teses demonstraram aproximações entre os focos de preocupação dos seus respectivos pesquisadores (Gráfico 2), evidenciando que as problemáticas giram em torno de quatro aspectos, a saber:

- 1) Todas as questões-problema declaradas têm associação com a “leitura da realidade pós-reforma educacional”;

- 2) Houve ainda dez incidências da preocupação com a análise dos “impactos das reformas nos ambientes e relações educacionais”;
- 3) Foram verificadas sete questões com interesse na análise sobre a “repercussão dos impactos na valorização docente (formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira)”;
- 4) E, ainda, seis questões sobre a “percepção dos profissionais da educação, em especial do professor, sobre o fenômeno”.

Gráfico 2 – Incidência de cada aspecto nas questões-problema das teses pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa.

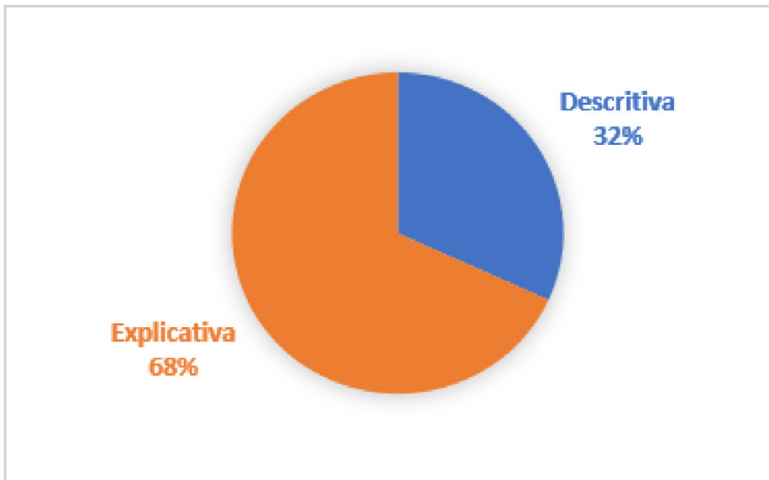
b) Quanto aos objetivos

Os objetivos gerais das teses foram analisados de acordo com a tipologia de pesquisa por objetivo proposta por vários estudiosos da pesquisa científica, dentre eles Maria Margarida de Andrade, que a descreve como:

- a) Pesquisa exploratória – primeiro passo do trabalho científico, tem a finalidade de gerar maior informação sobre o assunto; facilitar a delimitação de um tema; definir os objetivos ou formular hipóteses de uma pesquisa; ou descobrir novo enfoque para o trabalho que se pretende desenvolver (Andrade, 2010).
- b) Pesquisa descritiva – observa, registra, analisa, classifica e interpreta fatos, evitando a influência do pesquisador. Quando mais simples, mais se aproxima da pesquisa exploratória. Quando ultrapassa as relações entre as variáveis, procurando a natureza das relações, aproxima-se das pesquisas explicativas (Andrade, 2010).
- c) Pesquisa explicativa – mais complexa, além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos, identifica seus fatores determinantes, suas causas. Busca aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o “porquê” das coisas; por isso está mais sujeita a equívocos. Contudo, pode-se afirmar que seus resultados fundamentam o conhecimento científico (Andrade, 2010).

Considerando a redação dos objetivos das teses analisadas, 7 foram identificadas como pesquisas descritivas e 15 apresentaram características de uma pesquisa do tipo explicativa, relacionadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição das teses pela
tipologia de pesquisa por objetivo



Fonte: Dados da pesquisa.

No nível *stricto sensu* da pós-graduação é comum encontrar pesquisas do tipo explicativa, aqui com 68% das teses, visto a exigência do ineditismo e da contribuição científica de uma tese de doutorado, que requer o aprofundamento da análise dos objetos e fenômenos pesquisados. Por outro lado, faz-se necessário chamar a atenção para a importância da construção do objetivo geral das pesquisas, pois quase um terço dos objetivos analisados tem caráter descritivo, o que não condiz com o produto dos trabalhos.

c) Quanto às categorias de análise

Para análise das categorias declaradas nas teses, recorreu-se ao esclarecimento de Severino (2017) sobre as várias

utilizações de categorias para dar conta dos fenômenos a serem abordados e explicados em uma pesquisa. Muitas vezes, elas estão explicitamente integradas a paradigmas teóricos específicos, e outras surgem como categorias explicativas necessárias para analisar os fenômenos objetos da pesquisa.

Entre as 22 teses foram localizadas descrições de categorias em apenas 14 delas, nas quais foi possível constatar a existência de uma vasta variedade de compreensões sobre categoria em uma pesquisa. Em alguns casos, as categorias se confundiam com os próprios objetos das pesquisas ou com as palavras-chave das teses (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Frequência das categorias de pesquisa entre as teses selecionadas



Fonte: Dados da pesquisa.

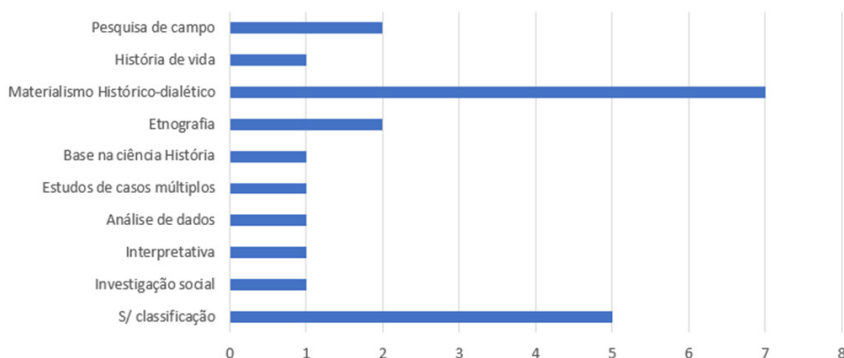
A compatibilização das categorias apresentadas pelos pesquisadores como referências para suas análises revelou maior incidência na categoria trabalho, o que é compreensível, considerando os objetivos das pesquisas, e reforça a necessidade de sua apropriação para discussão de temas correlatos. Em seguida, identificou-se maior ocorrência de outros termos relacionados à profissão docente,

avaliação, formação e carreira, dentre outros. Contudo, tais elementos geraram certa estranheza em sua concepção como categorias teóricas de uma pesquisa.

d) Quanto às abordagens e referenciais teórico-metodológicos

A classificação das pesquisas quanto à abordagem metodológica manteve-se entre Abordagem Qualitativa, Abordagem Quantitativa e Abordagem Mista, preponderando a primeira sobre as demais, que só tiveram uma ocorrência cada. Por sua vez, a identificação teórico-metodológica descrita em cada pesquisa reforça a diversidade de interpretação a respeito desse aspecto descritivo do trabalho, como visto no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Identificação teórico-metodológica das teses pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa.

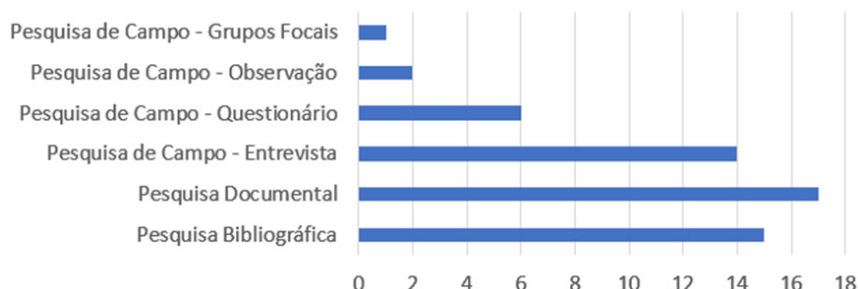
A maior incidência encontrada foi o materialismo histórico-dialético, indicado em 7 das 22 teses, o que é

compreensível pela relação dos objetos das pesquisas e prevalência da categoria trabalho. Contudo, as demais identificações teórico-metodológicas, como: investigação social, interpretativa, estudos de casos múltiplos, etnografia, história de vida, mesmo estando em menor número, apresentam formas alternativas de investigação dessa realidade, com potencial para proporcionar o alcance de outros níveis de interpretação e novas constatações.

e) Quanto aos procedimentos e técnicas de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa, de acordo com o Gráfico 6, contemplaram a pesquisa bibliográfica, que consiste em uma revisão de literatura especializada; a pesquisa documental, que trata da consulta de legislações, documentos orientadores internacionais e documentos normativos nacionais; e a pesquisa de campo, com coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 6 – Procedimentos e técnicas aplicadas nas teses pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se que foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas e documentais em todas as teses praticamente, visto se tratar de procedimentos básicos das pesquisas científicas. E atestou-se que a maioria dos pesquisadores associou os três tipos de pesquisa no desenvolvimento de sua tese, ainda que não tenha declarado isso na descrição dos procedimentos metodológicos dos trabalhos.

Em sete teses não foi aplicada nenhuma técnica de coleta de dados. Porém, nas pesquisas de campo desenvolvidas foi utilizada mais de uma técnica de coleta de dados, com destaque para o uso de questionários e de entrevistas, havendo, mesmo em menor número, aplicação de técnicas de observação e grupos focais.

f) Quanto aos campos e sujeitos da pesquisa

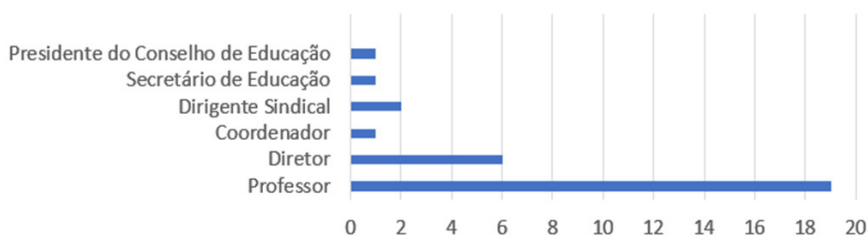
Todos os campos de pesquisa centraram-se nas redes de ensino público da educação básica. Uma tese debruçou-se sobre a política educacional em âmbito geral, e as demais variaram entre as três instâncias governamentais: 6 teses na rede municipal; 12 na rede estadual; e 3 na rede federal.

Observou-se que o maior volume de teses se concentrou em pesquisar a relação entre o trabalho docente e as reformas educacionais no âmbito estadual. Esse contingente, somado às pesquisas no âmbito da rede federal, totaliza 15 teses, o que, pela competência de cada instância, leva ao predomínio de teses com campo de pesquisa no ensino médio da educação básica.

Importante destacar que quatro teses estenderam seu campo de coleta de dados para as instituições representativas da categoria profissional docente, como os sindicatos. E uma tese também contribuiu com essa diversificação, ao buscar informações junto ao Conselho Estadual de Educação.

Para a coleta de dados sobre o trabalho docente na educação básica pública, relacionado às reformas educacionais, como demonstrado no Gráfico 7, os pesquisadores privilegiaram a interpretação daqueles que vivenciam pessoalmente essa realidade, ou seja, os professores. Em seguida, e em menor volume, estiveram os responsáveis pela implementação das medidas no âmbito escolar: supervisores, coordenadores e diretores.

Gráfico 7 – Sujeitos das pesquisas selecionadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Partindo da verificação do contingente de participantes das pesquisas, atestou-se que, nas 13 pesquisas que declararam a quantidade dos seus participantes, houve uma variação de 8 a 228 profissionais. Oito pesquisas contaram com menos de 20 participantes, quatro entre 20 e 53 participantes, e somente uma com 228.

Essa variedade no número de sujeitos pesquisados caracteriza a pouca relevância do aspecto quantitativo para a validação dos dados coletados, o que se justifica pelo fato de a maioria das pesquisas ser desenvolvida sob uma abordagem qualitativa e, portanto, não ter a exigência do alcance de índices de amostragem da população.

g) Quanto às análises dos dados coletados

Na maioria das teses pesquisadas, houve pouca explanação sobre as escolhas teórico-metodológicas para a análise dos dados coletados. Verificou-se que comumente os pesquisadores optam pela apresentação dos dados coletados, seguida de sua interpretação baseada nos referenciais elencados como resultado da pesquisa bibliográfica previamente realizada.

Porém, como indicado no Quadro 5, deve-se considerar que, em cinco teses, os pesquisadores declararam sua escolha pela análise de conteúdo e, em mais outras três, citaram aplicações de estratégias com características muito próximas dela.

Quadro 5 – Estratégias de análise dos dados nas teses pesquisadas

Ord.	Estratégias aplicadas para análise dos dados
1	Organização e sistematização por temas
2	Quadro de questões, com comparação assunto a assunto
3	Citação e análise das narrativas dos entrevistados
4	Sinopse dos resultados; Cruzamento de dados; Transformação dos dados em informações úteis para responder às questões inicialmente levantadas

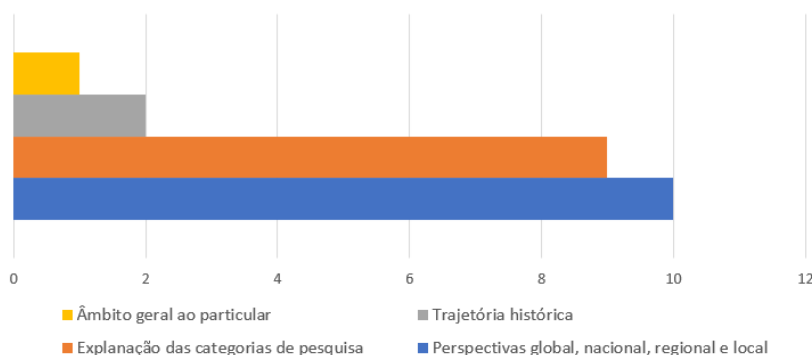
5	Interpretação das informações, com base nos referenciais teóricos
6	Organização das informações por categorias e posterior análise das respostas mais relevantes em cada campo pesquisado
7	Análise de Variância. Modelagem de Equações Estruturais
8	Análise dos temas com base nos relatos das observações, das entrevistas e no referencial teórico
9	Citação das narrativas dos entrevistados para análise do fenômeno estudado
10	A partir das categorias de análise e dos referenciais teóricos
11	Triangulação dialógica/dialética a partir da teoria referente ao objeto de estudo, por meio da análise de conteúdo
12	Análise de conteúdo. Uso de estatística descritiva sobre os dados quantitativos pesquisados
13	Interpretação dos dados, por meio da categorização, considerando as questões norteadoras do estudo e confrontação com a fundamentação teórica
14	Tabulação das respostas separadamente e, em seguida, agrupamento por categorias de análise
15	Interpretação das informações, com base nos referenciais teóricos
16	Análise de conteúdo
17	Com base no referencial teórico e auxiliada pela pesquisa documental, com uso de uma adaptação da análise de conteúdo
18	Categorização e triangulação das diferentes fontes utilizadas
19	Confronto entre os dados coletados (levantamento documental e pesquisa de campo) e a abordagem teórica, por meio da análise crítica do discurso
20	Análise de conteúdo
21	Análise por meio dos núcleos de significação
22	Análise interpretativa e comparativa

Fonte: Dados da pesquisa.

h) Quanto às estruturas das teses

Pelas convergências encontradas na estruturação das teses, foram identificados quatro percursos de registro das pesquisas sobre temas relacionados ao trabalho docente e às reformas educacionais, indicados no Gráfico 8: a) Explicação das categorias da pesquisa; b) Perspectivas global, nacional, regional e local do fenômeno; c) Trajetória histórica do fenômeno; e d) Do âmbito geral ao âmbito particular.

Gráfico 8 – Frequência dos tipos de percurso da estrutura das teses pesquisadas



Fonte: Dados da pesquisa.

Atestou-se o predomínio de trabalhos estruturados por “Perspectivas global, nacional, regional e local”, demonstrando a preocupação dos pesquisadores em desvelar os desdobramentos das diretrizes supranacionais de reestruturação produtiva, efetivadas em reformas nacio-

nais e regionais, os quais tiveram repercussão local, atingindo diretamente o trabalho dos professores.

A estrutura por “Explicação das categorias da pesquisa” também foi bastante utilizada e merece destaque por aprofundar o conhecimento sobre os aspectos eleitos como fundamentais para a análise do fenômeno.

i) Quanto às referências bibliográficas

Para a análise das referências bibliográficas utilizadas nas teses pesquisadas, selecionou-se em cada tese os autores com no mínimo três citações no corpo do trabalho. Por esse levantamento, pode-se verificar quais os autores que estão fundamentando as pesquisas sobre o trabalho docente na educação básica pública, remodelado pelas reformas educacionais.

Dentre os autores com no mínimo três citações em pelo menos cinco das teses pesquisadas, destacou-se a Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira, pesquisadora do tema trabalho docente na educação básica, com presença em 18 das 22 teses pesquisadas, conforme descrito no Quadro 6.

Quadro 6 – Autores mais citados nas teses pesquisadas

Autores	Qtd. de teses onde foi citado no mínimo três vezes
OLIVEIRA, Dalila Andrade	18
EVANGELISTA, Olinda	9
FRIGOTTO, Gaudêncio	9
GATTI, Bernardete Angelina	9
MARX, Karl	9
SHIROMA, Eneida Otto	9
ANTUNES, Ricardo	8
SAVIANI, Dermeval	8
ALVES, Giovanni	7
BALL, Stephen John	7
DOURADO, Luiz Fernandes	7
FREITAS, Luiz Carlos de	7
HARVEY, David	7
HYPÓLITO, Álvaro Luís Moreira	7
KUENZER, Acácia Zeneida	7
GENTILI, Pablo	6
LEHER, Roberto	6
TARDIF, Maurice	6
KOSIK, Karel	5
NÓVOA, António	5
OLIVEIRA, João Ferreira de	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaques das considerações dos autores sobre os resultados de suas pesquisas

O interesse pelas considerações finais dos autores sobre suas pesquisas corresponde às orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) para a elaboração do estado da questão, especificamente quanto à busca por uma compreensão ampla da problemática em foco, fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática.

Nesse sentido, para o alcance do reconhecimento do estado da questão sobre a remodelagem do trabalho docente na educação básica pública, a partir das mais recentes medidas de reestruturação do sistema educacional brasileiro, serão apresentadas a seguir algumas considerações que os pesquisadores das teses analisadas fizeram a esse respeito.

O gerencialismo foi transportado inadvertidamente para o setor público, atingindo diretamente as políticas educacionais. As instâncias governamentais não se interessaram pela participação de profissionais da educação na elaboração das reformas educacionais, dando grande espaço ao setor empresarial. A situação do professor hoje, tão degradante e desprestigiada, faz com que dar aula, principal fator de identidade da profissão, seja motivo de abandono do ofício e desinteresse dos futuros candidatos à docência. A atual configuração social e política das políticas educacionais não possibilita que haja melhora nas condições do trabalho docente, apesar de os governos divulgarem o contrário. A manutenção desse tipo de política só poderá aprofundar o quadro (Jardim, 2016).

Os saberes profissionais dos professores não são reconhecidos pelo poder público e isso dificulta a percepção de que é necessária a construção de políticas conjuntas entre universidades, poder público e trabalhadores. Os conteúdos disciplinares são menos abordados do que o domínio dos métodos didáticos e pedagógicos. Ainda assim, mesmo em difíceis condições de trabalho, é construída uma identificação com a profissão que permite aos docentes continuarem criando significado ao trabalho e à vida, em meio a sentimentos ambíguos e contraditórios. As políticas não possibilitam espaços e momentos de construção e apropriação do conhecimento coletivo, importante elemento da profissionalidade. A política pública de educação paulista não encoraja o engajamento, o diálogo dos pares e incentiva o individualismo, a competição, o isolamento, a fragmentação do corpo profissional e a deterioração da identidade (Demori, 2016).

Atendendo ao capital e ao mercado de trabalho flexibilizado, implementaram-se reformas na Educação Profissional Técnica (EPT), modificando institucional e juridicamente as instituições e refletindo no trabalho didático-pedagógico do docente. A expansão desordenada – com reaproveitamento de instalações e recursos humanos já escassos – comprometeu o trabalho docente, gerando insatisfação e perda da qualidade dos serviços educacionais. Houve aumentos pequenos e gradativos da carga horária dos professores e no quantitativo das matrículas. A atuação em cursos regulares e programas de qualificação, com pluralidade de faixas etárias e interesses, trouxe grandes desafios para o docente e intensificou o seu trabalho. Percebe-se que para uma categoria dos docentes isso é mais evidente do que para outra (Costa, 2016).

Uma expressiva medida das reformas educacionais é a avaliação externa em larga escala, que associada à nova regulação e gestão educacional estabelece o accountability (avaliação, prestação de contas e responsabilização) e coloca em segundo plano fatores extra e intraescolares, como as condições de trabalho docente e o custo aluno/qualidade. Na percepção dos diretores, a diferença de desempenho entre as escolas é mais um reflexo sociocultural e econômico dos seus alunos do que resultado do trabalho docente, podendo ser creditada mais à mudança nos testes do que às mudanças efetivas na escola. A maioria tem uma percepção positiva das avaliações externas como instrumento diagnóstico que auxilia a escola e contribui para a melhoria da educação. Contudo, é necessário não perder de vista que mecanismos de autoavaliação devem ser incentivados no contexto escolar e organizados pela própria escola, com a participação de pais e comunidade, podendo ser motivadora, formativa e promotora de empowerment (Borges, 2016).

A partir da década de 1990, houve um consenso sobre a necessidade de formar e valorizar os professores, porém, mesmo quando direitos são garantidos em leis, faltam políticas que lhes deem materialidade. Na trajetória das políticas de valorização dos professores, nos governos pós-Constituição de 1988, não houve ruptura da relação entre a qualidade na educação e as exigências da sociedade e do mundo do trabalho. Defende-se que ainda não há uma política real de valorização docente, por ainda haver precarização das condições de trabalho, baixas remunerações e formações deficitárias, aligeiradas e distantes das necessidades e interesses dos educadores. Mas não significa que não houve avanço,

significa que ainda não há alinhamento dos interesses econômicos com os interesses educacionais. É fundamental a organização e luta dos setores organizados da sociedade e dos professores para a construção de políticas e ações realmente comprometidas com sua valorização (Volsi, 2016).

Nota-se evolução nos aspectos relativos à carreira docente no Brasil (desde a Lei de Diretrizes e Bases até a “Lei do Piso”) e em São Paulo (do Estatuto do Magistério até o projeto Escola Estadual de Período Integral), mas seus efeitos não estão presentes em todas as escolas do estado. Os benefícios para a profissão docente se perdem na associação do aumento do salário com o controle sobre o trabalho; na dedicação exclusiva, com excesso de atividades; na formação continuada em serviço aliada à exigência de alta performance e alcance das metas. Os professores se queixaram do excesso de trabalho, da falta de condições de trabalho, da sobrecarga que os fazem se sentir angustiados, ansiosos, estressados. Ao mesmo tempo eles querem e se esforçam para fazer o projeto dar certo, pois o contrário equivale a saírem do projeto. Os profissionais oscilam entre a crença na mudança promovida pela educação e o desânimo com a falta de condições para se ocuparem estritamente com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Casagrande, 2016).

O Estatuto dos Professores, desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabelece direitos e responsabilidades aos docentes e os padrões internacionais para as condições de ensino-aprendizagem. A produção acadêmica nacional define condições de trabalho; identifica seus componentes; e elenca os fatores associados, que recaem nas condições físicas e psicológicas dos professores. Estudos in-

ternacionais associam as condições de trabalho à permanência ou rotatividade dos professores nas atividades docentes. O resultado da pesquisa indica que o aumento de cinco pontos percentuais na média da escala de infraestrutura escolar proporcionaria a diminuição do número de professores que deixam as escolas de um ano para o outro. O modelo aplicado atestou que a satisfação profissional é diretamente proporcional ao grau de controle de suas atividades, à frequência de atividades com os colegas de trabalho e à percepção das condições da sala de aula, as quais também se relacionam com a taxa de afastamento do trabalho por licença médica (Pereira Júnior, 2017).

Quanto mais precárias as condições de vida da população, mais ausente ou escassa a presença do Estado. Quanto menor o suporte, mais frágil a formação docente sobre educação e pobreza e mais individualizado e isolado o trabalho pedagógico. O efeito do território periférico sobre o trabalho escolar trouxe a gestão da pobreza para o centro das discussões educacionais, por refletir no péssimo atendimento, na sobrecarga dos professores e na falta de recursos para atividades diferenciadas. A (trans)formação do *habitus* dos alunos empobrecidos no *habitus* escolar não consta nas atividades do currículo formal e, portanto, é de exclusiva responsabilidade dos professores. O escasso capital cultural dos estudantes é apontado como empecilho para a aprendizagem dos conteúdos escolares. A origem social dos estudantes adolescentes, a cultura juvenil da periferia e a forte presença do tráfico de drogas são obstáculos para os estudos. Assim, faz-se necessária a consolidação de um campo de pesquisa sobre as relações entre educação e pobreza, com produções acadê-

micas compartilhadas, incrementadas na formação docente universitária e utilizadas como uma rede de suporte para as escolas (Moreira, 2017).

O Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) tem o reconhecimento de sua história repercutido na subjetividade dos professores. Mas não deixa de receber críticas, reflexos da crise no sindicalismo brasileiro, com destaque: a) quando sua atuação passou a ser mediada pela identificação política com governos do Partido dos Trabalhadores (PT); b) quando os dirigentes do sindicato se afastaram do trabalho cotidiano, qualificado e prioritário na base da categoria, devido ao atendimento à enorme estrutura de funcionamento e burocracia sindical. Os professores da base do SINTEPP reclamaram a falta de informação, formação e comunicação sobre o funcionamento da entidade, suas finanças, seus calendários e suas estratégias de mobilização. Entretanto, em momentos de fortes ataques econômicos e políticos sobre os docentes, o SINTEPP desenvolveu ações que resgataram a coerência, a organização e a luta do sindicato em defesa da valorização do trabalho. Ele esteve à frente das principais lutas dos professores no Estado do Pará, organizando greves que resultaram na construção de um arcabouço jurídico e político que possibilitou conquista no âmbito da valorização do trabalho (Luz, 2017).

As reformas educacionais capturaram e reformularam a profissão docente para atender o capital no âmbito da pedagogia das competências, gerando precarização e intensificação. Dados oficiais demonstram que os programas de formação não deram conta de atender a demanda. A meta no 1º triênio do Plano Nacional de Formação de Professores (PAR-

FOR) 2009-2011 era formar 330 mil professores, mas até 2014 apenas 12 mil haviam concluído. A análise do PARFOR no Pará revelou alguns aspectos importantes sobre sua relação com a remuneração e carreira, a saber: a) alguns professores percebem a desvalorização da formação PARFOR, por não receberem progressão na carreira e aumento salarial, causando um sentimento de frustração; b) professoras da classe especial não obtiveram gratificação de escolaridade, quando é prevista em Lei vantagem progressiva de 10% do vencimento-base, majorado a cada ano até o limite de 50%; c) Mesmo com a promulgação da Lei do Piso em 2008, o primeiro pagamento ocorreu somente em 2011 após greve da categoria, e o último reajuste foi em 2015. Por estes fatos, há insatisfação em relação ao salário recebido na rede estadual de ensino. No caso específico dessa pesquisa, não há uma relação explícita entre a formação continuada em serviço e a valorização docente, mesmo considerando a importância que o PARFOR exerce na subjetividade dos docentes egressos (Souza, 2017).

A heterogeneidade encontrada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desafia a construção e a materialidade do trabalho docente. O processo de expropriação e precarização do trabalho se expande à formação docente em Educação Física na EJA. As condições objetivas reforçam o adoecimento do docente, pois resistir à lógica do capital é desafio complexo e sub-humano. A jornada de trabalho desses docentes envolve as redes de ensino municipal e estadual e as academias privadas de Belém, intensificando o trabalho pela necessidade de sobrevivência. Os trabalhadores em EF se encontram em estado de insatisfação, desmotivação e desvalorização de seu trabalho no contexto da educação básica. Ações como o

Projeto Mundiar e o Projovem se apresentam na perspectiva da mercantilização e precarização do trabalho e do ensino. Proposições dos organismos multilaterais para o fim da EJA se justificam pela modalidade não estar “contribuindo efetivamente” para o avanço dos índices de desenvolvimento econômico do país, diante das avaliações em larga escala no mundo (Costa, 2017).

O absenteísmo docente foi enfrentado nos governos paulistas de Mário Covas Jr/Geraldo Alckmin (1999 – 2002) com a utilização do Bônus Mérito e Menção Honrosa. Por sua vez, o governo José Serra/Alberto Goldman (2007–2010) definiu o Projeto Bolsa Mestrado para efetivos com áreas e temas predefinidos, além da promoção na carreira por avaliação de desempenho e resultados dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e índices de frequência para o Bônus por Resultados. Com Geraldo Alckmin (2011–2014), o Programa de Escolas em Tempo Integral diferenciou os ingressos, as jornadas e as gratificações, ampliando as desigualdades de condições de trabalho. Este estudo evidenciou as intenções e estratégias dos governos paulistas na implementação de políticas de transformação da vida profissional dos professores, conformando-os aos seus princípios e diretrizes. A pesquisa elucidou que nos governos com maior incidência de normativas de controle cresceu o número de pedidos de exoneração. Isso sugere que as características das normativas podem servir como fator de expulsão do corpo docente efetivo, aumentando ainda mais problemas de reposição de docentes com formação adequada, aprovados em concursos públicos para investidura no cargo (Oliveira, L., 2017).

A valorização dos professores está em documentos e legislações como prioridade para a qualidade educacional, mas ainda não se efetivou em melhores condições de trabalho, carreira, remuneração e formação dos professores. A política de fundos para cobrir despesas com docentes é redistributiva, não adiciona recursos ao previsto pela Constituição Federal. A pesquisa constatou que a valorização dos professores da educação básica pública estadual do Rio Grande do Norte não foge à regra. Algumas reivindicações foram atendidas, como o pagamento do piso salarial e a mudança na organização da carreira, mas isso não foi suficiente para a devida valorização. A estrutura da carreira dos professores estimula a competição, induz a busca por títulos e não motiva a melhoria da prática docente para a qualidade do ensino. As diferentes formas de contratação, a terceirização da organização do trabalho, a extensão do expediente escolar, a ampliação das exigências, a ausência de uma remuneração correspondente aos profissionais de mesmo nível de formação e a ausência de reconhecimento social, entre outros fatores, fazem com que haja contradições que dificultam um bom desempenho (Alves, 2017).

A expansão dos Institutos Federais (IFs) demandou aumento do número de professores. Em 2012, houve reformas nas carreiras dos professores do Magistério Superior (MS) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a partir da implantação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC). O RSC corresponde às políticas de avaliação de desempenho no serviço público, sua prática valoriza o pragmatismo e gera a desvalorização do trabalho intelectual docente. Uma parte significativa dos docentes considera que o RSC

trouxe “valorização” profissional, porém acredita-se que a valorização da carreira se estende até as condições de trabalho, com a disponibilidade de materiais e infraestrutura adequados, um regime de dedicação exclusiva e com salário apresentado como linha única no contracheque. E ainda que os profissionais devem contar com um regime de capacitação; indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; paridade entre ativos e aposentados; e integralidade na aposentadoria. O RSC não é apenas um dispositivo de reconhecimento de saberes e competências para fins de maior percepção salarial, mas um mecanismo de certificação das práticas docentes, ele configura-se como um dispositivo político que atua sobre a subjetividade docente, seu trabalho e sobre a reorganização dos próprios IFs (Baccin, 2018).

O trabalho alienado se aperfeiçoou com os dispositivos tecnológicos (plataformas) que acompanham os trabalhadores. A economia do compartilhamento substituiu a liberdade e autonomia, intensificando, controlando e hierarquizando ainda mais o trabalho. As condições de trabalho dos docentes seguem a lógica privatista, ampliando a expropriação do conhecimento, a retirada da autonomia pedagógica e a desqualificação do trabalho, para requalificá-lo em outra direção. As categorias de docentes instáveis e outros vínculos atípicos levam à identificação do precariado professoral, onde o desemprego e a sobrevivência os fazem aceitar as condições apresentadas. O professorado estável-formal que atua no ensino público e possui planos de carreira e estabilidade vivencia permanentemente a expropriação de seus direitos. As escolas seguem sendo públicas, no tocante aos recursos públicos, porém sob a direção intelectual e moral do setor privado. Re-

invenção democrática do movimento sindical é a chave para o fortalecimento das lutas e organização dos trabalhadores. É preciso advogar a resistência sob dois aspectos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se opor ao poder dominante; b) que seja propositiva, capaz de apresentar alternativas às medidas impostas pelo Estado ampliado (Silva, 2018).

No pacto empresarial pela educação do estado de Goiás, a escolarização é treinalidade para avaliação, e o trabalho docente é trabalho tecnificado, ambos são resultados de mecanismos sofisticados de reificação. A escolarização pelo Programa Reconhecer, Projeto Circuito de Gestão/Jovem de Futuro e Currículo Referência vincula-se a um ciberespaço e à produção virtual de um sistema de monitoramento. Há fiscalização, responsabilização e penalidades, conforme o cumprimento ou não das tarefas. O professor precisa estar “plugado” e interagir virtualmente dentro e fora da escola, um verdadeiro imperativo da conectividade, condição sine qua non para que se realize parte significativa do trabalho docente, o que provoca seu redimensionamento. Nesse processo, toda faculdade mental do trabalhador é suprimida pela mecanização e coisificação, atacando diretamente seu senso de responsabilidade e ética. Na aparência a aplicação tecnológica traria a libertação do trabalho industrial enfadonho e mais tempo livre. Na essência, estabelece o absoluto condicionamento dos corpos, movimentos e mentes dos trabalhadores, ao passo que parcializa os processos econômicos e produtivos (Almeida, 2018).

Pode-se dizer que houve muitos e poucos avanços na melhoria das condições de trabalho dos professores da educação

básica brasileira e da rede estadual em Teresina, no Piauí, no contexto socioeconômico e político dos governos neodesenvolvimentistas. Avançou-se quando a escola pública contou com maior financiamento, com acesso aos materiais básicos de apoio ao ensino, que promovem condições de trabalho adequadas. Seguimos um caminho propositivo quando se garantiu que o tempo de trabalho extraclasse do professor fosse regulamentado. Avançou-se ainda mais quando se exigiu que estados e municípios possuísem planos de carreira e de remuneração. Progrediu-se ao estabelecer um valor abaixo do qual nenhum professor poderia ganhar, possibilitando-se, assim, a valorização salarial do magistério. Porém, avançamos pouco quando ainda é possível detectar escolas públicas com o mínimo de infraestrutura para seu funcionamento. Caminhamos lentamente no sentido do trabalho menos intensificado do professor, no qual seja possível uma ação sólida de planejamento e avaliação. Pouco avançamos na garantia de direitos na carreira dos professores; ao contrário, houve inúmeros ataques aos planos pelos diferentes entes federados, com a tendência de flexibilização das relações de trabalho. Menos ainda progredimos quando o professor tem que acumular diferentes vínculos empregatícios para garantir condição de vida digna, responsabilizando-se pela composição do seu salário e intensificando a exploração de sua força de trabalho (Sousa, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes e objetivos de habilidades e competências que dispensam o planejamento didático-pedagógico, bastando seguir as prescrições dos livros didáticos ou cartilhas, visando aos exames externos. Contudo, mesmo reconhecendo os

limites enfrentados, educadores de Cascavel no Paraná propuseram-se à resistência. Ainda que as avaliações em larga escala não sejam capazes de medir o que o aluno aprendeu, as professoras entrevistadas reconhecem que podem revelar informações sobre o trabalho das escolas. Mas, infelizmente, os resultados que não são positivos não têm servido ao poder público para dar maiores subsídios e melhores condições de trabalho. Aos professores cabe adaptar os conhecimentos aos instrumentos da Prova Brasil, como forma de preparar os alunos. Porém, parte das entrevistadas afirma que pauta seu trabalho em fundamentações teóricas que por vezes não atendem ao currículo do município, tampouco correspondem à Prova Brasil. A avaliação em larga escala condizente com uma perspectiva emancipadora deve contemplar conhecimentos locais (currículo municipal e Projeto Político-Pedagógico da escola), realizar-se continuamente e não ter resultados divulgados. Acredita-se ser importante que os profissionais sejam consultados, mas, a julgar pelo histórico de implantação e implementação vertical das políticas públicas de avaliação da educação no Brasil, órgãos formados por profissionais que desconhecem a realidade educacional continuarão ditando as regras sobre o que é educação de qualidade (Zen, 2018).

A educação como direito à aprendizagem ganhou centralidade e seu acompanhamento e validação têm se dado pelos sistemas de avaliação. Nessa perspectiva, a pesquisa desenvolvida elucidou cinco conclusões: A primeira, que o trabalho e a identidade das professoras do 1º ciclo do ensino fundamental têm sido modelados pelas políticas de alfabetização e avaliação vigentes – o ensinar e o avaliar os alunos

têm sido permeados por práticas influenciadas por programas de formação de professores e pelas avaliações externas. A segunda trata das atuais políticas educacionais para o 1º ciclo que têm uma concepção restrita de alfabetização – as avaliações externas vêm definindo os objetivos da aprendizagem e, também, as suas escolhas didáticas em sala de aula. A terceira conclusão esclarece que mesmo as professoras de 1º ciclo, vivenciando a cultura de avaliação no cotidiano escolar, não deixam de desenvolver práticas educativas que reconhecem a criança, a infância e suas formas de aprender, para além da função de aluno. Na quarta tem-se o desafio da formação continuada das professoras de 1º ciclo – as professoras são estudiosas e interessadas em formações dentro ou fora do espaço escolar e da carga horária de trabalho. O desafio é promover formações que se articulem com as demandas pedagógicas da escola e das professoras. Por fim, a quinta conclusão elucida que o direito à educação precisa cada vez mais ser reconhecido como direito humano – a redução do direito à educação em direito à aprendizagem de certo tipo de conhecimento precisa ser problematizada nas escolas e entre os professores (Araújo, 2019).

A reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2005, o Decreto nº 6.094 referente ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ambos em 2007, consolidaram a responsabilização no país. Em decorrência, Estados e municípios implementaram sistemas próprios de avaliação, centrados na responsabilização e na publicização de resultados. Pernambuco instituiu um sistema de avaliação e um indicador sintético, com pactuação de metas e boni-

ficações, no qual são fixados painéis de gestão em local visível das escolas para prestação de contas à sociedade. Professores apontaram que o gaming inflou os escores, demandando o treino para as avaliações. O marketing accountability, tendência nacional, fez Pernambuco se destacar como exemplo da boa qualidade educacional. Os professores foram levados a tratar a competitividade e a meritocracia como natural, apesar da pressão vertical da Secretaria de Educação para a Gerência Regional e desta para as escolas; e a horizontal ocorrida entre os colegas para garantia da bonificação. Os professores clamam pela valorização para além da questão salarial, apoiam o sistema de avaliação, mas são contrários à responsabilização/culpabilização. A qualidade da educação, nesse estado, precisa ser problematizada, posto que os próprios docentes se sentem incomodados pelo fato de ocuparem as primeiras posições no ranking nacional. Mesmo com bons indicadores de desempenho, é urgente pensar se esse modelo de educação é o que queremos e se essa pode ser uma justificativa plausível para que docentes sejam submetidos a baixos salários e condições tão díspares de infraestrutura nas escolas (Rostirola, 2020).

A Educação Infantil ainda é desprestigiada socialmente, secundarizada nas políticas públicas e nas escolhas dos professores. Suas condições objetivas e subjetivas de trabalho são marcadas por contradições como “valorização e desvalorização da docência” e “resistência e desistência”. A complexidade da carreira na Educação Infantil foi evidenciada nessa pesquisa pela identificação, análise, sistematização e inferência sobre cinco núcleos de significação, a saber: a) encontro com a educação infantil; b) ser professor na educação

infantil; c) condições de trabalho; d) marcas da temporalidade; e) incidências das políticas atuais no trabalho docente. São aspectos críticos do trabalho docente na Educação Infantil: grande número de alunos por turma; o excesso de funções, muitas fora da formação; o trabalho burocrático; a infraestrutura e a localização das escolas; a escolha (ou não) de turmas e segmento de ensino; pouco ou nenhum apoio; pouca verbas e recursos materiais; gastos próprios para o exercício da profissão; jornada de trabalho ampliada; baixos salários e ausência de plano de carreira; desgaste físico e adoecimento. Experiências positivas e negativas são vivenciadas cotidianamente pelas professoras, que apontam várias direções e trajetórias, mais longas ou mais curtas, mais fáceis ou mais difíceis, mais motivadas ou permeadas por questionamentos (Cardoso, 2020).

A comparação entre os planos de carreira das redes de ensino municipal, estadual e federal na cidade de São Paulo permitiu perceber as diferenças entre as carreiras docentes e as desigualdades existentes entre remuneração e dispersão salarial, mobilidade profissional, valorização formativa e composição de jornada de trabalho, o que faz as motivações e expectativas dos professores também serem desiguais. Os planos de carreira das três redes estão de acordo com as diretrizes nacionais, com referência à formação continuada para a mobilidade, porém na rede municipal é possível ascender apenas por tempo de serviço. A pós-graduação não é tão relevante nas redes municipal e estadual, em comparação a outros componentes, o que na Rede Federal é essencial para movimentação e retribuição por titulação, havendo licença remunerada para formação. Na Rede Federal, o tempo míni-

mo para se chegar ao topo da carreira é de 18 anos e meio, na Rede Municipal é de 24 anos e na Rede Estadual é de 30 anos. Sabendo-se que os planos de cargo, carreira e remuneração são acessados pelos professores efetivos, vale ressaltar que na rede municipal os efetivos são 90% e na rede estadual somente 52%. O desenvolvimento dos planos de carreira é um processo social, que se dá a partir de transformações amplas e contínuas das redes de ensino públicas. A partir da Constituição Federal de 1988, os planos foram oficialmente regulados como meios de valorização profissional, relativamente recentes na história da docência, e, como todo processo social, mantêm-se em construção, visto nenhum processo ser estático (Missaki, 2020)

Conclusões sobre o estado da questão a partir dos achados da pesquisa

A partir dos levantamentos e das análises apresentadas nas teses de doutorado da área de educação, registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2016 a 2020, as medidas estabelecidas sob a orientação das reformas educacionais, deflagradas no Brasil desde a segunda metade dos anos de 1990, vêm determinando uma reformulação do trabalho docente da educação básica.

As pesquisas revelaram que, não obstante os avanços da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9394/96) e suas regulamentações, frutos das reivindicações dos movimentos sociais e educacionais, o trabalho docente na educação básica vem sofrendo fortes ataques conjunturais.

Problemáticas e dilemas enfrentados pelos professores foram agravados com a implementação de processos gerencialistas; planos de carreira e remuneração de caráter privatista; condições inadequadas de trabalho; precarização da formação profissional; expansão e democratização do acesso à educação sem o devido investimento; e sistema de avaliação censitária e classificatória; além de outros determinantes como a não efetivação de regulamentações e o enfraquecimento do movimento sindical.

As reformas tiveram caráter impositivo e evidenciaram o interesse pela (con)formação dos professores aos princípios e diretrizes gerencialistas. A incorporação de novas tecnologias de planejamento, de organização e de controle do trabalho docente oportunizou a expropriação de saberes, ao mesmo tempo que contribuiu para a desqualificação média dos profissionais, reduzindo sua autonomia e intensificando seu trabalho.

A responsabilização docente pelos resultados das avaliações atingiu a ética e a moral dos professores e aumentou a pressão horizontal e vertical por produtividade. A ampla publicização da classificação das instituições públicas de educação básica trouxe competitividade ao universo educativo. Muitas escolas priorizaram o treinamento dos estudantes para os testes e estabeleceram bonificação aos professores que alcançassem as metas de desempenho traçadas.

O distanciamento entre as instituições formadoras, o poder público e os trabalhadores da educação abriu caminho para que as reformas educativas gerencialistas alcançassem o processo formativo dos professores e que

o pragmatismo e a redução da construção coletiva do conhecimento se tornassem meios de (con)formação dos professores.

Ainda que tenha aumentado o número de ações governamentais de formação docente, seu potencial foi reduzido pelo foco na epistemologia da prática e pelo seu desenvolvimento aligeirado. Contudo, algumas ações formativas se diferenciaram, em especial aquelas desenvolvidas pelas instituições públicas de ensino superior, que contribuíram significativamente para qualificação dos professores da educação básica. Um ressentimento gerado entre os professores participantes das formações em serviço foi perceberem que, ao concluírem seus cursos, não havia valorização correspondente, no que se refere à melhoria salarial e à progressão na carreira.

A expansão da oferta para a democratização do acesso à educação e, conseqüentemente, a universalização da educação básica é de importância irrefutável. Entretanto, as medidas para a sua promoção não se estenderam o suficiente para corresponder ao essencial aumento dos investimentos. Do ponto de vista dos professores, essa contradição ocasionou a intensificação do trabalho e a precarização das condições de trabalho.

A vulnerabilidade da mais excluída população de baixa renda, que passou a ser usuária da rede pública de ensino, intensificou as demandas das salas de aula, exigindo maior preparação dos professores para lidar com situações inusitadas de ordem social e psicológica dos estudantes, muitas vezes estranhas à sua formação e experiência, pelo que urge o apoio das instituições de pesquisa e ensino

superior às escolas, no auxílio ao estudo e ao tratamento das relações entre educação e pobreza.

A implantação da BNCC teve efeito redutor na autonomia docente, pela reciprocidade entre prescrições curriculares e a estruturação do sistema de avaliação. Torna-se muito simplista e bastante prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem secundarizar fatores extra e intraescolares e desconsiderar as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes.

O sistema de avaliação pode e deve servir como fonte de informação sobre o trabalho da escola, para aperfeiçoamento da docência e das gestões interna e externa. Mas, para que isso ocorra, diferente do que hoje se aplica, o sistema de avaliação precisaria reconhecer as peculiaridades de cada escola, ter plena participação de seus membros e repercutir em ações para a superação das dificuldades reveladas.

O controle sobre o seu trabalho, a frequência de atividade em grupo com seus pares e a percepção das condições da sala de aula determinam a permanência e rotatividade dos professores. A satisfação e o condicionamento físico e psicológico estão diretamente relacionados ao volume de afastamento por licença médica. Portanto, a desvalorização da docência em alguns níveis e modalidades, assim como em componentes disciplinares considerados menos nobres, compromete ainda mais o trabalho dos professores.

Obstáculos e desafios da profissão docente apresentam-se cotidianamente aos professores, que precisam assumir posturas, tomar decisões e realizar ações diante de condições nem sempre favoráveis. Assim, experiências

boas e ruins seguem entre momentos de desânimo e motivações, definindo trajetórias profissionais mais longas e outras tendo de ser abreviadas em busca de melhor qualidade de vida.

A regulamentação da política de valorização docente em vigor ainda não foi suficiente para refletir na melhoria da formação, condição de trabalho e tampouco da carreira e remuneração dos professores. Os planos de carreira e remuneração, exigidos às redes públicas de ensino, se diferenciam em sua estrutura e critérios, bem como diversificam a descrição e classificação das categorias profissionais docentes, o que ocasiona a desigualdade entre professores, ainda que sejam da mesma rede.

O que comumente se faz presente nos planos de carreira e remuneração é o avanço de estratégias competitivas, produtivistas e meritocráticas para a composição salarial e mobilidade funcional, notoriamente mais perversas para os professores sob o regime de contratos flexíveis. Vigora a política de gestão de pessoas voltada para a validação de práticas predefinidas, suprimindo a subjetividade docente e colaborando para a desvalorização do trabalho intelectual e desmobilização da categoria.

Nesse contexto bastante desafiador, a representatividade da categoria profissional docente ganha ainda maior relevância, pelo que preocupa a atual fragilidade do sindicalismo, em especial quando envolvido com governos de natureza trabalhista que não romperam com as plataformas elitistas dos governos que os antecederam, além do distanciamento dos sindicatos das atividades diretas com a categoria de base, atendo-se mais ao trabalho burocrático.

Contudo, em sendo o movimento sindical uma das mais exitosas forças de organização e luta dos trabalhadores da educação, é essencial considerar a necessidade urgente de sua reinvenção, de forma democrática, participativa e propositiva, para superação da crise em que se encontra a sua atuação.

Enfim, as perspectivas reveladas pelas teses, fontes de pesquisa deste estado da questão, ressaltaram impactos nocivos das reformas educativas sobre o trabalho docente. Por sua vez, torna-se curioso o reconhecimento de como os professores estão lidando com essa situação. Estariam eles suficientemente conscientes de sua atual condição? Conseguem perceber que em grande parte os obstáculos de sua prática profissional são resultados do confronto das medidas educacionais ditas inovadoras com as reais condições objetivas e subjetivas do trabalho docente?

Uma vez considerando que os professores estejam conscientes, abrem-se outros questionamentos. Eles estão se entregando às circunstâncias ou se mantendo resistentes no estreito lastro de autonomia e mobilização que lhes resta? Enfim, como estão constituindo sua identidade profissional, estabelecendo seu posicionamento e atuando no dia a dia das escolas de educação básica?

Acredita-se que respostas a questões como essas, além de colaborar com a atualização e aperfeiçoamento do conhecimento científico da área da educação, podem e devem auxiliar no esclarecimento de muitos profissionais sobre os determinantes de suas condições, retirando-os da possível passividade que o neotecnicismo, a precarização e a responsabilização insistem em colocá-los.

A luta pela valorização docente passa pelo resgate do orgulho de ser professor, do compromisso social de atender às pessoas carentes e sedentas de conhecimento, ou seja, do projeto de qualidade educacional socialmente reconhecido. Para tanto, acredita-se ser essencial o combate a qualquer medida que ameace a manutenção do perfil intelectual da profissão de professor, assim como que comprometa sua participação ativa no processo democrático de estabelecimento, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas de educação.

Capítulo III

Fundamentos sócio-históricos do atual trabalho docente

Neste capítulo buscou-se a compreensão dos fundamentos sócio-históricos que constituem o trabalho docente na contemporaneidade. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico, iniciada com estudos sobre teorias da natureza ontológica do trabalho e dos processos de sua divisão social e seu estranhamento na sociedade capitalista.

Em seguida, foram levantadas algumas características do sistema de produção capitalista para melhor entendimento das repercussões de sua reestruturação para o modelo de especialização e acumulação flexíveis, com destaque às mudanças geradas nas relações de trabalho.

Sob esse contexto, prosseguiu-se analisando o papel atribuído à educação pública pelas reformas deflagradas no Brasil ao final do século XX, assim como os direciona-

mentos dados para o seu desenvolvimento. E, por fim, discutiu-se sobre alguns tensionamentos e dilemas gerados pela atual conjuntura, enfrentados cotidianamente pelos professores no exercício do trabalho docente.

Da natureza ontológica do trabalho humanizador ao estranhamento do trabalho na sociedade capitalista

Compreendendo a categoria “trabalho docente” como uma especificidade da categoria geral “trabalho”, estabeleceu-se como ponto de partida da análise as temáticas sobre a sua natureza ontológica, o desenvolvimento da sua divisão social e seu estranhamento no processo produtivo capitalista, no sentido de reconhecer o trabalho como um atributo inerente ao ser humano e, portanto, determinante de suas relações sociais, assim como perceber alguns dos fundamentos da divisão do trabalho e suas consequências sobre as relações sociais e, por fim, compreender o processo de apropriação dos elementos do trabalho pela classe dominante, que gera estranhamento e alienação do trabalho pela classe trabalhadora.

A associação do trabalho com a espécie humana constitui-se da interação do indivíduo com o ambiente que o rodeia. Em sendo uma relação de caráter dialético, essa interação tornou-se força motriz de contínuos processos de adaptação, que na extensão de um longo período garantiram a evolução que distanciou os seres humanos dos primatas e que fez prevalecer entre eles os *homo sapiens*. Nesse sentido, compreende-se a afirmação de Engels (1999) de que o trabalho criou o próprio homem.

Mesmo sendo a interação entre o indivíduo e o ambiente uma realidade para os seres vivos, somente com a evolução da espécie humana é que o trabalho pôde ser reconhecido. Na interpretação de Marx (1996), a diferença entre a ação animal instintiva e a ação humana idealizada está na idealização do trabalho, designado como fruto de uma intencionalidade, pela qual são estabelecidos os elementos que constituirão o percurso para realizá-lo. Portanto, sintetiza Engel (1999), enquanto os animais utilizam e transformam a natureza pela sua presença e ação instintiva sobre ela, o ser humano por meio do trabalho a modifica, busca dominá-la e obrigá-la a servi-lo.

Os elementos simples do processo de trabalho, segundo Marx (1996), são constituídos da atividade orientada a um fim, o trabalho mesmo; do seu objeto (as coisas que são desprendidas de sua conexão com a natureza ou a matéria-prima filtrada por um trabalho anterior); e seus meios (o que é colocado entre o trabalhador e o objeto, servindo como condutor da atividade; caso não esteja disponível na natureza, também pode vir de um trabalho anterior). Ao final do processo de trabalho, surge o produto – um valor de uso (individual ou produtivo) – quando o trabalho se une ao seu objetivo.

Mészáros (2011) trata o trabalho na perspectiva ontológica como um sistema de mediação de primeira ordem, que tem como finalidade preservar as funções vitais da reprodução individual e societal. Ou seja, determinações ontológicas fundamentais que levam os indivíduos a reproduzirem sua existência por meio de funções primárias de mediações, estabelecidas entre eles e no intercâmbio e

interação com a natureza, dadas pela ontologia singularmente humana do trabalho, pelo qual a autoprodução e a reprodução societal se desenvolvem.

A mesma interação com o ambiente que proporcionou a evolução da espécie humana, também promoveu sua evolução social. Os indivíduos em bando precisavam cada vez mais interagir entre si e por isso passaram a desenvolver os órgãos da fala, sendo atribuída ao trabalho a origem da linguagem. Engels (1999) elucida que o trabalho e a palavra articulada foram os principais fatores de estímulo para o desenvolvimento do cérebro dos indivíduos e, por consequência, de todos os órgãos dos sentidos.

Um incremento determinante trazido pela socialização dos seres humanos foi a possibilidade de ruptura da unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. Como explica Braverman (1987), diferente dos animais, para os seres humanos a unidade entre a concepção e execução de uma atividade poderia ser dissolvida e, ainda mais, a ideia concebida por uma pessoa poderia ser executada por outra.

A ingestão de novos alimentos trouxe uma diversidade de substâncias essenciais ao desenvolvimento do organismo do ser em evolução, o que, associado à intervenção sobre o ambiente e à interação com outros indivíduos por meio do trabalho, garantiu a definitiva separação entre o indivíduo primata e o ser humano. Engels (1999) alerta que o processo evolutivo é contínuo e se mantém mesmo em diversos graus e sentidos, entre os diferentes povos e épocas, podendo ser interrompido por retrocessos locais ou temporários, mas sempre avançando em seu conjunto.

A intensidade e a complexidade das ações humanas sobre a natureza refletem em igual proporção sobre os indivíduos, num processo recíproco, e, portanto, torna-se essencial compreender suas leis e planejar as intervenções com maior precisão, passando a servir como mais uma forma de seleção da espécie, promovendo a prevalência daqueles que se aperfeiçoavam intelectualmente.

Na análise de Engels (1999), os seres humanos foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas e se propor a alcançar objetivos cada vez mais elevados, aperfeiçoando o trabalho de geração a geração. Novos produtos, novos instrumentos, novas atividades foram agregados ao longo do tempo, por exemplo: a caça e pesca, a agricultura, a fição, a tecelagem, a manipulação de metais, olaria, navegações.

Um novo elemento fora considerado de forte efeito impulsionador e orientador do processo evolutivo: a formação da sociedade. O progresso da organização social dos indivíduos, originário do trabalho, se expressou no comércio, ofícios, artes, nas ciências e fez das tribos saírem nações e delas Estados, dando vazão à criação do direito, da política, da religião. Para Engels (1999), essas criações – manifestadas em primeiro lugar como produto do cérebro e que pareciam dominar as sociedades humanas – colocaram as produções mais modestas, fruto do trabalho manual, relegadas a segundo plano, em especial, quando, ainda nos primórdios desse processo, cabeças que planejavam o trabalho foram capazes de obrigar mãos alheias a realizá-lo.

Seguindo sua tese, Engels (1999) defende que os seres humanos se acostumaram a explicar seus atos pelos seus

pensamentos e não por suas necessidades, e daí, com o transcurso do tempo, surgiu a concepção idealista do mundo, que dominou o cérebro do ser humano.

O distanciamento entre as atividades intelectual e manual gerou uma relação hierárquica entre elas, o que foi determinante para a divisão social do trabalho. Aqueles que gozavam de prestígio social assumiam as atividades consideradas superiores, como planejamento e comando, destinando as atividades inferiores, como braçal e de execução, aos desprovidos de privilégios sociais, pelo que se compreende o uso da palavra trabalho, de origem latina, *tripalium*, um instrumento de tortura feito de três paus, usado pelos antigos romanos para castigar réus condenados e prisioneiros de guerra, que passavam a exercer trabalho escravo.

A divisão social do trabalho também se estabeleceu a partir de outras bases, como a hierarquização entre o trabalho produtivo e o reprodutivo, sendo o trabalho produtivo gerador de produto com valor de uso e de troca, portanto considerado mais importante socialmente, enquanto o trabalho reprodutivo, como atividade destinada à subsistência, deveria ser mantido na esfera da vida privada.

O desenvolvimento social e cultural da maioria das civilizações posicionou o ser humano do sexo masculino como responsável pelo trabalho produtivo, pelas funções de maior valor social, como política, religiosa e militar. E àqueles do sexo feminino se resguardava o trabalho considerado reprodutivo, doméstico, portanto improdutivo.

A divisão sexual do trabalho, segundo Hirata e Kergoat (2007), é uma forma particular da divisão social do

trabalho, que tem como princípios organizadores o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (o trabalho de homem “vale” mais que o trabalho de mulher).

A divisão social do trabalho, a propriedade privada e a acumulação de riqueza, dentre outros fenômenos sociais geradores de desigualdades entre os seres humanos, oportunizaram que membros da elite se apropriassem dos elementos do trabalho, em especial do objeto e dos meios, e os colocassem a serviço da produção de mercadorias, estabelecendo assim o sistema capitalista de produção.

Aos despossuídos, como garantia de subsistência, restou a venda de sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. Por se tratar da parte viva do processo produtivo e pela condição de vulnerabilidade, a força de trabalho foi explorada por meio da mais-valia (trabalho excedente), tornando-se a forma mais eficaz de elevar o valor de uso da mercadoria ao patamar de valor de troca o mais lucrativo possível.

O trabalho humano, em exercício ou armazenado em produtos, elucida Braverman (1987), representa o recurso exclusivo e diferenciado da humanidade para enfrentar a natureza, por isso é uma categoria tão especial. Só é capaz de confundir força de trabalho com outro meio de executar uma tarefa aquele que é o senhor do trabalho de outros, pois vê tudo como equivalente, ou seja, como “fatores de produção”.

Antunes (2006) interpreta que o processo de estranhamento do trabalho não se dá apenas entre a agregação de valor ao resultado da produção e a desvalorização do trabalhador, mas se estende ao próprio ato da produção. O

trabalhador degradado e negado não se reconhece em seu labor, só estando “junto a si” fora do trabalho e estando “fora de si” enquanto permanece na execução dele. O trabalho não é visto como a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer uma necessidade existente fora dele.

No exercício de aperfeiçoamento do sistema capitalista de produção industrial, a fragmentação do processo produtivo e o isolamento do trabalhador atomizaram o ser humano. Como enuncia Antunes (2006), o trabalho como atividade vital adquire tamanha objetivação na sociedade regida pelo capital, que transforma a relação social estabelecida entre seres humanos numa relação entre coisas.

As dimensões sociais existentes no trabalho concreto são mascaradas pelo caráter nebuloso do trabalho abstrato, fenômeno tratado por Marx como fetichização da mercadoria. Antunes (2006) declara que as dimensões sociais são encobertas pelo próprio produto do trabalho e as relações entre o trabalho individual e total são reduzidas à relação entre objetos coisificados.

A sociedade capitalista experimenta a desfiguração do processo de humanização do ser social por intermédio do trabalho, transfigurando-o em uma mercadoria a serviço da produção de mercadorias, o que causa estranheza e repúdio no trabalhador. Ao incorporar os elementos fetichizadores e alienantes ao processo de produção, é dado início a um novo período da história humana, que afetou profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem, tratado por Mészáros (2011) como primórdios da interação entre o ser humano e a natureza por meio do trabalho.

As mediações de segunda ordem emergiram do sistema de capital com a subordinação das funções reprodutivas sociais à expansão do capital, pela amplificação do valor de troca. A finalidade essencial foi expandir constantemente o valor de troca, ao qual todas as necessidades dos indivíduos – as mais básicas, as mais íntimas e até as mais variadas atividades de produção, materiais e culturais – deviam estar estritamente subordinadas. Assim, para que as limitações das necessidades individuais não se constituíssem como obstáculos para a expansão reprodutiva do capital, converteu-se a produção do capital em propósito da humanidade (Mészáros, 2011).

A indústria capitalista moderna, no uso da racionalização da produção, busca eliminar as propriedades qualitativas do trabalhador, quando decompõe o processo de trabalho em níveis cada vez mais especializados, tornando a atividade repetitiva e mecânica (Antunes, 2006).

O trabalho desumanizador do início da produção capitalista industrial rendeu à luta da classe operária a tarefa de resistência e combate. Contudo, paralelamente às conquistas de maior dignidade do trabalho operário, que estabeleceram limites nas relações entre o capital e os trabalhadores, foram incorporadas à produção duas novas estratégias de exploração: os recursos tecnológicos, que determinaram o predomínio da mais-valia relativa sobre a mais-valia absoluta, e a apropriação do tempo livre do trabalhador como mais um canal a ser explorado.

Antunes (2006) analisa a extensão da exploração na produção para a exploração no consumo como uma nova problemática do estranhamento na sociabilidade contem-

porânea, por se tratar de um processo de manipulação das necessidades das pessoas, reduzindo-as e homogeneizando-as de acordo com os interesses do capital.

Sendo assim, a verdadeira emancipação do trabalho não deve ser confundida com o tempo livre ou liberado do processo de produção, mas, como nos alerta Antunes (2006), trata-se da integral realização da omnilateralidade humana, o livre desenvolvimento das individualidades e a plena realização e emancipação do ser social.

O transcurso do trabalho no sistema capitalista e suas adequações ao regime de especialização e acumulação flexível

O liberalismo clássico do século XVII, creditado às ideias iluministas de John Locke, foi de encontro ao poder monárquico e seus pressupostos, em defesa de um poder constitucional que desse origem a uma nova sociedade constituída de cidadãos livres. As disputas internas entre os liberais moderados e os liberais progressistas encontravam consenso ao tratar dos interesses da burguesia, classe em ascensão, ambos comprometidos em mantê-la sempre em primeiro plano.

Os movimentos transitórios pelos quais os ideais liberais tomavam forma originaram-se no período considerado por Karl Marx como acumulação primitiva, que se desenvolveu ao longo do tempo para a acumulação capitalista (Cruz, 2016). Nos séculos subsequentes, o capitalismo avançou em sua autoconsolidação como sistema de produção ideal e inevitável, tendo sua expansão territorial im-

pulsionada pelo liberalismo econômico, que propagava a livre concorrência e a ausência de intervenção do Estado.

Forças contrárias aos ideais liberais e ao modo de produção capitalista emergiram, dando origem a reações populares com propósitos mais democráticos e igualitários, que foram prontamente combatidas pelo poder soberano nacional dos países defensores da nova ordem econômica e social. Nesse contexto, ideais socialistas se fortaleceram e deram origem a movimentos e organizações sociais que evoluíram em contraposição à hegemonia do sistema capitalista.

Além do enfrentamento de forças contrárias, o capitalismo também precisou lidar com problemáticas intrínsecas ao seu desenvolvimento, que são compreendidas pela teoria marxista como crises cíclicas do capitalismo, dadas pelo caráter predatório e pelas contradições inerentes ao modo de produção desse sistema.

No intuito de decifrar as leis e tendências que regem o processo cíclico de crises do sistema capitalista, tendo como suporte os estudos de Karl Marx, Tonelo (2015) apresenta a sistematização da teoria das crises em quatro momentos fundamentais, ainda que contínuos, simultâneos e consequentes:

- a) a crise da superprodução, ocorrida na esfera da realização de mercadorias, pela capacidade da sociedade em consumir a produção;
- b) a crise de sobreacumulação, referente à dinamização dos capitais acumulados, havendo dificuldade de serem empregados;

- c) a crise financeira, ocorrida na esfera das finanças, quando do reordenamento da proporção entre a “economia real” e o chamado capital fictício;
- d) a crise social-produtiva, referente a “desvios” na esfera produtiva, por capacidade subjetiva dos polos envolvidos no processo produtivo.

Para Marx, as sucessivas crises do capitalismo promoveriam as condições objetivas para viabilizar a revolução proletária (Saviani, 2005). Contudo, o que vem sendo observado é a habilidade do sistema capitalista em superar as crises e manter sua hegemonia a partir do ajuste da ideologia liberal à realidade, da reestruturação dos processos de produção, da expansão territorial e institucional, dentre outras estratégias.

Nesse sentido, existem diferentes esquemas interpretativos das fases de desenvolvimento (ou adaptação) do capitalismo, conforme a perspectiva de análise seguida. A exemplo, no âmbito econômico apresenta-se o capitalismo comercial, o capitalismo industrial e o capitalismo financeiro. Na perspectiva social estão o capitalismo primitivo, o capitalismo moderno e o capitalismo pós-moderno. Sob a análise da produção tem-se a Primeira Revolução Industrial, Segunda Revolução Industrial, Terceira Revolução Industrial e a Quarta Revolução Industrial. Quanto à ideologia do capital, o liberalismo tradicional de Adam Smith, o liberalismo embutido de John Maynard Keynes e o neoliberalismo de Friedrich Hayek e Milton Friedman.

Na interpretação de Marx, na construção histórica e interrelacional no âmbito da totalidade social das categorias Estado, sociedade civil, mercadoria e capital – em

qualquer das configurações em que o sistema capitalista se apresente –, o principal papel do Estado é regulamentar as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa, ou seja, as relações de produção. Portanto, o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir a mediação fundamental do sistema capitalista: a exploração do trabalho pelo capital (Souza, 2010).

A experiência mais emblemática que alterou a interpretação marxista de que as crises sucessivas do capital promoveriam a revolução proletária, conforme esclarece Saviani (2005), foi a Crise de 1929, a Grande Depressão. Em meio a uma crise de superprodução, o economista britânico John Maynard Keynes atribuiu ao Estado importância central no planejamento racional das atividades econômicas, propondo a combinação entre a regulação estatal e a economia de mercado baseada na propriedade privada, o que Saviani (2005) relembra ter correspondido à retomada do crescimento econômico no pós-Segunda Guerra Mundial, que teve forte participação do Estado.

Concomitante às medidas keynesianas, em especial a política do Bem-Estar Social, o sistema capitalista também buscava aperfeiçoar seu processo produtivo, o que demandou o estudo sobre o elemento do processo com maior potencial de ampliação da sua produtividade: a força de trabalho humana. Com seu caráter inteligente e proposital, explica Braverman (1987), essa força tem infinita adaptabilidade e produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado.

O capitalista investe no aumento da produção da força de trabalho que comprou, no início com a obrigação de o operário realizar uma jornada de trabalho mais longa e, posteriormente, incorporando instrumentos de trabalho mais produtivos. Saviani (2005) recorda que na recuperação econômica pós-1930 o processo produtivo e a organização do trabalho estiveram sob a égide do taylorismo-fordismo, tendo como propósito a produção de massa para um consumo de massa.

Os primórdios da engenharia industrial, reconhecida como administração científica, centraram-se no trabalho, tendo como subsídio três princípios básicos, elencados por Braverman (1987) como:

a) dissociação do processo de trabalho das especificidades dos trabalhadores, que consiste no reconhecimento das especificidades do trabalho, aperfeiçoamento de suas técnicas e aplicação de processos e métodos mais rápidos e econômicos, fazendo com que não dependam mais da capacidade dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais;

b) separação de concepção e execução, onde inicialmente o trabalho mental é separado do trabalho manual, que em seguida é subdividido e normalizado pela gerência, sem nenhuma intenção de aumentar a capacidade do trabalhador por meio do conhecimento científico, mas sim de baratear o trabalho com a diminuição do seu preparo e aumento de sua produção;

c) utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução, ou seja, utilização essencial do pré-planeja-

mento e do pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho já inexistente na imaginação do trabalhador, mas essencial na mente do grupo gerencial, no acompanhamento da execução das tarefas.

Como elucida Saviani (2005), o Estado de Bem-Estar Social imprimiu o grau de compromisso do Estado, capital corporativo e trabalho organizado com a economia de escala e a produção em série para o consumo de massa, assegurando um relativo equilíbrio social e desenvolvimento da força produtiva.

O período virtuoso de recuperação do capital iniciado em 1930 proporcionou que os países centrais expandissem ainda mais suas economias e que a competitividade desse a ordem nas relações internacionais de mercado. Conquistas importantes da classe trabalhadora, sobretudo no âmbito da mobilização social e organização sindical, foram alcançadas durante a considerada Era de Ouro do capitalismo, quando a alta produção fez crescer o número de trabalhadores ativos, reduzindo por consequência o contingente do exército de reserva.

Contudo, na década de 1970 emerge um novo episódio da crise cíclica do sistema capitalista, ainda mais multifacetada, resultante de efeitos da sobreacumulação, superprodução e de desajustes financeiros, o que deflagrou mudanças estruturais de âmbito financeiro, econômico, produtivo, comercial, que mais uma vez reconfiguraram a totalidade social das categorias Estado, sociedade civil, mercadoria e capital.

A crise, para Harvey (2008a), decorreu da incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contra-

dições inerentes ao capitalismo, principalmente pelo seu caráter rígido, impresso em áreas como investimento, sistema de produção, relações de mercado e contratos de trabalho. Em paralelo, o Estado tinha cada vez mais dificuldade em arcar com a demanda crescente dos programas de assistência social, visto a rigidez na produção restringir a expansão da base fiscal.

No âmbito econômico, Saviani (2005) recorda que o desemprego deixou de ser um fator de crise, quando era fortemente combatido como estratégia de superação, sendo então convertido em um elemento do processo de controle da crise, como meio de desaquecimento da economia e ajuste das relações sociais vigentes, sob determinação dos interesses do sistema financeiro internacional.

O recrudescimento do ideal do predomínio da livre iniciativa sobre a intervenção estatal instituiu as políticas de abertura ao capital externo em busca de novos mercados e da descentralização da produção, implantando cadeias globais de produção. Preceitos de um novo liberalismo foram vigorosamente defendidos por economistas e administradores, sobretudo aqueles das célebres escolas de negócios norte-americanas.

Os ideais neoliberais construídos sob os olhos interessados dos Estados Unidos e Grã-Betânia, observa Harvey (2008b), obtiveram a tão almejada respeitabilidade acadêmica quando em 1974 e 1976, respectivamente, Friedrich von Hayek e Milton Friedman ganharam o Prêmio Nobel de Economia.

Como esclarece Chesnais (1996), os termos “global” e “globalização” invadiram os discursos políticos e econô-

micos, mesmo mantendo sentidos vagos e ambíguos. Para o economista francês, a rejeição aos termos “mundial” e “mundialização” se deu por denotarem a existência de instituições públicas mundiais de regulação, algo indesejável pelas forças que regiam naquele momento o destino do mundo.

A competitividade acirrada em tempos de superação de crise pela expansão dos mercados demandou estratégias de produção que garantissem melhores condições de oferta dos produtos. Os resultados dos avanços tecnológicos que vinham sendo incorporados à produção oportunizaram a reestruturação necessária, tanto no que se refere aos meios de produção (como exemplo a automação e a telemática) quanto às formas de gerenciamento (como o Toyotismo).

Em ambos os casos, o incremento de elementos já conhecidos e aplicados no capitalismo industrial tornou-se imprescindível para o alcance da otimização dos processos e da redução dos custos da produção, com destaque para a teoria do capital humano, aperfeiçoada pela expropriação do conhecimento do trabalhador para a capacitação dos novos processos tecnológicos e de gerenciamento.

A “destruição criadora” de Joseph Schumpeter, analisada por Santos e Jakobsen (2020), tem como prerrogativa virtuosa que a destruição do “velho” inclui o fim de antigos empregos e a criação de novos negócios traz novos postos de trabalho. Porém, para os estudiosos, nem sempre o saldo, a qualidade e a remuneração são favoráveis aos trabalhadores, havendo ainda muito a investigar sobre os impactos dessa 4ª Revolução Industrial no mundo do trabalho.

Antunes (2006) reforça que, além dos incrementos que a ciência trouxe ao processo produtivo, transformando a relação entre trabalho vivo e trabalho morto, há também como consequência uma imbricação entre trabalho material e trabalho imaterial. Ou seja, no mundo contemporâneo a expansão do trabalho em serviços (trabalho imaterial) mostra-se importante na noção ampliada de trabalho, pois, mesmo não sendo diretamente produtivo, mantém estreita relação com o trabalho material e, portanto, ambos estão subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital.

Os anos de intervenção estatal garantiram a harmonia necessária para o crescimento da produção, mas também consolidaram estruturas que, sob a ótica da frente de implantação do novo regime de especialização e acumulação flexíveis, precisavam ser combatidas. As relações de trabalho não poderiam mais estar sob a guarda dos sindicatos e, para tanto, regulações restritivas lhes foram impostas, como a perda do direito de greve e a proibição da sindicalização (Harvey, 2008b).

As altas taxas de desemprego e o consequente aumento do exército de reserva trouxeram conforto às grandes corporações no trato com os trabalhadores. Como esclarece Harvey (2008b), a rigidez se fez desvantajosa tanto para os trabalhadores individuais quanto para o capital. A especialização flexível nos processos de trabalho e a flexibilização dos contratos tiveram força de persuasão sobre o trabalhador, em especial sobre os que perderam os benefícios monopolistas, o que oportunizou a integração de valores neoliberais ao “senso comum” de boa parte da força de trabalho.

Chesnais (1996) atenta à capacidade de o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais destruírem radicalmente os entraves e freios à liberdade de sua expansão e exploração dos recursos econômicos, humanos e naturais. Nesse cenário, o autor atribui o aumento da produção das manufaturas e dos serviços e, consequentemente, a recuperação da rentabilidade do capital investido à combinação de fatores tecnológicos e organizacionais de cunho geral e financeiro.

Na realidade, alerta Harvey (2008b), o regime de especialização flexível, em busca de formas flexíveis de acumulação, trouxe como resultados aos trabalhadores baixos salários, insegurança no emprego e perda de benefícios e de proteção social, além da responsabilização por seu próprio bem-estar. Em geral se atribuem os fracassos pessoais a falhas individuais.

A população está mais exposta ao empobrecimento, tanto pelas limitações do sistema de produção capitalista como pela redução dos recursos e do papel do Estado na saúde, ensino público e assistência social. Dispor de uma força de trabalho ampla, desmobilizada e insegura torna-se um promissor insumo às corporações que enfrentam a competitividade internacional imposta pela globalização da economia.

A força de trabalho intelectual produzida dentro e fora da produção também é absorvida como mercadoria pelo capital. Antunes (2006) declara que a produção material e de serviço requer inovações, estando subordinada à produção crescente de conhecimento, que, sendo capturado pela interação entre a subjetividade que trabalha

e a nova máquina inteligente, aumenta ainda mais o estranhamento e a alienação do trabalho, modernizando as formas da reificação.

A incorporação da tecnologia no mundo do trabalho elegeu como mote o fim do sacrifício físico, na perspectiva de que a automação iria assumir o trabalho pesado do ser humano, que ficaria somente com as benesses de um trabalho mais aprimorado, com maior flexibilidade de tempo e espaço, enfim, um trabalho menos sofrido ou até mesmo considerado um não trabalho.

No século XXI, observam-se os avanços tecnológicos da Indústria 4.0 promoverem a conversão de inúmeros recursos informacionais em aparelhos portáteis de uso individual, como celulares, tablets e smartphones, que fizeram brotar o trabalho on-line; a aplicação da robótica no processo de produção de mercadoria; e o uso de sistemas de gerenciamento remoto das cadeias de produção, distribuição e comércio.

Como esclarece Antunes (2020), diferente das previsões otimistas sobre o fim do trabalho, ainda se mantém a força humana de trabalho, inclusive empregada também no desenvolvimento de atividades degradantes e em condições precárias, mas que ainda são interpretadas por muitos como privilégios frente ao flagelo do desemprego.

O desemprego e a instabilidade no mercado de trabalho, crescentes a partir da década de 1980, foram atribuídos ao ajuste estrutural provocado pelas políticas neoliberais de abertura econômica, privatizações e implantação das cadeias globais de produção. Como consequência, indica Santos e Jakobsen (2020), emergiu o aumento dos

trabalhos de tipo informal, precário, por conta própria, doméstico, temporário e intermitente.

As assimetrias entre as regiões do mundo fazem crer que as transformações que a Indústria 4.0 pode trazer aos países centrais não ocorrerá necessariamente da mesma forma nos outros países. A substituição ou não da mão de obra humana pela máquina, segundo Santos e Jakobsen (2020), será determinada pelo custo da inovação e pelo prazo de retorno do investimento, fazendo com que os trabalhadores se submetam cada vez mais a baixos salários e condições precárias, de forma a adiar a inovação tecnológica e, conseqüentemente, a perda do trabalho.

Realidades vivenciadas por trabalhadores das minas de carvão e nas indústrias de equipamentos digitais na China, no setor têxtil da Índia e na construção civil na França, citadas por Antunes (2020), atestam a permanência da superexploração degradante do trabalho humano, potencializada na maioria das vezes usando e abusando da mão de obra imigrante.

Visando a melhores e maiores resultados na produção, a flexibilização dos contratos com o estabelecimento de novas modalidades de relação de trabalho é imposta à força de trabalho, de forma a garantir a maximização do tempo, o aumento da produtividade e a redução dos custos.

Antunes (2020) declara que nesse contexto a terceirização assume centralidade, e as relações sociais entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, com contratos por tempo determinado e de acordo com a produtividade. Como conseqüências, ocorre a desestruturação da classe trabalhadora, o descontrole do seu tem-

po dentro e fora do trabalho, a perda dos seus direitos, o comprometimento de sua saúde e a expropriação de sua subjetividade.

A imposição da trípole destrutiva em relação ao trabalho (flexibilidade, informalidade e terceirização), alerta Antunes (2020), vem dando forma a experiências como o *Zero Hour Contract*, a Uber, o pagamento com *voucher*. Relações entre capital e trabalho sem determinação de horas, onde o trabalhador fica à disposição aguardando chamada, sendo remunerado somente pelo serviço prestado, sem receber nenhuma remuneração pelo tempo de espera, tampouco para cobertura de seus investimentos e despesas.

Em alguns casos, o trabalhador recebe pressão dos sistemas de gerenciamento para a aceitação do serviço solicitado, sob pena de sair do rol dos prestadores de serviços disponíveis, havendo, ainda, a possibilidade do agravamento da superexploração, quando é feito um trabalho excedente, fora da precária relação já estabelecida.

Nesse mundo do trabalho digital e flexível, eclodem neologismos como a *pejotização*, que faz alusão ao estabelecimento de uma pessoa jurídica de representação individual como forma de burlar as obrigações trabalhistas, por meio de um contrato entre empresas; o *frila-fixo*, termo referente aos prestadores de serviço que passam a realizar atividade permanente para uma empresa, sem que seus direitos trabalhistas sejam garantidos por um contrato de trabalho; o *teletrabalho* ou *home-office*, em que o trabalhador desenvolve suas atividades profissionais em ambiente diferente da organização e sem limite de jornada de tra-

balho, contudo arcando com as despesas necessárias e sofrendo gerenciamento remoto e controle de metas.

Antunes (2020) aglutina essa atual diversidade de distorções das relações trabalhistas no termo “intermitentes globais”, destacando sua expansão pelo processo tecnológico-organizacional-informacional, que tende a eliminar a força de trabalho do processo de produção. E, pela sua condição sobrando, sem emprego, sem seguridade social ou qualquer perspectiva de futuro, os trabalhadores tenderão a se submeter a condições ainda mais depreciativas de exploração.

A precarização e a flexibilização, analisa Bourdieu (1998), trazem perdas às insignificantes vantagens dos trabalhadores (consideradas por muitos como privilégios de “marajás”), como o emprego duradouro, as garantias de saúde e de aposentadoria, que compensam os salários baixos. Por sua vez, a privatização compromete conquistas coletivas. Enfim, todas as estratégias de modernização do sistema econômico atingem todos indistintamente, mas em especial a juventude, que, sem contar com direitos adquiridos, enfrenta um mercado de trabalho cruel e impiedoso.

A imposição da flexibilidade, palavra-chave do liberalismo, nas relações de trabalho é um desejo inscrito desde sempre nos sonhos patronais. Segundo Bourdieu (1998), de modo geral, o neoliberalismo faz voltar, sob as aparências de uma mensagem muito chique e moderna, as ideias mais arcaicas do patronato mais arcaico.

O autor declara, por meio do termo “flexploração”, o estabelecimento de um novo modo de dominação do ca-

pital sobre o trabalhador, fundado na instituição de uma estrutura generalizada e permanente de insegurança, que obriga os trabalhadores à submissão de aceitar, e até desejar, sua exploração, de forma a afastar-se da penosa exclusão do mercado de trabalho (Bourdieu, 1998).

Frente ao agravamento da exploração do trabalhador por meio do desemprego, subemprego, intermitência, redução e até eliminação dos direitos trabalhistas, Antunes (2020) afirma que o ideário empresarial precisa ser amenizado e humanizado. A estratégia de adulteração do conteúdo de algumas palavras do dicionário corporativo e a incorporação de novos termos, indicados por Antunes (2020) como “colaboradores”, “parceiros”, “sinergia”, “resiliência”, “responsabilidade social”, “sustentabilidade”, “metas”, fazem surgir um dialeto corporativo confortante e facilmente absorvido pelo discurso dito inovador do mundo do trabalho. Outro eficaz subterfúgio é construído pela pregação do empreendedorismo como forma de superação das mazelas do desemprego estrutural.

Observa-se que a relação entre empresa e trabalhador, dada ainda de forma mais impositiva pelo primeiro e passiva pelo segundo, reforça a necessária articulação dos trabalhadores em torno de um agente institucional de intermediação. Contudo, alertam Santos e Jakobsen (2020), a persistência dos sindicatos em organizar e representar apenas trabalhadores formais das cadeias globais de produção limita seu potencial, visto não integrar todos aqueles que constituem tais cadeias e, portanto, reduzir a possibilidade de ampliação da sua representatividade e do poder de negociação.

A precariedade afeta todos os expostos a seus efeitos, torna o futuro incerto, impedindo qualquer antecipação racional e o mínimo de esperança no futuro, condições essenciais para a revolta, sobretudo coletiva, contra o presente, ainda que este esteja intolerável (Bourdieu, 1998).

Mesmo que imensas diferenças possam separar os temporários, substitutos, supletivos, intermitentes, detentores de contratos de duração determinada, interinos na indústria, no comércio, na educação, no teatro ou no cinema daqueles que estão em situação de desemprego, Bourdieu (1998) elucida que, entre si, todos vivem sob a ameaça da chantagem exercida pelo desemprego.

Ainda que, pela divisão internacional do trabalho, os impactos da nova ordem mundial e suas reações se deem de forma diferenciada entre o Norte e o Sul, centro e periferia, Antunes (2020) destaca contrapartidas que estão emergindo nos países centrais como alternativas aos sindicatos que ainda mantêm vínculo com a representação dos trabalhadores regulamentados.

São movimentos de representação autônoma e novas formas de representação sindical voltados aos profissionais precarizados, denominados precariado, incluindo os imigrantes. Para Bourdieu (1998), a primeira conquista desse tipo de movimento está na sua própria existência, pois arranca os desempregados, e todos os trabalhadores precários, da invisibilidade, do isolamento, do silêncio, em suma, da inexistência.

A educação pública no projeto de desenvolvimento capitalista

A reestruturação do sistema capitalista para a superação da crise iniciada nos anos 70 do século XX deu origem ao sistema de especialização e acumulação flexíveis, que atingiu de forma diferenciada os países considerados centrais e aqueles localizados na periferia da Divisão Internacional do Trabalho.

O recrudescimento da Teoria do Capital Humano, que estabelece a associação do aumento da produtividade ao investimento na qualificação média do trabalhador, deu-se a partir de seu ajuste ao contexto econômico global inspirado na lógica privatista e gerencialista. Em paralelo, a concepção de fracasso do modelo burocrático do serviço público tornou-se, segundo Ball (2020), o argumento para a integração entre a crítica à educação pública e a abertura de novas oportunidades de negócio.

Para Ball (2020), as ideias de políticas não se movem no vácuo, mas são criações sociais e políticas contadas e recontadas em microespaços de políticas. Portanto, para a melhor compreensão do processo de reestruturação das políticas públicas de educação, estabelecido sob os determinantes da globalização, é necessária a apropriação das concepções de redes políticas e de política de educação global.

O autor esclarece que as redes políticas constituem uma nova forma de governança, não única nem coerente, mas que coloca no processo político novas fontes de autoridade, criando um mercado de autoridades. Nesse sen-

tido, fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil estão cada vez mais turvas (Ball, 2020).

Os governos nacionais, em especial dos países pequenos e frágeis, têm maior dificuldade em orientar seus sistemas de ensino, pelo que, enuncia Ball (2020), agências multilaterais, Organizações Não Governamentais (ONGs), interesses e influências empresariais, separadamente ou em conjunto, se apresentam como poderosa alternativa frente ao dito fracasso do Estado. Discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade ao serem desenvolvidos, promulgados e avaliados em redes globais, num processo que envolve governos e organismos internacionais.

Para a análise da agregação da educação como estratégia para superar a crise estrutural do sistema, concorda-se com Frigotto (2015) ao considerar inegável a importância do conhecimento científico e cultural para os seres humanos qualificarem suas vidas, como foi atestado por Theodore Schultz em sua Teoria do Capital Humano. Contudo, o autor alerta que se faz necessário compreender a natureza e o sentido desse conhecimento para as relações sociais em sociedades de classe, ou seja, saber a quantos e a quem ele serve.

A racionalização na perspectiva da Teoria do Capital Humano, reconstruída após os anos de 1990, no Brasil, elucidam Evangelista e Triches (2014), insiste que a falta de educação formal ou sua má qualidade é o que produz o atraso nacional, assim a superação desse problema resultaria no desenvolvimento tecnológico e na inovação da produção e, para tanto, o empresariado é considerado excelente parceiro.

Sob a ótica da reestruturação capitalista, deflagrou-se um processo de abertura de diversas perspectivas sobre a constituição e desenvolvimento das políticas públicas educacionais. Para fins de análise do trabalho docente, optou-se por discorrer sobre três perspectivas: a educação pública como estratégia de desenvolvimento das nações emergentes; a educação pública como segmento do setor de serviço a ser explorado economicamente; e a educação pública como estratégia do alívio da pobreza estrutural.

**a) A educação pública como estratégia
para inserção dos países em
desenvolvimento na economia global**

Sob orientação das instituições supranacionais, países emergentes implantaram políticas de redução dos gastos públicos, prioritariamente nos serviços sociais, em busca do equilíbrio econômico que garantiria sua inserção no mercado internacional. Paralelamente, orientava-se o atrelamento da educação ao projeto de desenvolvimento, o que se converteu num paradoxo, visto que historicamente nesses países havia predominância da oferta estatal dos serviços educacionais e, na condição em que se encontravam, necessitariam de significativo investimento para a sua melhoria.

A alternativa indicada para superação desse desencontro de orientações foi a alteração das estruturas dos sistemas educacionais a partir da deflagração de um processo de reformas, a fim de que o desenvolvimento dos países não fosse comprometido pelos índices educacionais insu-

ficientes. Assim, sob os fundamentos da Teoria do Capital Humano e da empregabilidade na sociedade do conhecimento, eclodiram projetos, programas, encontros, conferências e relatórios, promovidos por organismos internacionais, com o propósito de subsidiarem as reformas.

Uma das maiores referências foi a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Seus principais patrocinadores foram o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.

As orientações da declaração ressignificaram proposições de melhorias na educação há muito tempo perseguidas pelos países em desenvolvimento, ao mesmo tempo que sinalizaram para o engajamento no plano de desenvolvimento global, dentre as quais se destacam:

- a) necessidades básicas de aprendizagem para a promoção individual e social;
- b) qualidade, equidade e eficácia da educação como meio de inclusão;
- c) alianças e parcerias envolvendo setores públicos, privados e civis;
- d) cooperação internacional, técnica e financeira para suplementação dos países menos desprovidos;

- e) intercâmbio entre países para troca de experiências, com base nos inúmeros projetos e programas já implementados pela UNESCO;
- f) metas e controles de processos, por meio de avaliação sistemática dos progressos;
- g) capacidade de intercomunicação no mundo para o acesso às informações disponíveis, para aplicação no processo de ensino;
- h) valorização dos profissionais da educação;
- i) protagonismo dos educandos;
- j) envolvimento da família no compromisso educativo de seus filhos (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Outro instrumento de grande influência para a renovação dos pressupostos da educação básica nos países da América Latina foi o documento “Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, produzido por Jacques Delors, em 1996. Nele, a educação foi tratada como trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, nas problemáticas do mundo moderno e nas tensões que precisavam ser enfrentadas pela sociedade (Delors, 1996).

Os princípios da educação difundidos pelo Relatório Delors, como ficou conhecido o documento, foram organizados em quatro pilares do conhecimento, considerados vias fundamentais para a consolidação da educação

ao longo da vida. O *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; o *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; o *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e o *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 1996).

O relatório ainda destacou a importância do professorado, os dilemas que impactavam seu trabalho e a necessidade da ruptura corporativa e ideológica, para a implementação das medidas necessárias à melhoria da educação. Analisou a gestão pública e atribuiu estratégias de cunho gerencialista para sua modernização e maior produtividade. Ao tratar sobre as dificuldades de financiamento, recomendou o aumento dos investimentos nos países em desenvolvimento.

O tesouro revelado por Delors é incontestado, sendo as orientações consideradas de forma estanque, sem a análise de seus pressupostos e propósitos comprometidos com a manutenção da hegemonia do capital por meio da reestruturação do seu modelo de produção em crise. No relatório, mais uma vez conceitos e teorias foram ressignificados para imprimir compromisso social, ainda que alheios às realidades socioeconômicas e aos aspectos histórico-culturais dos países para os quais as orientações foram direcionadas.

Assim, pela profusão de documentos norteadores e disseminação dos modelos gerenciais e mercadológicos como mecanismo de superação das dificuldades operacionais e de gestão do Estado, medidas de otimização dos processos educacionais e monitoramento da sua produ-

tividade foram estabelecidos sobre as bases de uma Nova Gestão Pública (NGP).

Estratégias empresariais de mercado passam a direcionar a dinâmica educacional, instituindo reformas administrativas como descentralização (recursos, responsabilidades); controle por avaliação (externas e institucionais); competitividade (ranqueamento, bonificação); *accountability* (responsabilização social); parceria público-privado; terceirização dos serviços; e privatização de sistemas de gestão, controle, formação continuada e materiais didáticos, dentre outras.

No que se refere à gestão educacional pública, para Freitas (2018) não se trata somente da implementação de uma nova gestão, mas de um verdadeiro processo de privatização por meio da publicização, que parte do sistema de terceirização do controle escolar, de sistemas de ensino, de programas de formação de professores e até mesmo atendimento privado à demanda das escolas públicas (*escolas charter*).

A tese do autor é que a publicização pretende estender-se à aplicação de *voucher* (dinheiro direto às famílias para manterem seus filhos em escolas privadas), com o objetivo de privatizar os serviços educacionais. Ou seja, trata-se de um movimento de total entrega da educação ao livre mercado, retirando pouco a pouco o controle do governo e estabelecendo definitivamente a escola como uma organização empresarial de prestação de serviço com autorregulação concorrencial pela qualidade da educação.

De fato, a gestão educacional recebeu da NGP a descentralização como forma de ganho de eficiência e efe-

tividade, de redução de custo e de desresponsabilização do Estado de parte de suas obrigações. Para tanto, foram aumentados controle e fiscalização dos processos. Castro (2007) destaca que a descentralização, autonomia e participação popular estabelecidas não como parte de um processo democrático, mas como mecanismos de racionalização de recursos, aumentam ainda mais a exclusão da população dos serviços básicos. Sem uma contrapartida, a luta solitária para corresponder às exigências de produtividade dificilmente mudará o destino das instituições de ensino dos lugares mais pobres.

Para acompanhar as investidas das reformas educacionais na organização escolar, Freitas (2014) ressalta que no âmbito pedagógico elas acontecem ao redor de dois eixos ou núcleos de categorias fundantes: os objetivos/avaliação e os conteúdos/métodos. Segundo o autor, os reformadores empresariais iniciaram suas intervenções pela segunda categoria do primeiro núcleo, a *avaliação*, distorcendo seu propósito pedagógico para exames externos, censitários e classificatórios. A demanda de melhoria dos resultados reformulou os objetivos, trazendo a necessidade de uma adequação curricular aderente às demandas da avaliação e estabelecendo a padronização dos métodos considerados mais eficientes.

De acordo com a análise de Freitas (2018), o desdobramento desse processo se deu pelo controle das agências formadoras do magistério – por via da base nacional da formação de professores – e pelo controle da própria organização da instrução – por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas –, que fizeram

florescer ao redor da escola um mercado de consultorias e assessorias para atender a todas essas exigências.

Ainda é possível ver a consolidação das reformas gerencialistas na rede pública de ensino, pela responsabilização meritocrática dos profissionais de educação pelos resultados das avaliações, independentemente da precarização de suas relações e condições de trabalho, mas, sobretudo, pelo direcionamento da educação pública aos interesses de desenvolvimento do capital, distanciando-se cada vez mais dos propósitos educacionais de emancipação e humanização daqueles a quem presta seus serviços.

b) A educação pública como segmento do setor de serviço a ser explorado economicamente

A reprimarização das exportações (produtos primários passam a superar os produtos manufaturados) e o receituário de desindustrialização nacional aceleraram o movimento de terceirização nos países em desenvolvimento. Pochmann (2020) interpreta que houve a promoção da desmaterialização do processo produtivo, levando à expansão dos serviços e, conseqüentemente, das ocupações assentadas no trabalho imaterial.

Os Investimentos Estrangeiros Diretos (IED) foram direcionados para as grandes infraestruturas organizadas na maioria dos países, para o desenvolvimento dos seus serviços públicos. Chesnais (1996) enuncia que isso se deu em grande escala com o movimento de liberalização e desregulamentação que “estourou o ferrolho” das limitações das legislações nacionais.

A pressão pela implementação de reformas convocou o serviço público à urgência de mudança, gerando medos e desejos, o que fez as mediações políticas e operacionais privadas serem muito bem recebidas. Contudo, como elucida Ball (2020), elas trouxeram consigo muito mais que soluções, deram início à “reculturação”, com seus métodos de modelo de negócio, convencendo a todos de que as necessidades de mudança requerem uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de autoconfiança e autoeficácia.

Os investimentos privados no suprimento das demandas geradas pela lógica privatista da educação estatal se dão pelas terceirizações das atividades-meio e, em muitos casos, até mesmo das atividades-fim. Adrião e Venco (2022) fazem a indicação de que a materialização da privatização da educação obrigatória no Brasil se dá de diferentes formas, incidindo sobre três dimensões da política educativa: oferta educativa, gestão da educação e o currículo escolar. Há uma predominância da influência de atores privados na terceira dimensão, como porta de entrada para as demais.

O aumento da oferta de serviços educacionais por corporações nacionais e internacionais, que disputam e se fundem formando conglomerados educacionais, torna-se exemplo de gestão eficiente a ser seguida pelos estabelecimentos públicos. Para Ball (2020), a análise política educacional não pode mais ser limitada ao Estado-Nação, devendo ampliar sua esfera de ação além do Estado e do papel das agências multilaterais e das ONGs, incluindo práticas de negócios transnacionais.

O autor esclarece que as privatizações são complexas, multifacetadas e interrelacionadas, dando-se de diversas formas. Como exemplo, podem ser citadas a recalibração organizacional, ou seja, a venda de mediação de soluções políticas, e as melhorias para as escolas como mercadorias de varejo, tais como: formação continuada, consultoria, treinamento, apoio, serviço de gestão e serviços técnicos.

Paralelamente ao movimento de terceirização parcial ou total dos serviços educacionais básicos e obrigatórios, para compreender a amplitude do mercado educacional, vale a pena registrar a multiplicação de serviços suplementares de reforço escolar, cursos de idiomas, de informática, preparatório para seletivos do ensino superior e muitos outros.

Enfim, nas primeiras décadas do século XXI a educação despontou como um promissor segmento do setor de serviço a ser explorado e, para a garantia de sua rentabilidade, incorporou ao seu desenvolvimento a lógica capitalista de produção. Modelos de gestão dos estabelecimentos de ensino abrangem desde o planejamento institucional até as relações com os clientes, passando pela organização escolar, trabalho docente e recursos didáticos. Todos acompanhados de um preciso sistema de monitoramento.

No âmbito de funcionamento organizacional, as reformas se configuram em tecnologias morais focadas nos professores como “sujeitos práticos”, elas ativam os professores e pesquisadores para fins produtivos, trabalhando por meio de técnicas específicas de revisão, avaliações, metas e testes, além de relações contratuais genéricas,

melhores valores, parcerias, monitoramento de desempenho, corretagem, etc. (Ball, 2020).

Os recursos tecnológicos de informação e comunicação, diretamente envolvidos no processo de globalização dos mercados, tiveram sua evolução garantida por empresas privadas, que se tornaram grandes desenvolvedoras e fornecedoras de equipamentos, softwares e serviços. Os sistemas de ensino, comprometidos com a sociedade do conhecimento, precisam incorporar essas tecnologias, ou seja, incorporam-se à economia digital à medida que também ela os incorpora. Segundo Adrião e Domiciano (2020), esta nova configuração de produção e distribuição de bens (materiais e imateriais produzidos) vem sendo denominada de capitalismo digital.

No Brasil, plataformas digitais oferecem e são contratadas por governos municipais, estaduais e federal sob acordo de acesso às suas aplicações educacionais, com todas as questões de privacidade e de uso de dados. Em análise dos sistemas estaduais de ensino brasileiros que fizeram uso da plataforma Google nos anos de 2005 a 2018 em comparação com 2020, Adrião e Domiciano (2020) revelam um crescimento de 8 para 20 unidades federativas. Ou seja, 77% dos entes federados passaram a adotar os recursos da plataforma Google, impulsionados pelos efeitos imediatos da suspensão das aulas presenciais em decorrência do isolamento social durante a pandemia da covid-19, quando houve a adoção do ensino emergencial remoto.

As autoras ainda esclarecem que nos termos acordados foram dadas condições para a reprodução do capitalismo digital, por meio da monetização de dados comporta-

mentais gratuitos, capturados pela vigilância e vendidos àqueles com interesse na projeção de comportamentos futuros. Assim, quanto maior o número de usuários, maior o protagonismo global da plataforma e de seus parceiros estratégicos (Adrião; Domiciano, 2020).

A pesquisa identificou que também estiveram presentes a Microsoft (Mato Grosso), Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos – ISMART (Amapá) e Editora Moderna (Tocantins), havendo ainda alternativas localmente construídas, como aula gravada e disponibilizada por canal de televisão no Piauí; criação da plataforma Estude em Casa, em Minas Gerais; e da Plataforma Educarr, em Roraima.

Ainda que de forma incipiente, a análise das iniciativas privadas de superação do desafio tecnológico de manter o serviço público educacional em atividade num período de crise sanitária leva a afirmar que os processos de “digitalização” das relações educacionais foram aprofundados e generalizados. Com destaque, Adrião e Domiciano (2020) afirmam que pode ter sido aberto um novo *modus operandi* do capitalismo, no qual aspectos subjetivos (vontades, preferências, dúvidas) são utilizados por algoritmos especializados para a produção de mercadorias e serviços monetizados, gerando uma forma indireta de privatização da educação.

c) A educação pública como estratégia do alívio da pobreza estrutural

Estudiosos do processo de reestruturação produtiva para fins de continuidade da acumulação capitalista definem a globalização como um de seus principais corolários. Destacam a exaustão da doutrina desenvolvimentista, promulgadora da ideia de que, se tomassem as medidas corretas, as nações estariam em uma caminhada rumo às condições de crescimento que as conduziriam ao desenvolvimento, passando a ser discutida a modulação desse discurso, ao lhe ser atribuído um caráter mais humanista e comunitário (Evangelista; Shiroma, 2006; Zanardini, 2014; Ball, 2020).

O movimento de reestruturação da ordem mundial após a Segunda Grande Guerra, encabeçado pelos norte-americanos, imprimiu como fator determinante aos países sua modernização socioeconômica, estabilidade e segurança. Para tanto, relata Zanardini (2014), foram disponibilizados empréstimos e investimentos a países da Europa e da América Latina, dessa última em especial pelo interesse em interceptar a ameaça comunista. Entrou em cena o Banco Mundial (BM) como maior intermediador, impondo aos tomadores de empréstimo que eles se adaptassem às exigências econômicas, políticas e ideológicas que ele defendia.

Ao analisar os textos dos organismos internacionais sobre educação, difundidos desde a última década do século XX, sobretudo aqueles produzidos pelo Banco Mundial, constata-se transformações substanciais em seu

discurso. Evangelista e Shiroma (2006) identificam que no início foram cunhados termos economicistas, como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia.

A visão do BM, elucida Zanardini (2014), sobre o crescimento do hiato entre pobreza e riqueza estava diretamente ligada à diferenciação do desenvolvimento entre os países. Ou seja, o crescimento econômico agravava a concentração de riqueza, logo a solução prioritária seria a distribuição de renda, garantindo o controle da barbárie pelo suprimento das necessidades básicas e, paralelamente, a produtividade dos mais pobres, por meio do desenvolvimento do capital humano, com vista a incluí-los no sistema econômico.

Com o passar dos anos, permanecendo a problemática da existência e reprodução da pobreza, foi ficando cada vez mais difícil deixar de reconhecer que se tratava de uma consequência da relação social de exploração do modo de produção, estabelecido pelo modelo de acumulação flexível do capital, que não pode ser combatida em suas causas, sob pena de comprometer o próprio sistema capitalista.

Evangelista e Shiroma (2006) ressaltam o surgimento de estudos e propostas para a melhor definição, medição e classificação da pobreza, estendendo-a para além dos indicadores econômicos, definindo como pontos nevrálgicos a falta de oportunidade, autonomia e segurança aos indivíduos, o que levou o BM a interpretar que o combate à pobreza precisava relacionar ações de mercado com esforços estatais e sociais.

A linguagem dos textos orientadores dos organismos internacionais foi modulada, incorporando conceitos considerados mais humanitários, como autonomia, equidade, inclusão, *empowerment*, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social e outros, como base da construção de políticas educativas que associavam Estado, mercado e sociedade civil. O propósito não seria mais a erradicação da pobreza, a partir da educação para a competitividade, agora a perspectiva deveria ser uma educação para o alívio da pobreza (Evangelista; Shiroma, 2006).

A visão idealista trazida pelos reformadores, que atribuiu à educação a capacidade ilusória de solução dos problemas sociais gerados pelo sistema de produção, escondia os reais problemas que certamente necessitavam de uma intervenção muito mais ampla e profunda do que um sistema educacional é capaz de promover sozinho.

Os reformadores surgem como novos colonizadores de uma boa cultura, explica Freitas (2014), e dentre outras coisas oferecem à camada social imersa na pobreza o reconhecimento de que sua condição é consequência do seu demérito e da falta de oportunidade. Para o autor, nessa perspectiva é tirado o foco da pobreza gerada pelo capital e são colocados holofotes sobre a escola e, assim, o “direito de aprender” cumpre funções desde as mais operacionais até as mais ideológicas.

A educação eficiente assumiu o papel de mediadora de contradições, num discurso ideológico de que por meio da educação de qualidade seria possível os pobres saírem de suas condições de pobreza, pois estariam capacitados

para se tornarem empregados. E, portanto, nada mais justo e necessário do que a aderência dos currículos e dos processos educacionais às demandas do mercado, assim como o monitoramento de sua eficácia. Zanardini (2014) denuncia que os sujeitos do processo educacional estão sendo levados a definirem seu foco de luta para a melhora dos escores avaliativos e não para a mudança radical na forma de produzir e repartir o produzido.

O objetivo do discurso seria partir da ideia geral de que a condição de subempregado, desempregado ou pretensos sofrendores da pobreza seja um reflexo da ausência de mérito no processo individual de qualificação. Dessa forma, gera-se um consenso de que a suposta ineficácia das instituições educacionais, somada à incompetência pessoal dos indivíduos, seria em grande medida o fator responsável pelo quadro de pobreza, impeditivo para o melhor posicionamento de uma nação no mercado global (Zanardini, 2014).

Nesse cenário, a educação dos pobres – até então atrelada às ações sociais de Estado e ações filantrópicas majoritariamente de cunho religioso – despertou o interesse de setores econômicos, engajados e dispostos a correr riscos financeiros, a se inserir nas redes estabelecedoras de mudanças políticas de educação, beneficiando-se ainda da geração de oportunidades de negócio.

As fundações ou *think tanks* articuladas com organismos internacionais e governos nacionais formaram comunidades discursivas e epistêmicas voláteis, com forte capacidade de mover-se entre o social, o político e o mundo dos negócios, enobrecidas por praticarem o que pre-

gam e assim romperem limites tradicionais, sobretudo por seu caráter flexível e adaptável (Ball, 2020).

Em educação nasce uma nova filantropia que se propõe a promover soluções rápidas para problemas difíceis, permitindo que atores privados atuem em vias públicas, a partir de modelos de práticas comerciais e empresariais. Os novos filantropos, esclarece Ball (2020), querem ver impactos e resultados claros dos seus investimentos de tempo e dinheiro e, para tanto, fazem questão de participar do planejamento para o alcance desses efeitos.

A perspectiva de negócios é exercida sobre problemas sociais e educacionais, tendo como princípios de trabalho: a) ampliação e adequação de organizações sem fins lucrativos, comprometendo grandes lotes de financiamento por longo período; b) ênfase na avaliação e na gestão de desempenho; e c) promoção de relações do tipo “investidor-investido” com base em um engajamento consultivo (Ball, 2020).

Em seu estudo sobre as redes políticas e a disseminação do imaginário neoliberal por meio das políticas educacionais, no tocante à nova filantropia, Ball (2020) enuncia que esse novo método e compromisso fazem aqueles que têm dinheiro assumirem deveres sociais e morais que eram até então atribuídos às organizações da sociedade civil, entidades governamentais e agências estatais. Condição que na verdade cria oportunidades e gera uma “esfera parapolítica”, com cada vez mais força e influência, sustentada por recursos financeiros e tecnológicos “próprios”.

No Brasil, a maior representatividade desse fenômeno está na constituição do organismo Todos Pela Educação

(TPE), criado em 2005 por um grupo de líderes empresariais que, ao analisar a realidade educacional brasileira, considerou que sua baixa qualidade comprometia a competitividade do país e a coesão social dos cidadãos.

Martins (2009) esclarece que o TPE concluiu que a incapacidade técnica e política dos governos havia criado sérios problemas aos interesses do capital e, portanto, passou a ter como missão mudar o quadro educacional do país, principalmente a sua qualidade, instituindo para tanto o projeto Compromisso Todos Pela Educação.

Além do forte aporte das grandes corporações da mídia, Frigotto (2015) considera três as razões para o organismo Todos Pela Educação avançar nos espaços do Estado e nos aparelhos de hegemonia na sociedade civil: 1) a união da burguesia sobre seus interesses de classe, mesmo havendo conflitos entre suas frações; 2) a renúncia do governo da época ao projeto coletivo de sociedade e de educação que o elegeu; 3) o esvaziamento do Ministério da Educação e outros órgãos vinculados, por parte daqueles que sustentavam concepções e políticas dos movimentos sociais ou produziam análises críticas nos programas de pós-graduação, que por falta de apoio do governo saíram espontaneamente ou foram exonerados.

Dando prosseguimento à implementação das reformas educacionais, vários outros organismos se apresentam para “colaborar” com a rede pública que está no comando da reestruturação da política pública brasileira, tanto no que se refere à sua concepção como à sua execução. Como exemplo, Peroni e Caetano (2015) destacam o Instituto Ayrton Senna e o Unibanco/Projeto Jovem de

Futuro, que fazem parcerias com escolas públicas de ensino fundamental e médio, utilizando programas padronizados e replicáveis para os diferentes estados do país, com um forte controle e monitoramento dos resultados.

O estudo das autoras Peroni e Caetano (2015) sobre o estreitamento da relação entre o setor público e o privado descreve outra formatação de rede constituída pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que tão diretamente atuou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O movimento surgiu durante um seminário internacional, realizado em 2013, que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e pela Fundação Lemann.

Participaram ainda do seminário a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o movimento Todos Pela Educação.

O MBNC foi composto por representantes do setor público, considerados estratégicos e partidários da articulação público-privada, além de um número significativo de organismos privados, como a Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, a ONG Cenpec, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação Sociedade de Maria, o Instituto de Ensino e Pesquisa e o Instituto Fernando Henrique Cardoso (Peroni; Caetano, 2015).

Não é difícil compreender que o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica

Brasileira, além de institucionalizar premissas que fundamentam os organismos privados que encabeçaram sua organização, também abriu um enorme mercado de oportunidade de negócios, necessários para atender às demandas de sua implementação, tais como disseminação das orientações contidas na base, treinamento dos professores, construção de materiais e recursos didáticos, etc.

O trabalho docente na atual educação pública brasileira: tensionamentos e dilemas

Longe de restringir os reflexos das políticas públicas de educação somente à atividade docente, mas na impossibilidade de deixar de admitir sua grande influência sobre essa categoria profissional, busca-se aqui reconhecer os dilemas que os professores vêm enfrentando para compreenderem e se posicionarem diante dos tensionamentos gerados pelas contradições que atualmente direcionam seu ofício.

Muitas das atuais tensões vivenciadas pelos professores são creditadas aos desdobramentos da efetivação do papel atribuído à educação pública, bem como aos direcionamentos para o seu desenvolvimento, como: a supervalorização da educação como meio de alcance do desenvolvimento de uma nação; o interesse mercadológico pela educação; e o uso da educação para a justificação da pobreza e para o seu alívio.

Neste estudo foram destacados tensionamentos e indicados dilemas entre o trabalho docente codificado e o não codificado; entre a complexidade do ato educativo e

o pragmatismo empregado no trabalho docente; entre o discurso de supervalorização dos professores e a precarização de suas condições de trabalho; e entre a modernização tecnológica do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos e a racionalização da educação.

a) Entre o trabalho docente codificado e o não codificado

Em tese, a qualificação do fazer docente se dá pela sua objetividade, prescrição e rendimento mensurável. Porém, a obscuridade e a desconsideração do seu caráter subjetivo e da complexidade de sua realidade são impeditivos para o alcance dos objetivos educacionais. Ou seja, não se pode negar a presença do trabalho codificado e do trabalho não codificado na atividade docente, tratados por Tardif (2014) como polos do trabalho do professor. Ao primeiro polo, diz o autor, cabem os aspectos burocráticos, obrigações formais, normas, regulamentos, procedimentos, enfim, um trabalho de caráter rotineiro, proporcionado pela padronização dos currículos e pelo sistema de avaliação externa.

O sistema nacional de avaliação da educação brasileira tem como parâmetro estrutural o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Molstad, Petterson e Proitz (2019) esclarecem que esse órgão tem como objetivo auxiliar os formuladores de políticas públicas, oferecendo um léxico de políticas globais sobre o que a educação é e como deve vir a ser.

Os relatórios do programa trazem soluções diferentes para cada ator educacional. Para os formadores de políticas, dão ênfase nas reformas curriculares e da educação pública. Para os professores, dão ênfase no ensino e na avaliação como modos de melhorar o desempenho dos alunos (Molstad; Petterson; Proitz, 2019).

Chamados “figuras-chave”, os professores têm o papel de aumentar os padrões educacionais, pela sua importância individual e pelas atividades que realizam no sentido de garantir a transformação e reformas educacionais. Molstad, Petterson e Proitz (2019) destacam a hierarquia entre “professores bons” e professores ruins” e entre “ensino eficaz” e ensino ineficaz”, em que “professores bons” e “ensino eficaz” se estabelecem por meio de estratégias que permitem aos estudantes desfavorecidos socialmente alcançar seus colegas mais favorecidos, levando assim à redução das “disparidades”.

Da análise dos relatórios do Pisa, os autores identificaram três dimensões da caracterização dos professores. Nos relatórios internacionais eles são considerados esclarecidos e desenvolvedores da educação, expressos como uma esperança. Nos relatórios técnicos são percebidos como desenvolvedores esclarecidos e importantes, porém, como também são entregadores da política, precisam ser esclarecidos sobre como alcançar um melhor desempenho estudantil. E nos relatórios nacionais enfatiza-se a necessidade de esclarecê-los e ter seu trabalho restringido para um desempenho melhor, por exemplo, por meio de mais avaliação. Por fim, concluem que há diferença no raciocínio, dependendo de onde os professores

estejam situados no processo das políticas públicas, mas em nível geral o raciocínio sobre a docência é bastante estreito e denso (Molstad; Petterson; Proitz, 2019).

No segundo polo, tratado por Tardif (2014) como trabalho não codificado, estão os componentes informais, implícitos ou invisíveis e suas inúmeras contingências, imprevistos, ou seja, áreas flutuantes que revelam sua complexidade e tomam forma no cotidiano das escolas. As subjetividades dos estudantes, as subjetividades dos professores, o contexto nem sempre propício às expectativas educacionais redentoras.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2013) convida à reflexão sobre a condição humana de mestres e alunos no processo de ensinar-aprender, com suas culturas, valores, medos, traumas, vivências, esperanças, emoções. O autor afirma que, frente à condição humana precarizada das crianças e jovens, não dá para os professores simplesmente prepararem aula, repassarem matéria e aplicarem avaliação sem indagar todos os aspectos que os fazem gente e não só estudantes.

A retomada de uma onda conservadora que invadiu a educação reduziu a docência à condição de aulista, mera transmissora de conteúdos, que, segundo Arroyo (2013), reflete nas políticas curriculares do que e do como ensinar, do que avaliar, do que exigir dos professores e dos alunos nas provas, o que tem sido o marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais docentes. Docentes são obrigados a negar a realidade ao seu redor, centrando-se em obter bons resultados. Submetem-se a ser avaliados em função apenas desses resul-

tados matemáticos e estatísticos, utilizados ainda para condicionar suas carreiras e seu salários.

Mais uma interessante análise proposta por Arroyo (2014) nesse sentido elucida que a presença de outros sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, em comunidades quilombolas, indígenas e de povos da floresta, nos movimentos feministas, negros, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade trouxe à cena educativa sujeitos sociais até então invisibilizados, antes apenas destinatários de programas sociais e de políticas educativas compensatórias.

A presença desses outros sujeitos questiona as antigas pedagogias e teorias pedagógicas dominantes, contrapondo pedagogias de humanização/emancipação às pedagogias de desumanização/subordinação. Arroyo (2014) lembra que o projeto de colonização reduziu a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos, de produção de saberes, valores, de humanização dos povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores.

Atualmente, a mercantilização da educação, a submissão da ciência e das instituições do conhecimento à lógica da reprodução do capital e a restrição das pedagogias à capacitação para a empregabilidade tornaram as instituições educacionais, os currículos e as pedagogias mais rígidas, mais conservadoras e, conseqüentemente, territórios de disputas mais acirradas, porque rechaçam as demandas dos coletivos populares, dos trabalhadores (Arroyo, 2014).

Nessa perspectiva, o tensionamento entre trabalho codificado e trabalho não codificado é levado a níveis ex-

tremos pelo crescente distanciamento e desconsideração do primeiro polo com o segundo. Por sua vez, o professor, como agente dessa mediação, sofre pela sua condição de intervenção cada vez mais limitada, convivendo com fortes dilemas no desenvolvimento cotidiano do seu trabalho docente, por exemplo: *Como responder aos abstratos determinantes do trabalho codificado, sob os quais o desempenho profissional do docente está sendo avaliado, frente às concretas determinações da realidade, que lhe exige seguir caminhos alternativos para suprir suas demandas?*

b) Entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado à atividade docente

Ainda que decorrente do mesmo ponto de análise, outro relevante tensionamento precisa ser ressaltado, considerando-se o trabalho docente agir numa construção social, multifacetada, com descrição metodológica imbricada de escolhas epistemológicas. Pela complexidade das situações do trabalho docente, Tardif (2014) ressalta a exigência de competências reflexivas de alto nível e com capacidade de gerir melhor a contingência das interações humanas, que requer dos professores qualificação elevada e conhecimento abstrato.

Tal constatação vai de encontro à incorporação das pedagogias do “aprender a aprender” como base das políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores. Duarte (2010) destaca o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista

como pedagogias hegemônicas, por corresponderem às demandas da educação capitalista pós-moderna. E segue afirmando que, em geral, essas pedagogias estão centradas na noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico (Duarte, 2010).

A concepção pragmática da formação dos professores, longe de ser uma articulação simbiótica entre teoria e prática, abre mão da apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente construídos, concentrando-se na aquisição ativa, voluntária e espontânea de um método de construção de conhecimentos, a partir do movimento cíclico de leitura e reflexão da realidade.

O conhecimento aplicado nas decisões do professor sobre sua atividade, esclarece Duarte (2010), não vem de livros e teorias. É um conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis torna-se o maior objetivo da formação.

Assim, a reforma propagada como inovadora, esclarecem Evangelista e Triches (2014), é de fato apenas novos passos na mesma direção, menos cursos teóricos, mais programas de treinamento, mais vídeos com aulas, mais exercícios práticos, mais técnicas de gerenciamento de classe, mais materiais didáticos, mais engajamento docente e mais observação de práticas exitosas.

A mais recente investida sobre a política de formação de professores da educação básica deu-se por meio das re-

soluções do CNE. Trata-se da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Essas resoluções foram consideradas por estudiosos e instituições de educadores como instrumentos legais estabelecidos com o forte propósito de preparar os profissionais da educação, em especial os docentes, para a implementação da BNCC. Logo à primeira vista, é possível associar essas diretrizes às teorias do “aprender a aprender”, com destaque à pedagogia das competências, pois nelas são categorizadas competências profissionais aos professores, consideradas essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Também é possível reconhecer que as resoluções têm fundamentação nos pressupostos do professor reflexivo e da epistemologia da prática, pela centralidade do currículo das licenciaturas nos conhecimentos específicos e funcionais e no exercício da prática profissional. A base comum – composta dos conhecimentos científico, educacional e pedagógico – é atribuída somente ao primeiro ano do curso e tem o propósito de fundamentar a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Em documento publicado ao final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ocorrido entre 1 e 5 de fevereiro de 2021, a instituição destacou algumas críticas e repúdio à BNC-Formação e à BNC-Formação Continuada. Na seção reservada às resistências necessárias é declarado que as atuais políticas de formação de professores expressam a materialização da reforma empresarial no campo da formação de professores e têm como objetivo a padronização curricular, com vistas a aumentar o controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários.

A ANFOPE prossegue afirmando que, como foram instituídas, as bases aprofundam o processo de avaliação, responsabilização, privatização e mercantilização da educação, com destaque especial para o afastamento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas dos processos de formação continuada dos profissionais da educação básica, e a entrega da formação continuada preferencialmente a organizações sociais e fundações empresariais (ANFOPE, 2021).

Vale ainda ressaltar que a articulação e generalização das medidas de reconversão (formação de um profissional da educação de novo tipo e reinvenção da docência), desintelectualização (qualificação concentrada na pesquisa prática e no saber construído “na” e “pela” experiência) e certificação (por meio da avaliação de desempenho), citadas por Shiroma e Cunha (2016), produzem sobre o trabalho docente o reforço do individualismo, a competição e a

classificação como estratégia de gestão. Tais repercussões desconfiguram o caráter coletivo do ato educativo, além de impedir a mobilização da massa de professores para o enfrentamento conjunto de suas problemáticas.

Constata-se, portanto, que o impasse se estabelece pela tensão entre a complexa demanda social vivenciada pelos docentes e a descaracterização do trabalho intelectual do professor. Atribui-se a naturalização da alienação da atividade docente, em especial, às pedagogias pragmáticas e hegemônicas que estão sendo aplicadas como base de sua formação.

Considerando que nenhuma ação pedagógica está livre de intencionalidade e estando os professores cada vez menos envolvidos na fundamentação filosófica e epistemológica que estabelece seu trabalho, emergem dilemas como: *Uma formação pragmática é capaz de preparar professores para exercer sua atividade profissional com consciência e compromisso social, garantindo a criticidade, resistência e alternância quando necessárias?*

c) Entre o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e as precárias condições de trabalho

Pode-se ainda discorrer sobre outro tensionamento gerador de dilemas sobre o trabalho docente, a partir da análise da supervalorização dos professores, disposta nas diretrizes e nos discursos legitimadores das reformas educacionais como um reconhecimento político do papel social desse profissional, mas que, dentre outros fins, valida

a injusta responsabilização exclusiva dos professores sobre os resultados do desempenho dos estudantes nos exames realizados e divulgados pelo sistema nacional de avaliação.

O paradoxo se estabelece em definitivo quando, em paralelo ao discurso de supervalorização dos professores, se dá o processo de deterioração das suas condições de trabalho. Oliveira (2019) enuncia esse processo como decorrente de mecanismos de gestão e organização do sistema educacional, extraídos da Nova Gestão Pública, sob o argumento da racionalidade técnica e da atribuição de maior eficiência ao setor público.

Nesse contexto, Evangelista e Triches (2014) declaram que a tarefa imposta aos professores é intrinsecamente irrealizável, pois nenhuma das mudanças necessárias ao país está na esfera de sua atuação, não devendo lhe ser imputada a criação dos problemas, tampouco sua solução. E o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material.

Ao analisar as condições de trabalho docente, Hypólito (2012) traça uma relação de consequência entre a precarização, a intensificação e a autointensificação, referenciada por aspectos internos e externos à profissão e também por outros anteriores ao processo de trabalho. Para o autor, os cruzamentos e influências recíprocas dos aspectos dessa relação são de difícil percepção por boa parte dos docentes e setores sociais, que acabam atribuindo os dilemas educativos às relações diretamente identificáveis ou naturalizando-os como intrínsecos à profissão, deixando de associá-los com problemas de carreira ou de políticas educacionais mais amplas.

A despeito das diretrizes de carreira do magistério público em nível nacional, definidas por meio da Resolução CNE nº 02/2009, e do piso salarial profissional nacional, estabelecido pela Lei nº 11.738/2008, Oliveira (2019) resalta a desigualdade de salários, condições de trabalho e carreira entre os profissionais das diferentes redes públicas municipais e estaduais, ainda que apresentem mesma formação, titulação e tempo de serviço. Essa desigualdade é atribuída pela autora, em grande medida, pela desigualdade regional do país, tanto na distribuição da população como na arrecadação, o que repercute na capacidade financeira dos Estados e municípios.

A resistência à implementação da lei do piso dos professores da educação básica, associada com a flexibilidade das relações de trabalho no magistério público, promove uma grande diversidade de políticas salariais, atreladas ao tipo do contrato de trabalho (efetivo ou temporário) e à existência ou não do plano de cargos e carreiras. Oliveira (2019) destaca ainda que, além de operar para o rebaixamento do nível salarial, o caráter precário de vínculo empregatício, sem garantir os mesmos direitos e benefícios dos efetivos, resulta em uma grande rotatividade dos professores, que afeta diretamente os coletivos escolares.

Ainda em decorrência da desigualdade socioeconômica brasileira, presente em qualquer das dimensões territoriais analisadas (regional, estadual, municipal; urbana ou rural), pesquisas revelam níveis de inadequação dos ambientes educacionais às condições necessárias para a realização do trabalho docente, exigindo um esforço de adaptação dos professores para corresponder às

necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Ao analisar as condições físicas e materiais para o desempenho do trabalho docente, Hypólito (2012) as considera em alguns casos razoáveis e em outros chegam a ser ruins. Ele ressalta que, por se tratar de aspectos relevantes para um bom ou mau desempenho do trabalho escolar, urge a definição de um padrão de qualidade para a escola pública. Dentre outros benefícios, o estabelecimento desse padrão daria aos profissionais e usuários um parâmetro para melhor sustentar suas reivindicações junto aos gestores públicos.

A intensificação do trabalho docente foi caracterizada por Oliveira (2017) como originária da crescente exigência física, emocional e cognitiva exercida sobre os professores no desenvolvimento de suas atividades. Conforme a pesquisadora, condicionantes como ritmo, tempo, condições de trabalho e pressões por resultados foram agravados pelas reformas educacionais das últimas décadas, que geraram ampliação da jornada de trabalho; aumento do número de estudantes nas turmas; maior supervisão/controlado das atividades; aumento das exigências sobre o trabalho em relação ao desempenho dos estudantes; incorporação de novas funções e responsabilidades; e intervalos insuficientes para lanche/descanso.

A meritocracia e a responsabilização por resultados direcionam aos docentes uma pressão que, para Shiroma e Cunha (2016), pode até promover reconhecimento e valorização em forma de bônus, mas, pela decorrente intensificação do trabalho, acaba por gerar maior volu-

me de sofrimento, adoecimento e mal-estar dos professores.

A carreira, remuneração e condições de trabalho, esclarece Brito (2012), são centrais para a valorização dos profissionais da educação básica e, conseqüentemente, para a compreensão da sociedade da importância do trabalho docente e para a percepção dos próprios professores sobre si mesmos e sobre o seu trabalho.

A autora ainda alerta que nas últimas décadas pesquisadores e dirigentes educacionais têm colocado a perda de valorização docente da educação básica e a impossibilidade de ascensão social como fatores determinantes para o desinteresse dos jovens pela formação docente e dos licenciados pelo ingresso na carreira.

Enfim, observa-se que as repercussões das políticas públicas que envolvem o trabalho docente, das quais eclodem dilemas vivenciados cotidianamente pelos professores, estão no sentido contrário do posicionamento de destaque da educação como estratégia de desenvolvimento do país, assim como dos discursos que apresentam os professores como principais agentes da implementação de tal estratégia.

Evangelista e Triches (2014) criticam a posição política do Estado ao atribuir aos professores o “poder baseado na dedicação”, requerendo que se tornem superprofessores, quando as excessivas atribuições não têm correspondência com a política de formação, tampouco com as condições de trabalho.

As autoras seguem elucidando que, na verdade, está sendo atribuído ao docente da educação básica o papel

de professor-instrumento da manutenção da hegemonia burguesa, um instrumento da política estatal, por meio do estereótipo de superprofessor, responsabilizando-o por questões além da sua função (Evangelista; Triches, 2014).

Assim, frente à desafiadora realidade educacional do país, ergue-se mais um tensionamento envolvendo o trabalho docente. De um lado, tem-se o compromisso social e a responsabilização atribuídos aos professores e, do outro, as condições apresentadas para o desenvolvimento do seu trabalho, o que dá origem a mais um dilema: Estaria o atual trabalho docente, de forma consciente ou inconsciente, assumindo e corroborando um discurso avesso aos propósitos progressistas da educação, que, ao responsabilizar o professor pelos índices de desenvolvimento da educação, na verdade escamoteia o compromisso ideológico da educação com um sistema de produção excludente para a maioria da sociedade?

d) Entre a modernização do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos e a racionalização da educação

O último tensionamento gerador dos dilemas vivenciados pelos professores, selecionado para essa discussão, trata sobre a racionalização do trabalho docente por meio da incorporação das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), que se choca com a natureza subjetiva e complexa das interações humanas, base do processo educativo.

A profusão das TICs teve importante papel na modernização do processo produtivo e na globalização dos mercados. A demanda pela incorporação de recursos tecnológicos no ambiente educacional deu-se sob a justificativa da necessidade de a educação também se modernizar, visto sua condição estratégica para o desenvolvimento nacional.

Vários documentos orientadores das reformas educacionais, difundidos no final da última década do século passado, indicaram o uso das TICs como meio de elevar a qualidade da educação. A literatura da área, sobretudo aquelas destinadas à difusão da pedagogia do aprender a aprender, passou a ser cada vez mais incisiva em afirmar que a habilidade em utilizar novas tecnologias estava entre as novas competências profissionais para ensinar, o que tornou urgente a construção de uma cultura tecnológica nas escolas.

Para Perrenoud (2000), assim como os especialistas da indústria praticavam a “vigília tecnológica” para não se fecharem nos instrumentos de seu tempo, melhor seria que os professores exercessem uma vigília cultural, sociológica, pedagógica e didática para saberem do que seria feita a escola de amanhã, além de se abrirem para o que desenrola na cena das novas tecnologias da comunicação e informação.

Ainda segundo o mesmo autor, as novas tecnologias poderiam potencializar os trabalhos pedagógicos e didáticos, pela criação de situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas. Haveria uma divisão de trabalho que não mais repousaria todo o investimento sobre o

professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa seriam assumidas pelos produtores dos instrumentos (Perrenoud, 2000).

Todavia, tendo como “objeto” seres humanos, como afirma Tardif (2014), as tecnologias de interação educativas são marcadas por uma exigência dobrada. Diferentemente dos trabalhadores com especialidade nas ciências naturais e aplicadas, os especialistas das ciências humanas e sociais não dispõem de saberes e recursos tecnológicos suficientes para o controle eficaz e instrumental das complexas tarefas de seu trabalho.

As técnicas do trabalho docente não se fundamentam absolutamente nas ciências, elas se compõem de saberes cotidianos, sociais, linguagem natural, experiências, ideologias, crenças... As técnicas indicadas pela racionalização do trabalho se confrontam com o contingenciamento, complexidade, singularidade, axiologias das situações humanas. Tardif (2014) atesta que o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo, mas instigar no plano da motivação, dos desejos, das significações a própria atividade de aprendizado do outro.

Além disso, a indisponibilidade de recursos financeiros para os altos investimentos em equipamentos, programas e suas manutenções, a inabilidade da grande maioria dos professores em operar tais recursos tecnológicos e, em decorrência, a dificuldade em associá-los com sua prática docente tornaram-se obstáculos às TICs no âmbito das escolas públicas. Uma cultura de resistência foi durante anos utilizada pelos gestores educacionais como

justificativa do ritmo lento do processo que almejava a elevação da qualidade da educação por meio da aplicação de tecnologias.

A aceleração da evolução tecnológica, sobretudo com a convergência dos recursos em um único equipamento, o aparelho celular, ofertado em modelos mais acessíveis, e a popularização do acesso à internet potencializaram a disseminação da cultura tecnológica em todas as camadas sociais.

Em decorrência, a pressão pela modernização tecnológica dos processos gerenciais e pedagógicos das escolas públicas ficou cada vez mais irresistível, principalmente por sua correspondência com os ditames da Nova Gestão Pública e os interesses mercadológicos sobre a educação, já comentados em tópicos anteriores.

Nas primeiras décadas do novo milênio, a investida da tecnologia sobre o trabalho dos docentes das escolas públicas deu-se em grande proporção por via da formação inicial e continuada, desenvolvida em interação digital com a aplicação da metodologia da Educação a Distância. Mesmo com a crescente implantação de plataformas digitais para uso na gestão e controles administrativos e pedagógicos, ainda assim, no processo de ensino, a aplicação das TICs se manteve tímida e esporádica.

Porém, em 2020, um fenômeno fora de todas as projeções teve impacto diretamente sobre o trabalho docente. A pandemia da covid-19 exigiu um processo de adaptação à realidade do isolamento social, sem precedentes. O impedimento da continuidade da educação presencial fez com que o sistema de ensino público brasileiro repen-

tinamente buscasse alternativas para manter seu funcionamento, sendo imposta aos professores a incorporação imediata e compulsória dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas atividades.

O ensino remoto apresentou-se como a melhor opção e foi realizado pelos professores a partir de suas residências, em momentos síncronos (professores e estudantes em interação por meio de plataformas digitais) e momentos assíncronos (estudantes em atividade individual). Todavia, a organização do trabalho pedagógico nessa modalidade, além de enfatizar as fragilidades do sistema, segundo Oliveira e Pereira Júnior (2020), ainda trouxe aos docentes novas dificuldades para a realização do seu ofício.

Para a realização do trabalho docente remoto, os autores destacaram dentre tantas dificuldades enfrentadas pelos professores: a falta de equipamentos adequados; a conexão à internet limitada; a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos; e a pouca (ou ausência de) experiência com ambientes virtuais. Havia, ainda, outras questões relacionadas ao suporte para o trabalho doméstico, mormente envolvendo as mulheres, maioria entre os professores da educação básica. A jornada de trabalho passou a consumir mais tempo das professoras, dividindo espaço com o cuidado dos filhos, que também ficaram sem escola (Oliveira; Pereira Júnior, 2020).

A pesquisa Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Trabalho Docente da UFMG (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação (CNTE), mobilizou 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil, entre 8 e 30 de junho de 2020. Dentre outras inferências, foi revelado que 84,3% dos professores se encontravam em atividade remota e que as redes estaduais e municipais ofereciam suportes diferenciados, como: distribuição de apostilas e manuais com tarefas aos alunos; aulas por meio de canais de TV e rádio; acesso a Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

A pesquisa também apresentou informações sobre demandas que o trabalho remoto trouxe aos professores, requerendo deles novas habilidades; disponibilidade de recursos tecnológicos; bom acesso à internet; e tempo suficiente para replanejar seu trabalho, produzir material, executar as aulas e avaliar o rendimento. Como consequência, os docentes tiveram que arcar com o aumento de suas despesas com equipamentos, melhoria do acesso à internet e consumo de energia elétrica. E, pela sobrecarga de trabalho com o aumento da jornada, houve comprometimento físico, mental e emocional desses profissionais.

Pesquisas também informaram a dificuldade dos estudantes com o acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos. A grande maioria contava unicamente com um celular, com limitação de dados móveis, para todos os membros da família (DATA FOLHA, 2020; UNIDIME; CONSED, 2020 *apud* Oliveira; Pereira Júnior, 2020).

A responsabilização dos professores sobre o processo educativo foi incrementada com a tarefa de mobilizar e motivar os estudantes a participarem das atividades remotas, mesmo com todas as dificuldades impostas pela

distância, insegurança e desgaste emocional gerados pela pandemia.

Durante esse período, o trabalho docente recebeu diferentes interpretações da sociedade; por exemplo, os pais, ao acompanharem mais de perto o cotidiano das aulas de seus filhos, reconheceram a importância do papel do professor. Por outro lado, alguns políticos teceram críticas aos docentes das escolas públicas, referindo-se a eles como profissionais omissos que, sem interesse pelo trabalho, impediam o retorno imediato às aulas presenciais.

A despeito de todas as dificuldades impostas, a verdade é que a desmobilização do sistema público de educação pelo distanciamento social só não gerou o total abandono do ensino público, pelo esforço dos professores em manter o mínimo de contato com os seus estudantes.

Passado o momento crítico da pandemia, foi dado início ao retorno às aulas semipresenciais em 2022, requerendo nova investida dos professores, que realizaram uma busca ativa para trazer os estudantes de volta ao ambiente escolar. E, em seguida, receberam esses estudantes da melhor forma possível, ajudando-os a enfrentar seus medos e traumas, ainda que aprendendo a lidar com os seus próprios.

Mesmo ainda tentando entender todo o fenômeno da pandemia e buscando reconhecer aos poucos suas consequências sobre a educação e, em especial, sobre o trabalho docente, já é possível vislumbrar alguns efeitos mais imediatos e, a partir deles, prospectar medidas a serem tomadas.

Destaca-se, *a priori*, a urgência da oferta de serviços de apoio aos estudantes e aos profissionais de educação, pela

pressão psicológica e as perdas afetivas ocorridas durante a pandemia. E, devido ao déficit de aprendizagem gerado por mais de dois anos em condição precária de ensino ou até ausência total de contato com a escola, o sistema precisa dar suporte para os professores desenvolverem atividades de recuperação e suplementação, sob pena de comprometer ainda mais a qualidade da educação.

A experiência, compulsória e sob pressão, da utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho docente ainda precisa ser aprimorada para o incremento de recursos didáticos ao processo de ensino, para tanto, investimentos em suportes técnicos e em formação dos professores devem ser prioridade na gestão pública.

Todavia, é importante estar atento ao uso indiscriminado da tecnologia para potencializar a racionalização da educação. Grandes corporações promotoras das plataformas digitais disponibilizadas aos sistemas públicos de ensino para a realização do ensino remoto durante a pandemia tiveram seu conhecimento sobre o processo educativo ampliado exponencialmente. Dadas essas condições de aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos para a otimização do processo de ensino, pode-se prospectar o crescimento dos interesses mercadológicos na educação.

Enfim, ressalta-se que o dilema dos professores frente à incorporação das TICs no trabalho docente se agrava quando a educação se distancia dos propósitos humanistas e se aproxima dos interesses do capital, nos quais a lógica da acumulação flexível defende o uso da tecnologia para o aumento da qualidade e da rentabilidade, ao menor custo possível.

Nesse sentido, coloca-se sob análise a defesa da atual proposta de presença massiva das TICs na educação básica, considerando: *Até que ponto a modernização tecnológica da educação comprometida com interesses econômicos e mercadológicos pode reduzir o trabalho vivo dos docentes e, assim, comprometer a interação e a mediação das subjetividades e complexidades do processo educativo?*

Constata-se, por fim, que o atual trabalho docente, assim como todo tipo de trabalho na contemporaneidade, está sujeito aos ditames da nova ordem social. Sob a égide de interesses econômicos e mercadológicos, a educação foi submetida a processos gerencialistas, que afastaram os professores do caráter intelectual, da natureza humanista e dos propósitos emancipatórios, idealizados pela perspectiva progressista do seu ofício.

É impossível não se incomodar ao acompanhar medidas reducionistas, que comprometem a formação dos professores, assim como vê-los sendo enquadrados como meros prestadores de serviços prescritos, sujeitos à avaliação objetiva de desempenho e atuando em condições precárias de trabalho, ainda que contraditoriamente sejam supervalorizados e responsabilizados em discursos e textos políticos.

Não obstante, muitas pessoas continuam dando início ao seu processo de formação docente, outras se encontram em fase de conclusão, planejando atuar na habilitação profissional, e muitas se encontram nas salas de aula desenvolvendo seu trabalho, havendo também algumas deixando a profissão por afastamento, aposentadoria ou abandono, em busca de melhorar sua condição social.

Enfim, o enfrentamento da realidade educacional brasileira é cotidiano para esses profissionais, a curiosidade latente está em reconhecer a sua leitura e o seu posicionamento frente a essa realidade. Ou seja, reconhecer como os professores da educação básica pública brasileira – agentes sociais num cenário de tantas contradições, em espaços e entre pessoas com tanta demanda não atendida e convivendo com tensionamentos e dilemas que limitam sua capacidade de intervenção – estão constituindo sua identidade profissional e a partir daí estabelecendo seu posicionamento e sua forma de atuação.

Capítulo IV

Identidades profissionais em crise e seu enfrentamento pelos docentes

Produzido a partir de conhecimentos adquiridos nos estudos acerca do processo de constituição da identidade profissional, em especial da identidade do profissional docente, este capítulo apresenta a concepção de identidade e os processos que a constitui, considerando as mudanças ocorridas no período mais recente, que reconfiguraram a organização e as relações sociais.

A pesquisa bibliográfica desenvolvida partiu de análises sobre as mudanças sociais, a destituição de paradigmas e a busca por novas formas de organização. Em seguida, foram incorporados estudos sobre a crise das identidades frente à sociedade fluida, com posterior destaque às identidades profissionais.

Por fim, tendo como base todo esse arcabouço teórico, recorreu-se a estudos que auxiliassem a pormenorização dos dilemas da identidade profissional docente, atribuindo também a esse movimento a intenção de alcançar maior aproximação com a realidade brasileira.

A decadência do programa institucional: uma teoria por onde se pode começar

A crise das identidades profissionais, longe de ser uma questão exclusiva dos professores, atinge indiscriminadamente antigas e novas profissões em atividade no mundo do trabalho, que vem passando por profundas modificações. Para a compreensão dos determinantes das relações humanas, em especial das relações de trabalho, parece ser produtora recorrer a análises sobre os mais recentes processos de reorganização social.

Estudiosos se debruçaram sobre as mudanças sociais que antecederam e sucederam a passagem para o século XXI, seja tratando-as como marcos da pós-modernidade ou como reflexo do desenvolvimento da própria modernidade. Mas todas sem deixar de considerar os processos de ruptura das metanarrativas e das estruturas rígidas, estáveis e de valores universais, legitimadas por um Estado interventor e protetor.

Dentre tantas interpretações produzidas por renomados e renomadas cientistas sociais, podem ser destacadas a modernidade líquida, proposta por Zigmunt Bauman; a análise linguística da condição pós-moderna, de Jean-François Lyotard; a ótica da sociedade pós-industrial,

tratada por Alain Touraine; e as observações críticas do pensamento pós-moderno, desenvolvidas por David Harvey.

Observa-se como ponto central dessas análises o reconhecimento de paradoxos que passaram a dificultar a aderência das objetividades ditadas pelas instituições com as subjetividades vivenciadas pelos indivíduos. Por consequência, esses estudos se expandem na análise dos movimentos de desconstrução de estruturas rígidas, seguidos do estabelecimento de estruturas flexíveis, de valores múltiplos e instáveis, permanentemente negociados entre os entes envolvidos e mediados por um Estado mínimo, com força suficiente para manter-se no papel de regulador.

Optou-se aqui pela interpretação do sociólogo francês François Dubet sobre o declínio da figura institucional, ente importante criado pela modernidade para ordenamento das ações dos indivíduos, por meio de um conjunto estável e harmonioso de princípios e valores sociais.

O desmoronamento do programa institucional na modernidade tardia é analisado por Dubet (2006) sob a ótica do trabalho sobre os outros, aquele que tem o intuito de transformar os outros, promovendo a socialização dos indivíduos. Importante ressaltar que esse trabalho, antes de ser institucionalizado na modernidade, era restrito à família, aos sacerdotes, aos preceptores, às formas embrionárias de escolas e aos juízes.

O programa institucional se constituiu como uma ferramenta racional, utilizada para categorizar as características estáveis que compunham uma forma ideal de so-

cialização, de relação com o outro. Ele promove um tipo peculiar de trabalho sobre os outros, de base vocacional, que Dubet (2006) entende como mediação entre os valores universais e os indivíduos, na inculcação das normas que possam torná-los autônomos e livres. A instituição, por sua vez, é o conjunto de organizações de costumes, hábitos, regras, religiões e maneiras de ser e de pensar, socializado a partir de feitos sociais transmitidos de geração a geração, que se impõem aos indivíduos.

O programa institucional, como processo social que transforma valores e princípios em ações e subjetividades individuais, é situado por Dubet (2006) além da tradição ou da utilidade social. Não se tratando de reflexos da comunidade e de seus costumes, mas de princípios universais que pairam acima da diversidade dos grupos e classes e dos conflitos de interesses, o programa institucional determina que o universal não pode ceder ao particular.

A passagem da forma primitiva, onde havia uma adesão cega ao padrões, como uma noção de predestinação e meio de salvação, para uma forma laicizada e racionalizada, como meio de realização pessoal na atividade profissional, tornou a vocação imprescindível às profissões de trabalho sobre os outros. Conforme Dubet (2006), de forma mais psicológica do que sagrada, a vocação se tornou um critério, aplicado em testes de personalidade, relato de vida e outras técnicas de seleção.

Esse processo evolutivo que culmina nos programas institucionais pode ser reconhecido na observação de instituições tradicionais como a filosofia política grega e a lógica religiosa, que tinham a tarefa de conformar e

disciplinar, sufocando toda particularidade do indivíduo, gerando uma sociedade devorada pela coletividade, que lhe exercia o controle. A tradição e suas motivações objetivavam manter as pessoas onde estavam, com suas características e honras.

Instituições como igrejas, hospitais, escolas, hospícios e tribunais tornaram-se templos, espaços de regras universais protegidos da desordem do mundo. Como santuários, foram construídos sem a obrigação de coincidirem plenamente com a sociedade, criando a ideia de igualdade fundamental entre os indivíduos, despojando-os de seus adornos sociais.

Com o surgimento de movimentos críticos, emerge a idealização da socialização dos indivíduos concomitante à sua constituição como sujeitos conscientes de si mesmos, com capacidade de serem livres e governarem suas vidas, o que demandou a queda das instituições totalitárias e constituição de instituições alternativas que lidassem melhor com o paradoxo entre a socialização e a subjetividade.

Contudo, clarifica Dubet (2006), o programa institucional manteve-se fiel a algumas características como ser efetivo por meio de instituições burocráticas, sedimentadas em regras abstratas e racionais, como o compromisso da continuidade do princípio do controle social.

Sendo a inteligência elemento da moralidade, o programa institucional teve na educação um dos melhores meios para a sua efetivação. A transferência das crianças do convívio familiar e comunitário para o vasto mundo escolar as prepara para avaliar seu mundo e experiências de um ponto de vista universal.

Na escola, explica Dubet (2006), controlam-se corpos e adquirem-se hábitos que garantam o disciplinamento para a diversidade do ensino. O objetivo é demonstrar a liberdade de criticar sem infringir as regras, gerando indivíduos menos submissos, já que, assumindo as normas vigentes como suas, se tornam capazes de exercer a autonomia.

Um outro exemplo de modernização do programa institucional está no tratamento das faltas dos indivíduos, que na sociedade antiga era coletivo e as sanções atingiam todo o grupo ou, ainda, eleito um condenado para dar de exemplo aos demais. Já na modernidade, o castigo passou a ter relação direta com a falta e o sujeito, que, para redimir-se socialmente, depende da sanção, pois o ataque à consciência e à moral é muito mais doloroso que o castigo físico.

Dubet (2006) afirma ser abstrato, utópico e até ridículo o trabalho sobre os outros sem contar com princípios suplementares que atenuem as mazelas de uma sociedade tão desigual, com dimensões contraditórias, insolúveis e até trágicas. Para tanto, o programa institucional tem o poder de converter tais problemáticas em coerentes e suportáveis, ainda que laicizadas, rotineiras e pouco conscientes.

Sob essa condução, as práticas dos agentes institucionais se enchem de sentido, justificação e virtude de esperança, pois do contrário seriam insuportáveis, cínicas ou até inexequíveis. Dessa forma, o programa institucional harmoniza seu discurso com os princípios de justiça e de normas, atribuindo seus fracassos e dificuldades a causas oriundas do mundo exterior. Como elucida Dubet (2006), mesmo não sendo verdade, essa justificativa serve para reduzir a maior parte das tensões que suas ações enfrentam.

Dubet (2006) destaca que a força, coerência e capacidade mágica de o programa institucional reduzir tensões e paradoxos repercutiram para além do modelo do trabalho sobre os outros, alcançando os atores e a historicidade das sociedades. Por isso, sua decadência se tornou um fenômeno que afeta a concepção de vida social e suas relações.

As instituições se tornaram mais funcionais e despojadas, abrindo espaço para duas fortes críticas sobre o programa institucional. Uma crítica indicada por Dubet (2006) como a subordinação à sede de poder e normalização, ou seja, à dominação social. E uma outra, de caráter mais político e liberal, oriunda do impasse da natureza fechada e limitante das instituições frente à diversidade e fluxo constante das demandas sociais.

O contexto de contradições enfrentado pelo programa institucional é exemplificado por Dubet (2006) pelos objetivos educacionais que almejam ao mesmo tempo a seleção dos melhores e a promoção de todos, assim como pela defesa da valorização de uma cultura em contraste com a expansão do pertencimento social. O autor observa que a contradição desses exemplos não se dá em seus fundamentos filosóficos ou em princípios, mas nas suas práticas e, com maior atenção, reflete nos discursos oficiais e nos manifestos civis e sindicais.

Por sua vez, atores institucionais não são descrentes, cínicos ou inocentes, pelo contrário, muitos estão cientes do regime de guerra em que se encontram, sabem que as sociedades não são e nunca foram fechadas, regidas por valores homogêneos, que direcionam para uma única ação. Boa parte, dispondo de crítica e desencantamento,

substituiu sua esperança e crenças por uma consciência trágica banalizada.

Outro fenômeno bastante emblemático da transformação do programa institucional e suas instituições é a perda do monopólio de socialização. Assim como, a seu tempo, a escola republicana quebrou o monopólio da Igreja, atualmente a mídia de massa oferece às crianças outros meios de acesso ao universo cultural, até então reservado ao ambiente escolar.

De acordo com Dubet (2006), com a perda de legitimidade e influência, atores institucionais passaram a não ser mais testemunhas diretas de valores indiscutíveis, sendo incomodados por um poder que os obriga a se justificarem permanentemente e a se sentirem culpados quando resultados esperados não são alcançados.

Os argumentos de legitimidade atribuídos aos agentes institucionais, até então de base vocacional, individual e caráter subjetivo, passaram a ser submetidos a critérios objetivos, de base técnica e coletiva, constituídos de procedimentos de avaliação e controle. Dubet (2006) esclarece que, ainda que sintam ter maior autonomia, por não se submeterem a um ornamento padronizado, os profissionais estão condicionados às constantes prestações de contas.

De formato vertical e organização burocrática, o programa institucional foi sendo substituído gradativamente por uma nova configuração da ação institucional, chamada de políticas públicas. Havendo agora articulação entre atores públicos e privados, as políticas públicas se organizam em redes ágeis, abertas ao entorno e capazes de se adaptarem para alcance de objetivos mensuráveis.

Sem o compromisso de corresponder às tradições, as políticas públicas são fiéis aos seus próprios princípios, pelo que Dubet (2006) justifica o fato de mudarem de modo contínuo, assumindo assim o novo espírito de flexibilidade do capitalismo, comum às empresas privadas reorganizadas.

Para o alcance do seu propósito, o objeto das políticas públicas é fracionado e sua ação direcionada à discriminação positiva, uma lógica que busca a adaptação aos diversos públicos e casos e que se efetiva por meio de ações afirmativas, diferentemente do programa institucional, que, sob o princípio da representação universal, quando enfrentava a diversidade das demandas, optava por redirecioná-las para outros serviços.

A discriminação positiva requer grande perícia técnica para direcionar dispositivos aos diversos públicos e casos. As diferentes medidas e múltiplas metas convocam a formação de especialistas, que por consequência estratificam as corporações e grupos profissionais.

Diante do reconhecimento da complexidade a ser atendida, cabe ainda aos profissionais do trabalho sobre os outros a obrigação de dar explicações sobre seus objetivos, métodos, resultados, reduzindo sua legitimidade e reconhecimento, pelo que Dubet (2006) associa a decadência do santuário ao fim do respeito que os profissionais pensavam ter por direito e que os mais velhos acreditavam ser eterno.

Invadidos pela sociedade, profissionais do trabalho sobre os outros apresentam balanços, explicações e são obrigados a fazer constantes escolhas sobre o que acreditavam

não ter que escolher. Se tudo isso é verdade, conclui o autor, o antigo programa institucional transformou-se em indústrias de serviço.

Em decorrência de todas essas transformações, a forma com que as instituições olham e reconhecem os sujeitos usuários de seus serviços também sofreu adaptações, indicadas por Dubet (2006) a partir de dois perfis: o ético e o egoísta utilitarista. Ao primeiro, sujeito usuário de perfil ético, a instituição reserva respeito, autodesenvolvimento, reconhecimento das especificidades, trajetória, cultura e liberdade, colocando-o como autor de sua própria vida. Pela procedência dos direitos humanos, ele será bem recebido, expandindo a vocação emancipatória e humanista dos envolvidos.

O segundo perfil, egoísta utilitarista, é reconhecido como sujeito consciente de seus interesses, um cliente da instituição, e para atendê-lo os estabelecimentos assumem estratégias de mercadotecnia. Pela relação comercial, caso o sujeito usuário seja egoísta, agressivo e reivindicador, prevê-se que tratará os servidores como empregados e mudará de estabelecimento se descontente. Como forma de rejeição, os profissionais tenderão a considerar seu atendimento aquém de suas atribuições e o relegarão a outros servidores.

Mais um dos desencantamentos gerados pela decadência do programa institucional é a redução da disciplina como técnica para a preservação da ordem e controle de crises, anarquias e violências. Dubet (2006) afirma que profissionais do trabalho sobre os outros entendem a disciplina como necessária, mas a consideram desagradável,

visto a resistência de muitos usuários em se submeterem a ela. Sem a autoridade natural e sagrada, a disciplina precisa ser entendida como justa pelos envolvidos, o que requer carisma pessoal, atrativo individual e a cansativa justificação permanente.

Pela ausência da disciplina, antes incorporada à subjetivação pelo programa institucional, a motivação também se tornou um problema. Segundo Dubet (2006), pelos usuários não disporem de sólidas motivações tradicionais, cabe aos profissionais do trabalho sobre os outros motivá-los, ainda que eles mesmos também se encontrem carentes de motivação. Assim, somente o compromisso pessoal e a convicção própria são capazes de fazer com que o trabalho se torne menos árduo.

Nesse contexto social de rupturas e incertezas, alerta o autor, neuroses geradas pela antiga interiorização de restrições morais foram atualizadas pela depressão e ansiedade, doenças causadas pela liberdade e obrigatoriedade da automotivação. A repressão dos desejos de outrora foi substituída pela ausência deles. O vazio existencial, antes amenizado pelo uso de drogas, hoje é preenchido pelas “pílulas de felicidade e de alta performance”.

Na verdade, revela Dubet (2006), todos estão em sofrimento, quem sofre e quem acompanha o sofredor, e às vezes, para tolerar tudo isso, se opta pela indiferença ou pela atribuição do trágico à fatalidade. Dessa forma, o autor reflete na perspectiva do trabalho sobre os outros e se questiona: *Como suportar um sofrimento do qual não se pode distanciar o suficiente para encará-lo como um escândalo, nem contar com um sentido moral ou metafísico de suporte?*

Do ponto de vista dos dirigentes, a decadência das instituições é uma mudança racional e difícil. Para os demais atores institucionais, em especial aqueles que encaram a linha de frente das instituições, é conviver com uma crise real. Dubet (2006) enuncia que urge a concepção de um modelo alternativo, com categorias de análise que permitam ao trabalho sobre os outros uma atuação digna e promissora numa série diversificada de casos.

Diante da complexidade da repercussão da decadência do programa institucional sobre o trabalho sobre os outros, são buscados caminhos que Dubet (2006) considera sem saída ou pelo menos sem saída desejável. Inicialmente o autor apresenta o caminho do *regresso da autoridade*, um retorno à idade de ouro do programa institucional, que conta com a religião como grande promotora da cultura e moral comuns. Também associado ao conservadorismo liberal, esse caminho, pelo menos teoricamente, encarrega instituições tradicionais e repressivas de manterem uma ordem moral, necessária para a livre expansão do mercado.

Na prática, afirma Dubet (2006), a união do moralismo repressor com o liberalismo econômico selvagem não impediu o desenvolvimento dos movimentos de minorias, críticos à plena ideologia conservadora. Ainda assim, há alguns radicais e revolucionários que defendem uma ordem perdida, sob o pretexto de estarem se opondo à desordem do capitalismo, a esses o autor se refere como esquerda conservadora.

Concordando com a elucidação de Marx sobre o retorno da história ser possível somente em farsa ou tragédia,

Dubet (2006) alerta que a volta à autoridade tradicional, sem a indicação de respostas às antigas contradições, demanda um encantamento apoiado em violência institucional. Outrossim, para o difícil regresso a uma sociedade homogênea, também se faria necessário prescindir de um Estado-Nação forte, fator essencial à economia, soberania e grandeza.

Outro caminho indicado por Dubet (2006) é o liberalismo ou ultraliberalismo, que pregam a liberdade como suficiente para o ordenamento social. Neles, os valores, direitos e regras sociais só podem ser estabelecidos pela livre escolha dos indivíduos, com base em seus interesses, identidades e desejos. O Estado é reduzido à preservação da ordem, à garantia da seguridade física dos indivíduos, à proteção da propriedade privada e ao uso do poder militar. Enfim, o princípio da igualdade se dilui diante da liberdade, considerada a única capaz de aumentá-la.

Sem um forte controle político e uma avaliação eficaz da eficiência da prática liberal ou ultraliberal, Dubet (2006) prospecta que a autonomia das organizações acentua a lógica de serviço e de livre mercado, que por sua vez reduz o trabalho sobre os outros a uma sucessão de serviços, que são prestados por profissionais que priorizam o favorecimento e utilidade das relações. Como exemplo, verificam-se os estabelecimentos escolares que reconhecem uns aos outros como competidores, passando a desejar os bons estudantes e a descartar aqueles que possam comprometer sua imagem.

Dubet (2006) alerta ainda que, para a efetivação do pensamento liberal, é essencial a presença de sujeitos for-

mados e socializados, possuidores de recursos sociais e orientações culturais, integrados e apoiados em identidades e princípios de juízo, capazes de construir relações duradouras, já que nem toda negociação pode ter como base interesses pessoais.

Assim, os indivíduos precisam estar suficientemente socializados para exercer a racionalidade dos intercâmbios de serviços, precisam dispor de ferramentas cognitivas e morais que lhes permitam articular opções e estratégias para fazer projetos, debater ideias, estabelecer acordos. Portanto, o pensamento liberal mais radical, que tem foco na economia das instituições, precisa assumir um prévio trabalho de formação dos indivíduos.

Na substituição das regras e valores fragilizados pela decadência das instituições, o direito também é destacado por Dubet (2006) como um caminho. A princípio, sua aplicação pode ser considerada como um progresso, porém, considerando a desigualdade social como seu ponto de partilha, há críticas sobre sua capacidade de mediação das relações entre forças contrárias. Em muitos casos, decisões jurídicas são mais expressões de normas comuns do que tentativas de controle dos efeitos negativos das ações individuais e mediações de conflitos de interesses.

É difícil que a totalidade da vida social possa ser regada pelo direito e por ele judicializados todos os conflitos gerados nas interações sociais. Para Dubet (2006) nem tudo é negociável, há situações que exigem intervenções mais fortes. O conhecimento de um ordenamento jurídico não basta para garantir seu cumprimento, basta ver muitos contraventores e delinquentes que adotam cer-

ta racionalidade jurídica para reduzir ou isentar-se das consequências dos seus delitos. E, portanto, a formação moral mostra-se aqui como essencial à prévia e extrema socialização do direito.

Ainda assim, Dubet (2006) afirma ser injusto considerar o direito como um caminho que leva a uma rua sem saída, mas alerta ser coerente encará-lo como um caminho muito estreito para dar conta de responder aos inúmeros problemas gerados pela decadência do programa institucional.

No sentido de prospectar uma saída mais promissora, o autor declara que a mudança da perspectiva e concepção das instituições, agora mais políticas, determina a legitimidade do trabalho sobre os outros atrelada à *democracia*. Ainda que se mantenha o projeto institucional de harmonia social, Dubet (2006) enuncia ser essencial a ruptura com o modelo antigo, indicando a redução das escalas como meio de amenizar as contradições entre o individualismo e o programa institucional.

Concordando com o autor, não cabe mais estabelecer ordens totais, na tentativa de ligar os indivíduos a um todo universal, tampouco criar ordens heroicas, que determinem a liberdade de uns sob pena da submissão de outros. O ideal, diz o autor, são ordens limitadas, mais autônomas, mais ajustadas à natureza dos problemas, em níveis intermediários, que promovam a construção de instituições renovadas.

Em suma, a análise de François Dubet elucida as repercussões da decadência das instituições, desencadeadas pelo agravamento de suas contradições, com destaque

àquelas relacionadas ao trabalho sobre os outros, não se abstendo de discorrer sobre a limitação das respostas alternativas de superação e indicando a construção de um caminho calçado com democracia e com participação.

Com o reconhecimento dessa leitura da realidade proposta por François Dubet, emerge a incógnita do processo de formação das identidades profissionais dentro deste contexto, em especial gerando o interesse de compreender melhor a crise de identidade enfrentada pelos atores sociais, num cenário de tantas mudanças e exigências de adaptação.

Compreendendo a crise das identidades numa sociedade fluida

No sentido da apropriação da epistemologia da crise em que as identidades são constituídas, recorreu-se ao trabalho do sociólogo francês Claude Dubar. Esse autor discorre sobre as repercussões das mutações dos vínculos sociais sobre as identidades, que tornaram as antigas formas identitárias insuficientes, enquanto as que estão em constituição ainda são vistas como duvidosas e até mesmo ameaçadoras.

Em seguida, buscando o aprofundamento da contextualização dessa crise, resgatou-se algumas ponderações feitas pelo também sociólogo, e ainda filósofo polonês radicado na Inglaterra, Zygmunt Bauman, em especial sua análise sobre a formação da identidade em uma sociedade global, multicultural e fluida, processo considerado por ele como ambivalente, dinâmico e desafiador.

O estudo de Clauder Dubar sobre a crise das identidades abrange as dimensões privada, profissional e simbólica, nele discorre sobre a perda da legitimidade das formas anteriores de identificação dos indivíduos, ocorrida nos quarenta anos que antecederam sua obra, e o fato de as novas formas ainda não estarem plenamente instituídas, nem reconhecidas.

Dubar (2009) inicia esclarecendo que a noção de identidade se refere a objetos e domínios diferentes, com diversas acepções que podem ser divididas entre duas grandes correntes filosóficas gregas, originadas nos pensamentos: essencialista de Parmênides e existencialista de Heráclito.

Na corrente essencialista, a identidade do ser é o que se mantém apesar das mudanças, o que permanece idêntico no tempo, a essência. As essências são ligadas por categorias de gênero, que reagrupam todos os seres que compartilham a mesma essência. Na existencialista, a identidade do ser depende da época considerada, do ponto de vista adotado, não é o que permanece idêntico, mas o resultado da identificação contingencial. E as categorias são palavras que nomeiam os seres de acordo com o sistema em uso, são modos de identificação historicamente variáveis.

O fato do que há de único no indivíduo ser também o que partilha, gera o paradoxo da identidade, a diferenciação e a generalização. Na primeira operação, esclarece Dubar (2009), define-se a singularidade de algo ou alguém em relação ao outro, a identidade tem como base a diferença. Na segunda operação, define-se o ponto comum entre elementos diferenciados, estendendo a identidade ao pertencimento comum.

Na posição essencialista, evoca-se uma relação mútua entre a singularidade essencial do ser e o pertencimento essencial, *a priori*, independente do tempo. O pertencimento define a singularidade essencial de cada um, ou seja, você se torna o que é. Já na posição existencialista, consideram-se modos de identificação variáveis no decorrer da história coletiva e vida pessoal como destinações a categorias diversas que dependem do contexto.

Adepto da corrente existencialista, Dubar (2009) resalta que tanto as identificações atribuídas pelos outros como aquelas reivindicadas por si mesmo podem ser recusadas ou dadas de modo diferente pelos indivíduos. E qualifica as diferentes relações entre ambas as identificações, a partir do fundamento da noção de formas identitárias, denominadas pelo autor de comunitária e de societária.

As primeiras formas identitárias são tratadas por Dubar (2009) como formas identitárias comunitárias, agrupamentos chamados comunidades, com sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos, que se reproduzem de modo idêntico por gerações. Como fontes de identidade, a partir de grupos de pertencimento originários de culturas, nações, etnias ou corporações, essas formas persistem nas sociedades modernas e são assumidas pelas próprias pessoas, tanto “para si” como “para outrem”.

As formas identitárias mais recentes e emergentes são as formas societárias, que Dubar (2009) descreve como coletivos múltiplos, variáveis e efêmeros, assumidos pelos indivíduos por período limitado como recursos de identificação. Com múltiplos pertencimentos no decorrer da vida, as identificações “para si” têm prioridade sobre as

“para outrem”. Ou seja, pelo resultado de escolhas pessoais e não por designações herdadas, a identidade pessoal geralmente condiciona a identidade societária (familiar, profissional, religiosa, política...).

Para Dubar (2009), a oposição entre identidades coletivas e individuais nem faz sentido, pois toda identificação individual recorre a palavras, a categorias ou a referências que foram socialmente identificáveis. O que importa mesmo é conceituar melhor as diversas maneiras de identificar os indivíduos, distinguir modalidades de construção de categorias de identificação, sejam externas (para outrem) ou internas (para si), sejam circunscritas às relações sociais ou a todos os aspectos da vida.

Para o autor, outro aspecto relevante de análise é compreender melhor a relação entre as duas formas identitárias (comunitária e societária), que são maneiras de identificar o outro e a si mesmo, estando a primeira no eixo relacional (formas espaciais de relações sociais) e a segunda no eixo biográfico (formas de temporalidade).

Seguindo em sua análise, Dubar (2009) se refere à crise como uma fase difícil atravessada por um indivíduo ou grupo, quando ocorre o desequilíbrio entre diversos componentes. A crise dos modos de identificação não deixa de ter ligação com a teorização da crise econômica enfrentada desde o final do século XX, considerada bastante original no tempo de duração, manifestações e mecanismos.

Induzida pela crise econômica, a crise do vínculo social tem seus componentes e sua natureza ainda em difícil distinção, visto não se tratar da simples degradação de recursos econômicos, mas das verdadeiras transformações

e rupturas das relações sociais, que alcançam até mesmo as subjetividades dos indivíduos.

Dubar (2009) sustenta a hipótese de ligação entre a crise dos vínculos sociais e as crises existenciais da subjetividade, fundamentado nos estudos de François Dubet, nos quais afirma que a desestabilização dos pontos de referência – outrora fixados em categorias partilhadas num sistema simbólico de designação e classificação, e este fortemente internalizado pela sociedade moderna – evocou uma questão crucial sobre a subjetividade.

Nessa perspectiva, Dubar (2009) compartilha da opinião de que a identidade se torna uma preocupação e um objeto de análise quando deixa de se constituir naturalmente, quando o senso comum é quebrado e os atores não concordam mais sobre o significado da situação e os papéis que devem assumir.

Adentrando ainda mais o estudo sobre a constituição das identidades, Dubar (2009) segue nomeando combinações de transações relacionais e transações biográficas, tendo como resultado, além das formas identitárias comunitária e societária, mais outras duas formas intermediárias: a reflexiva e a estatutária.

Na forma *comunitária*, também chamada de cultural, a relação entre Nós e Eu é definida reciprocamente por meio da genealogia e traços culturais. Já a forma *reflexiva* ocorre na aliança entre o Nós comunitário e uma forma do Eu íntima, voltada para o interior do indivíduo.

A forma *estatutária* se dá pela combinação entre o Nós estadista, burocrático, institucional e um Eu de tipo estratégico, orientado para o exterior do indivíduo. Na forma

societária ou narrativa há uma união entre o Nós contingencial, e dependente das identificações, e o Eu interessado nas conquistas econômicas e realizações pessoais.

Dubar (2009) ainda observa que essas quatro formas identitárias emergiram e imergiram durante grandes processos ocorridos em diferentes momentos da história humana, em especial nos processos civilizatórios, processos racionais e processos revolucionários.

No processo de civilização, formas comunitárias avançam unindo o Nós societário a um Eu estrategista e auto-controlado, estabelecendo a forma identitária estatutária, caracterizada pela “identidade cortês”.

No processo de racionalização, formas comunitárias tradicionais e mágicas se convertem em formas societárias desencantadas, mas ainda engajadas na transformação do mundo por via da vocação e da salvação, fixando a forma identitária narrativa e a “identidade empreendedora racional”.

Por sua vez, através de um processo revolucionário de libertação o Eu alienado pela exploração econômica e pela dominação de classe é transformado em crítico, multidimensional e livremente associado, instituindo a forma identitária reflexiva e a “identidade militante”.

Contudo, mesmo após transcorridos todos esses processos, nenhuma das formas identitárias se tornou universalmente legítima, dominante e desejável, tampouco se estabeleceu como um marco da nova configuração histórica. Daí porque Dubar (2009) defende a ideia de que as configurações das formas identitárias precedentes ao momento atual estão em crise e que não é possível antecipar

nenhuma saída, considerando as evoluções em curso e a crise que permanece.

Ainda que se avaliem possibilidades de dominação da legitimação hegemônica ou de vitória no embate dos atores coletivos contra as relações de poder em vigor, o que parece improvável é a constituição de uma nova configuração histórica das formas identitárias, pois, mais que nunca, os arranjos parecem cada vez mais contingenciais e largamente imprevisíveis.

Não há aspectos da vida dos atores sociais que a crise das identidades não alcance, mas para Dubar (2009) essa crise não é tão evidente nos aspectos da vida privada como é na vida profissional. Segundo o autor, a crise das identidades na vida profissional recebe significados diferentes de acordo com o aspecto observado, sendo mais corrente no emprego, mais complexa no trabalho e mais oculta nas relações de classe.

Para efeito desse estudo, foram destacadas considerações do autor sobre as crises das identidades profissionais, tratadas por ele como aquelas originadas de formas identitárias de configuração Eu-Nós e referidas no campo das atividades remuneradas de trabalho, podendo ainda ser chamadas de identidades no trabalho, por designar modelos culturais ou lógicas assumidas por atores em organizações.

Não sendo apenas relacionais (identidades de atores num sistema de ação), mas também biográficas (tipos de trajetória no decorrer da vida de trabalho), as identidades profissionais são tratadas por Dubar (2009) como maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns com os outros no campo do trabalho e do emprego.

No percurso analítico sobre a crise das identidades profissionais, o autor discorre sobre o processo de modernização, tendo como eixos a racionalização e a destruição criadora. A racionalização, advinda da transformação incessante das forças produtivas, que desencadeou o pensamento em ação (meios-fins), visando à otimização dos resultados e ao domínio do futuro pela previsão. E a lógica da destruição, que objetiva desconstruir constantemente as antigas formas de produção e de troca, para substituí-las por formas mais “inovadoras”, mais eficazes e rentáveis.

A modernização, qualificada pelo viés econômico e instrumental do reino do dinheiro, tem como preocupação a produtividade. Dubar (2009) ressalta que a racionalidade meio-fim se expandiu inicialmente às culturas e religiões, depois à filosofia e sistemas cognitivos e, por fim, à economia e política.

A economia modernizou-se impondo a lógica do mercado e da concorrência. A empresa tornou-se a base da competição, e o empreendedor a figura da modernidade. Contudo, a modernidade também cria problemas, provavelmente por ser mais destrutiva que criadora, mais incontrolável que dominada, mais perigosa que promissora.

A força produtiva da racionalização capitalista moderna está na inovação técnica e humana, associada ao domínio do tempo. E pela destruição criativa estabelece formas novas de produto, processo, organização e formação. Vantagens competitivas de curto prazo são adquiridas com a captação de oportunidades e com o domínio da tecnologia, e do saber produzir são alcançadas vantagens de médio e longo prazos.

Todavia, todo esse processo não pode abrir mão do Estado, ator político que garante as condições de inovação e regulação das trocas. Segundo Dubar (2009), pelo seu caráter mais político e por sua lógica mais reguladora que instrumental, o Estado tem como objetivo o bem comum e não o lucro privado.

Dubar (2009) adverte que com o ultraliberalismo dissolvendo a identidade dos Estados-Nações, por meio de grupos industriais e financeiros privados, a inovação torna-se puramente destrutiva, submetida unicamente aos imperativos da rentabilidade, da concorrência e da especulação. Porém, ele acredita ser difícil que a perspectiva limitada das empresas e mercado seja capaz de garantir a evolução do processo de racionalização capitalista.

O gênio inventor ou o *ethos* pessoal do empreendedor não dão condição plena para a inovação. É essencial a existência da pesquisa científica e a transferência de seus resultados para a produção, processos promovidos normalmente pelos Estados-Nações considerados grandes potências. O cerne da modernização é o saber produzir, o domínio da tecnologia e da organização do futuro, que fundamentam as questões políticas e econômicas e dão objetivos às ações públicas.

Dubar (2009) elucida que um novo estágio do processo de modernização emergiu com a globalização, que levantou a questão sobre como e por quem serão reguladas as trocas de capitais, de tecnologia e de saberes. A modernização não é apenas dos capitais e dos saberes, mas também das regras, pelo que defende a necessidade de romper o âmbito dos Estados-Nações e definir regras em nível mundial.

As oposições, os debates e as defesas dos interesses de cada Estado e região no acesso ao mercado mundial, aos recursos, às tecnologias de futuro, às formas modernas de organização estão sempre em evidência. O que não se vê muito, destaca Dubar (2009), são os interesses sobre as incidências na vida cotidiana dos indivíduos, as consequências para a suas condições de vida, seus rendimentos e, sobretudo, seu emprego.

No que se refere ao emprego, acompanhou-se na metade dos anos 1970 a interrupção do crescimento por problemas conjunturais (crise do petróleo) e estruturais (queda da rentabilidade do capital investido) e a contínua alta do desemprego. Países passaram do pleno emprego para o desemprego, do universo radioso dos trinta anos gloriosos para a desigualdade e a exclusão.

Atualmente a sociedade industrial passa para uma outra fase, que ainda não se tem melhor designação. Mesmo que o crescimento do setor terciário tenha recebido vários trabalhadores da indústria, afirma Dubar (2009), muitos não conseguiram fazer essa transposição pela limitação de vagas acessíveis, situação agravada pela ausência de uma política de conversão eficaz dos antigos empregos, havendo, ainda, uma grande dificuldade para os filhos dos trabalhadores se qualificarem o suficiente para o novo mercado de trabalho.

Como reflexo, o desemprego de longo prazo, a precarização e a aposentadoria antecipada se multiplicaram. Não diferente da experiência brasileira, na França da segunda metade dos anos 1980, declara Dubar (2009), o não escoamento dos postos de trabalho gerou formas diversas

de exclusão. O volume da destruição e a criação menos expressiva de novos postos de trabalho redesenharam a população francesa, que passou da antiga sociedade salarial, industrial, manual, conflitual e negociadora para uma nova sociedade terceirizada, informatizada, menos conflitual e menos regulamentada.

Contudo, o processo de criação, ainda que limitado, registrou o aumento dos assalariados mais graduados, dos altos e médios executivos, das profissões intelectuais superiores e intermediárias e dos empregados femininos. Também progrediram atividades do terceiro setor, como informática, marketing, pesquisa e desenvolvimento, consultoria, educação, formação, saúde, trabalho social e segurança.

O problema, reforça Dubar (2009), é que a criação de novos empregos não foi suficiente para suprir a demanda gerada pela destruição, ou pelo menos não foram acesados por aqueles que sofreram com ela, o que agravou a dualização do mercado de trabalho e da própria sociedade, com a fratura social, a pobreza e a precarização.

Para a melhor leitura dessa realidade, Dubar (2009) resgata a análise de Robert Castel (1998) sobre a desagregação da sociedade salarial, que assumiu a competitividade como única lei econômica e a flexibilidade como único nível imperativo de gestão do emprego, ressaltando que o autor ainda alerta para a crescente hegemonia do capital financeiro, com ataques aos regimes de proteção do trabalho no âmbito dos Estados-Nações, o que tornou emergencial a implementação de novas políticas sociais para o enfrentamento dessa desagregação.

Nesse contexto, a crise do emprego, da regulação, do mercado de trabalho está acompanhada de uma crise do trabalho, que problematiza o próprio trabalho e seu sentido, seja no ponto de vista da inovação, o econômico; da integração, o social; e do pessoal, a produção da identidade.

Transformações do trabalho estão sendo avaliadas como contraditórias por vários pesquisadores, dentre eles Dubar (2009), que identificou o bloqueio de evoluções iniciadas; tendências em um contexto serem consideradas incertas em outros; e transformações impressionantes em um setor serem invisíveis ou inversas em outro.

Consequentemente, o referido autor constatou uma nova forma identitária da organização do Nós e da configuração do Eu, detectada aqui ou ali, mas que não parece realizar-se, sendo possível no máximo elencar tendências em operação, pelo que indica três fortes tendências, providas do trabalho como resolução de problemas; trabalho como utilização de competências; e trabalho como relação de serviço (Dubar, 2009).

O trabalho se tornou mais uma atividade de *resolução de problemas* do que de utilização mecânica de senhas e procedimentos preestabelecidos, fenômeno ocasionado pelas maiores formas de racionalização: automatização dos meios de produção e informatização dos dispositivos de trabalho (Dubar, 2009).

Não obstante a distinção entre o trabalho teórico e o trabalho real, o trabalho mecânico e menos qualificado não deixa de lidar com resolução de problemas, visto as eventualidades e disfunções comuns ao sistema de produção, ainda que, esclarece Dubar (2009), isso não seja reco-

nhecido, sendo até mesmo negado na organização, refletindo na pressão de tempo de produção, na composição dos salários e na perspectiva de futuro, de reconhecimento e de carreira dos trabalhadores.

Enquanto o prescrito tende a se apagar, o nível de exigência operacional vem aumentando. É reconhecido que o ato produtivo está sendo ampliado, tornando-se uma atividade de gestão global do processo, com seus fluxos físicos e de informação, intelectualizando-se e ganhando mais autonomia.

Porém, alerta Dubar (2009), mesmo as empresas compreendendo o proveito do know-how dos empregados e ampliando sua reflexão sobre a organização e os modos operatórios, elas não os incitam a diagnosticar e propor transformações, não mudam completamente as relações de trabalho e não efetivam o reconhecimento dos assalariados, conservando o rigor de sua hierarquia de poder.

Dubar (2009) admite que foram abertas possibilidades de reconhecimento de si, com espaços de palavra e campos de gestão e solução de problemas, um verdadeiro universo de obrigações implícitas em substituição das regras explícitas de obediência. Assim, é preciso compreender que o trabalho assalariado tem potencial para o desenvolvimento da criatividade pessoal e coletiva, para o reconhecimento e valorização, mas também pode se limitar a uma necessidade de sobrevivência, com a realização de tarefas cada vez mais insignificantes.

O apelo à criatividade para resolver problemas e rentabilizar os investimentos convive com o paradoxo da fragmentação das atividades para facilitar seu domínio. As

empresas buscam melhor desempenho na competitividade e concorrência, ao mesmo tempo que racionalizam os recursos humanos. Sob essas contradições, as empresas e a sociedade como um todo assumiram o “modelo de competência” (Dubar, 2009).

A lógica da utilização da competência consiste em questionar a concepção de qualificação, adquirida e sancionada por um diploma, que se associa ao direito a um recrutamento de determinado nível e a uma progressão salarial. Segundo Dubar (2009), a competência para os teóricos da administração seria a contribuição do assalariado à competência da empresa, cabendo a ela avaliá-la no recrutamento, desenvolvê-la para a organização e para o trabalho e reconhecê-la por meio do salário e carreira.

O saber, o saber fazer e o saber ser tornaram-se fontes de competências, que logo foram transformadas nas qualidades de iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. A formação continuada, desenvolvida em grupos diversos, foi estabelecida como lugar da verdadeira batalha identitária, onde se selecionam os assalariados dotados de qualidade e os demais são ajudados.

A conexão entre os assalariados se dá pela concordância deles com a identidade da empresa e seus objetivos estratégicos, assim como pela mobilização para realizar tais objetivos. Aqueles que não se adaptam são colocados de lado, não participando ou tendo sua participação criticada e designada como incompetência ou contestação (Dubar, 2009).

Nos anos 1990, a conjuntura econômica afunda novamente e sobem os níveis de desemprego. A nova noção de

empregabilidade é fortemente difundida, conforme elucida Dubar (2009), estabelecendo que não seria mais a empresa responsável pelas competências dos assalariados, mas cada indivíduo deveria ser responsável pela aquisição e manutenção de suas competências.

A concepção de educação ao longo de toda a vida se firma e agora nem mesmo a escola é responsável por produzir as competências que os indivíduos necessitam, mas eles mesmos devem se organizar para isso, inclusive sofrendo as consequências caso elas não sejam adquiridas.

Cada trabalhador deve organizar, buscar desenvolver e manter atualizado seu portfólio de competências, se quiser ser recrutado. Assim, as competências incorporadas ao sujeito, interiorizadas ao longo de todo o seu percurso e aprendidas ativamente em suas formações, podem ser “vendidas” ou “alugadas” por algum tempo a uma empresa que julga precisar delas.

A empregabilidade se efetiva na manutenção de um estado de competência, que oportuniza a competitividade do profissional no mercado e sua contratação para uma missão ou prestação determinada. Para Dubar (2009), trata-se de termos novos para uma antiga relação dos profissionais com os seus clientes, ou seja, uma relação de serviço.

O trabalho como relação de serviço possivelmente reflete a transformação mais significativa do trabalho, pois se refere ao seu próprio sentido. Atinge todas as categorias de assalariados e até não assalariados e põe no centro da atividade de trabalho a relação com o cliente, seja ela relação interna ou externa, relação final ou intermediária e relação direta ou indireta.

Essas relações têm como componente central a confiança, considerada elemento essencial para o êxito da empresa e o reconhecimento de si a partir da satisfação do cliente. A antiga organização burocrática, anônima e fechada é transformada em uma empresa-rede, que liga pequenas unidades em ação no mercado. Em rede, cada assalariado é um fornecedor de um ou de vários clientes e ao mesmo tempo é cliente de um ou de vários fornecedores, relações que estão no centro do dispositivo da qualidade total.

Para o reconhecimento e atendimento das necessidades dos clientes como diferencial na concorrência, torna-se essencial otimizar a qualidade, minimizar os prazos e integrar a gestão da produção com a gestão comercial global, o que Dubar (2009) analisa como vantagem competitiva natural das pequenas e médias empresas, colocando o marketing em posição crescente àquelas que almejam se aproximar dos clientes.

Por sua vez, grandes empresas se tornam descentralizadas, desburocratizadas, expandindo-se em unidades interconectadas. A geração de empresas-rede globalizadas é facilitada pela informatização, intensificando uma concorrência interna e garantindo o crescimento dos serviços comerciais. A concorrência gerada pela relação entre serviços/clientes internos e sua rede de clientes/fornecedores externos trouxe a dinâmica do mercado para dentro da dinâmica da empresa.

A empresa define suas missões para solução de problemas, suas inovações e as formas de fidelizar a sua clientela. Para tanto, exprime Dubar (2009), há uma transfor-

mação dos funcionários em profissionais, em verdadeiros fornecedores de serviços a usuários, numa relação de confiança, em busca de satisfazer suas necessidades. E isso demanda uma conversão identitária, num mundo de identidades categoriais produzidas durante uma longa história de vida.

A partir da análise dessas três tendências, Dubar (2009) concebe a crise das identidades categoriais de ofício, que outrora eram organizadas a partir de comunidades de ofício e agora buscam se adaptar às racionalizações, frente ao desmantelamento de setores inteiros da economia. Uma maneira coletiva de praticar seu ofício, de se auto-organizar e de se definir a partir dele, de estruturar toda a sua vida parece ter desmoronado.

A distante identidade de ofício, do tipo comunitária, se dava pela transmissão das maneiras de fazer, de sentir e de pensar, pelos valores coletivos e pontos de referência pessoal, como as identificações precoces com o ofício do pai, que precediam o aprendizado com o patrão. Ela era resguardada em comunidades de ação coletiva, que tanto defendiam interesses dos trabalhadores, por meio de lideranças sindicais, como também das comunidades de interesse, com participação dos empregados e empregadores em torno de objetivos comuns de sobrevivência e desenvolvimento da firma.

A estabilidade das regras e das comunidades foi essencial às identidades de ofício, assim como mercados fechados, abrigados da concorrência e beneficiados pelo Estado. Dubar (2009) menciona que, com as fronteiras abertas, as políticas públicas se tornaram mais liberais, os mercados

foram ameaçados, a divisão internacional do trabalho foi reformulada e o declínio de atividades antes em ascensão foi deflagrado.

A exemplo da França, exemplifica Dubar (2009), a crise das identidades de ofício atingiu em cheio a classe operária, formada de muitos ex-camponeses e imigrantes. Integrados às comunidades de ofício, ao sindicalismo e às formas de regulação do Estado-Providência, esses trabalhadores passaram à condição de desempregados, em pré-aposentadoria ou permaneceram empregados, mas em condições ainda mais precárias. Um dos aspectos mais dramáticos dessa crise identitária foi não poder mais transmitir aos seus filhos os saberes e valores de um ofício reconhecido e valorizado.

Toda essa crise também atingiu outras categorias de assalariados, como os agentes da função pública, que, segundo Dubar (2009), viram sua mobilidade no trabalho não ser respeitada e os direitos adquiridos ameaçados. Valores de progressão como experiência e concursos esvaíram-se com a chegada de jovens graduados de outras classes sociais, que não compartilhavam da cultura profissional, mas que tinham maior condição de se saírem bem em concursos, o que foi agravado pelo desrespeito dos usuários aos servidores públicos, que, não valorizados por seus chefes e sem o respeito dos seus clientes, sofreram com a falta de reconhecimento de sua identidade.

Os militantes sindicais também foram especialmente atingidos por essa crise, que promoveu a frustração de suas expectativas de transformações revolucionárias da sociedade, fragilizando suas convicções e esperanças,

sem que fosse possível identificar causas ou responsáveis, gerando formas extremas de desamparo.

Dubar (2009) esclarece que a crise identitária está presente em qualquer perspectiva em que se desenvolva uma análise da realidade contemporânea, a exemplo da *sociologia interacionista*, que reconhece a crise identitária como a transformação de um ofício aprendido, transmitido e incorporado, transformado numa atividade incerta, mal reconhecida e problemática. Ou, ainda, a compreensão dos *funcionalistas* de que toda vida profissional num contexto de mudanças permanentes de conjuntura e de política é atravessada por crises, visto serem marcadas por incertezas, reviravoltas e provas que geram problemas de definição de si e de reconhecimento pelos outros.

O que se apresenta como necessário é reconhecimento de que as recentes tendências de transformação do trabalho – resolução de problemas, atualização de competências e relações de serviço – tiveram difusão progressiva e modificaram a maneira de ser, de sentir, de pensar e de viver as atividades no mundo do trabalho, desestabilizando as antigas identidades profissionais.

Sobre toda essa complexidade, atenta Dubar (2009), um problema-chave se mantém, uma das maiores questões da sociologia do trabalho, a relação de poder no trabalho, geradora dos conflitos no trabalho e nas relações de classe. Uma das características principais dos últimos trinta anos na França é a ascensão do tema identidades e o declínio do tema luta de classes.

Segundo Dubar (2009), houve um recuo dos conflitos salariais e a propagação de pequenos conflitos, numerosos e

frequentes, que reivindicam reconhecimento, dignidade e identidade. Registraram-se também conflitos profissionais por criação de postos de trabalho, melhoria das condições de trabalho, criação de estatutos, reconhecimento de identidades coletivas e novas formas de ação e representação.

Para o autor, mesmo sendo o destinatário dos movimentos reivindicatórios quase sempre o Estado, isso não é o bastante para caracterizá-los como lutas de classe. Trata-se mais de coletivos de profissionais assalariados, em luta contra um sistema administrativo, burocrático e político que, além de ignorar suas reivindicações salariais, desconsidera seu papel econômico e social.

Houve ainda conflitos em defesa dos empregos, contra a onda de dispensas e fechamentos de fábricas, considerados significativos, ainda que não tenham alcançado seus objetivos. Dubar (2009) enuncia que alguns assalariados conseguiram ser reconduzidos, outros ingressaram na pré-aposentadoria e tantos outros permaneceram no desemprego. Isso demonstra o quanto o escoamento foi mal administrado, com regulações enfraquecidas e inexistência ou ineficácia de estruturas preventivas de formação, reconversão e mobilidade.

Para o autor, dois conflitos ocorridos na França em 1995 e 1997 merecem destaque na compreensão da crise das identidades profissionais, por se distinguirem das formas tradicionais de conflitos sociais, são eles: os conflitos questionadores dos regimes especiais de aposentadoria e o movimento dos desempregados.

Dubar (2009) destaca que o conflito dos servidores públicos defendeu uma identidade estatutária contra um Es-

tado-padrão que a questionava material e simbolicamente, enquanto o movimento dos desempregados tratou de afirmar coletivamente uma dignidade humana, contrária à estigmatização infamante.

Ambos os conflitos manifestaram de forma diferente o mesmo caráter simbólico dos conflitos sociais e a importância identitária das comunidades envolvidas nas ações coletivas. Dubar (2009) ressalta que o primeiro reafirmava um grupo de profissionais antigos ameaçados e o segundo construía uma identidade coletiva de novo gênero, a partir de indivíduos que experimentavam a prova do desemprego, da dessocialização, da desfiliação e da exclusão social.

Nessa circunstância, estabeleceu-se uma identidade de situação, compartilhada por grupos que, mesmo desprovidos de memória coletiva, foram unidos pelo estigma de sua condição desfavorecida. A criação dessa nova identidade por mobilização pessoal, inédita, com formação de grupo improvável, foi de alto impacto, por modificar um sistema normativo, atando laços informais e engajando pessoas numa empresa coletiva incerta. Uma identidade atribuída muito mais à forma societária do que à forma comunitária.

Frente a tais experiências, Dubar (2009) levanta perguntas estratégicas no sentido de compreender o momento atual da crise das identidades: Qual é o adversário? Ainda se trata de um conflito de classes? E, para respondê-las, sugere distinguir duas formas identitárias que se confrontam com a individualização das situações de emprego e trabalho: a identidade categorial e a identidade de rede.

A *identidade categorial* é contínua, histórica e preexistente, uma pré-forma da individualização, uma espécie de forma aperfeiçoada do tipo comunitário. Sua extensão como identidade coletiva no trabalho tem caráter defensivo, funcional e está à mercê da separação do grupo de pertencimento, em caso de conflitos perdidos.

A *identidade de rede* é resultado da ruptura que exigiu a formação de uma identidade nova para si frente às provas de individualização forçada, seguida da reconstituição de uma nova forma societária voluntária e incerta. A identidade coletiva no trabalho é uma inovação, que requer negociação, que compreende uma parte do conflito, geradora de cooperação, avanços e recuos, compromissos e riscos.

Considerando esses novos paradigmas identitários, Dubar (2009) vislumbra na atualidade duas maneiras de pensar os vínculos entre construção da individualidade e construção social. A maneira em que o social se sobressai como relação de classe, de exploração salarial, de dominação. Nela os assalariados só podem construir a identidade de dominados resistentes caso se unam, podendo o resultado do conflito reforçar as identidades dos protagonistas ou explodir a identidade coletiva de perdedor, relegando-os às angústias da desfiliação.

De outra maneira, o conflito é o momento de prova e a oportunidade de construção do ator coletivo, podendo levar à superação do isolamento inicial e se tornar uma experiência de acesso a uma identidade nova, ao mesmo tempo pessoal e societária.

O autor defende que há um declínio da primeira maneira social de enfrentamento dos conflitos, associado ao

desmoronamento da adesão sindical. E, paralelamente, uma ascensão lenta, incerta e pouco expressiva da segunda maneira contingencial, a que ele atribui ser um elemento determinante da crise das identidades profissionais.

A identidade de rede está intimamente ligada à sociedade em rede, construída a partir da globalização. Dubar (2009) ressalta que nunca o trabalho foi tão essencial ao processo de criação, mas paradoxalmente a isso os trabalhadores encontram-se ainda mais vulneráveis diante da organização, estão isolados no seio de uma rede flexível, em muitos casos sem saber sequer onde se situam exatamente.

A forma individualizada da identidade de rede, voltada à realização de si, num contexto de competição, obriga o indivíduo a enfrentar incertezas e precariedades, tentando dar algum sentido à realidade que vivencia. Assim, se o resultado de anos de crise do emprego e das suas consequências for tornar a identidade de rede a única desejável no futuro, a mais suscetível de reconhecimento temporário, então a melhor resposta à nova geração certamente é que a sociedade entrou numa crise identitária permanente.

A partir de sua análise sobre a crise das identidades profissionais, o autor traçou algumas perspectivas, muitas delas tornadas reais nos dias correntes. Vislumbrou que os indivíduos enfrentariam a crise do emprego com a venda de sua força de trabalho por tempo determinado ou tentariam a sorte com a criação de empresas, que os servidores públicos veriam a estabilidade vitalícia ser fragilizada pelas necessárias concorrências das empresas de serviço e pelo nivelamento às condições de emprego e às normas

oriundas do processo de racionalização capitalista. Enfim, que todos os indivíduos iriam mudar regularmente de atividade, de emprego, de competência e de rede.

Sob essas e outras prospecções, Dubar (2009) encerra sua análise sobre o futuro das identidades profissionais levantando mais alguns questionamentos, tais como: *O que acontecerá com a identidade profissional? Terá uma história imprevisível, de incessantes retomadas? Será uma série de crises a serem geridas e superadas? Ela se tornará uma identidade de crise e em crise?*

Diante das interpretações acessadas até aqui, constata-se que na contemporaneidade os contínuos processos sociais de ruptura e instabilidade, assim como as adequações pessoais de contextualização e autodeterminação, têm presença marcante na dinâmica dos vínculos sociais, que estabelece o fluxo da constituição de identidade e pertencimento, o que torna propício captar o pensamento de Zygmunt Bauman a respeito da identidade na modernidade tardia.

Bauman (2005) inicia sua reflexão elucidando que tanto a identidade como o pertencimento sempre foram negociáveis, renováveis e dependentes da decisão do indivíduo sobre os caminhos que percorre, a maneira que age e, sobretudo, a determinação de manter-se firme a tudo isso. Ele assegura que a identidade é problematizada somente quando o pertencimento entra em questão.

Nesse sentido, ainda é importante entender que a identidade nunca foi algo a ser descoberto, mas a ser inventado, seja construída do zero ou escolhida entre as alternativas apresentadas, pelo que Bauman (2005) revela como única novidade o fato de não haver mais forças

interessadas em suprimir e ocultar a condição precária, frágil e eternamente provisória e inconclusa da identidade, o que justifica esse tema ter alcançado tanta relevância entre as ciências sociais nas últimas décadas.

A busca pela identidade tem como base o suprimimento do desejo de segurança, porém, segundo Bauman (2005), seu processo de construção gera um sentimento ambíguo no indivíduo. No curto prazo parece estimulante manter-se flutuando num ambiente pouco definido, mas, quando esse prazo se estende, essa condição torna-se insuportável e promotora de ansiedade. Esse sentimento conflitante vem sendo vivido com muita frequência numa época líquido-moderna, na qual não é nada bom ser identificado como inflexível, tampouco como uma pessoa sem alternativas.

Pela dinâmica social performática que os indivíduos precisam conviver, Bauman (2005) enuncia a ascensão das batalhas por reconhecimento, elemento de grande valor entre os fatores de felicidade, o que corrobora o definhamento da luta por justiça social, obstaculizando a admissão e a preocupação dos indivíduos com as desigualdades, optando por encará-las como disfunções sociais.

O processo de identificação tem, entre outros desdobramentos, a colaboração com as diferenciações sociais. Indivíduos que constituíram ou articularam suas identidades de acordo com suas vontades são colocados em um polo de reconhecimento, mesmo que essa condição não seja permanente. Já aqueles que tiveram negada a escolha do caminho de construção de sua identidade, limitando-se a corresponder às oportunidades apresentadas, são rechaçados a outro polo de menor prestígio.

Abaixo desses polos encontram-se aqueles que em pior condição foram alijados do direito de reivindicar uma identidade distinta daquela que lhes foi atribuída e imposta, cujas súplicas não foram e nem serão aceitas e cujos protestos não foram e nem serão ouvidos. Bauman (2005) cita como exemplo de identidade de subclasses ou ausentes de identidade um grupo de indivíduos excluídos e de composição bastante heterogênea, do qual faz parte os refugiados.

Retomando a discussão sobre a construção das identidades na contemporaneidade, Bauman (2005) desconsidera sua comum analogia com a montagem de um quebra-cabeça, visto que esse passatempo é uma tarefa direcionada para um objetivo final, determinado desde o início da tarefa. A construção de uma identidade atualmente é um trabalho direcionado para os meios, um processo de experimento das coisas que se tem, pois em um ambiente fluido não há como saber previamente o que virá, e o melhor é estar preparado para o maior número de possibilidades.

Atitudes de coesão, de apego às regras, de fidelidade à lógica da continuidade são vistas pela maioria dos habitantes do mundo como sintoma da privação social, estigma do fracasso na vida, da derrota, da desvalorização, da inferioridade social, enfim, algo absolutamente contraproducente. Assim, ter como finalidade encontrar o ajuste certo das peças para concluir o quebra-cabeça não é a melhor maneira de viver.

No mundo líquido moderno das identidades fluidas, esclarece Bauman (2005), o importante é acabar depressa,

seguir em frente e começar algo novo. Cabe ao mundo de mercadorias gerar e alardear sempre novos desejos tentadores, a fim de que os desejos de outrora sejam sufocados e esquecidos.

A identidade para Bauman (2005) tem caráter ambíguo, pelo que a associa com uma faca de dois gumes. Ora é aplicada na luta defensiva do indivíduo contra as pressões coletivas de conformidade, geradas pelo apego às crenças e ao modo de vida, ora é usada por um grupo de indivíduos que se contrapõe a um outro grupo maior, que, dotado de mais recursos, tenta devorá-lo, forçá-lo ou induzi-lo a render-se.

O maior contra-argumento dos grandes grupos sobre a defesa da identificação dos grupos menores se dá no estabelecimento da desimportância das diferenças. Propaga-se que, mesmo as diferenças sendo inevitáveis e permanentes, elas não impedem a fidelidade a uma totalidade mais ampla, sempre pronta a abraçar e abrigar a todos indiscriminadamente.

Para Bauman (2005), sempre que a palavra identidade se apresenta, certamente há uma batalha sendo travada. Ele exemplifica essa afirmação ao refletir sobre a essência de duas correntes que disputam as identidades e as práticas identitárias: o liberalismo e o comunitarismo. A primeira como defensora da liberdade por meio da escolha; e a segunda, da segurança oferecida pelo pertencimento.

Bauman (2005) enuncia ainda que a mudança do modo moderno de ser tem uma essência obsessiva e compulsiva. A modernidade está em contínuo esforço de afastar os limites do que pode ser mudado e aperfeiçoado para atender às

necessidades e desejos dos seres humanos. No que se refere à identidade, o dilema é saber qual alternativa escolher e depois por quanto tempo deve-se apegar a ela. Segundo o autor, a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável, na qual o indivíduo nunca sabe ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode ter ou é a que pode lhe trazer a maior satisfação.

Outra interessante análise apresentada por Bauman (2005) reflete sobre a impossível reversão do processo de globalização, que torna essencial o entendimento, domínio e controle de seus processos. Ele alerta sobre a ilusão de que problemas globais possam ser resolvidos com ações que não tenham essa mesma proporção.

As forças globais descontroladas e destrutivas se nutrem da fragmentação política e dos egoísmos locais, que disputam as migalhas dos assaltantes globais. Deve-se rejeitar a defesa de que identidades locais sejam antídoto contra os malefícios dos globalizadores, pelo contrário, é uma forma de jogar o jogo deles, de se colocar em suas mãos. As forças globais devem estar sob o controle popular democrático e forçadas a respeitar e observar os princípios éticos da coabitação humana e da justiça social.

As forças da globalização, destaca Bauman (2005), transformam sem aviso os indivíduos, paisagens e perfis urbanos, familiares e tudo o que antes se constituía como seguro e duradouro. Como consequência desse potencial de intervenção, é perfeitamente possível fazer um cidadão passar a ser um vagabundo, sem teto e sem identidade, com total impunidade ou até desconhecimento dos responsáveis.

Vive-se num mundo de incertezas e de constante risco de abandono, exclusão, rejeição, de não se ter permissão de ser o que se deseja. O trato solene e prazeroso dos indivíduos com as redes virtuais de conexão e relacionamento é compreendido por se apresentar como espaços mais seguros e autocontroláveis, sobretudo pela liberdade e facilidade de moldarem suas identidades.

Num mundo globalizado, o multiculturalismo se apresenta como uma declaração de intenções, que recusa julgamentos e posicionamentos. Porém, elucida Bauman (2005), para a elite global ele se apresenta como uma gama de opções, à qual ela tem total liberdade de acesso e gozo, enquanto a maioria da população se mantém presa ao local e à cultura de nascimento, ou seja, excluída desse banquete mundial.

No início do Estado Moderno, esclarece Bauman (2005), a elite se elegia como vanguarda e unidade avançada da nação, que sinalizava o caminho de ascensão, o destino desejado pelo povo. Com o multiculturalismo, passou a ser profetizada a ideia de que todos têm liberdade de ser o que quiserem ser, não havendo nenhum problema se o povo preferir ater-se às suas raízes, locais e condições de nascedouro.

Na consolidação das desigualdades sociais como reflexos da liberdade de escolha, cabe à mídia e aos meios de comunicação a produção das identidades atuais. Segundo Bauman (2005), eles fornecem a matéria bruta para que seus usuários possam enfrentar sua posição social e o distanciamento das festividades policulturais, ou seja, para aqueles a quem é negado o acesso à versão real dos festins, a mídia fornece uma versão virtual substituta.

É importante compreender que, mesmo havendo sincronia de foco de atenção e de temas manipulados pela mídia, sua objetivação não é constituir uma única identidade compartilhada e duradoura entre seus consumidores. Sua estratégia, segundo Bauman (2005), é habituar os usuários à dinâmica de mudanças intensas, que, mesmo não havendo tempo para entendê-las verdadeiramente, alivia as dores da exclusão.

A genuína ambivalência enfrentada na experiência de responder à questão da identidade, assim como a confusão mental que ela causa, faz considerar-se que não há receita infalível, consertos rápidos nem formas livres de risco. A única certeza é que inúmeras vezes o confronto com a tarefa da autoidentificação surgirá e que há pouca chance de ser concluída com sucesso e de modo plenamente satisfatório. A dúvida entre o desejo de assumir uma identidade e o temor de ficar preso a ela é tão angustiante quanto a recusa ao engajamento, quando se decide viver a diversidade.

A partir das ponderações de Zygmunt Bauman sobre a construção da identidade numa sociedade líquida, observa-se que a identificação se encontra em uma condição problemática, assim como muitos outros determinantes do posicionamento social dos indivíduos. O maior dilema não está no processo de sua construção, mas na constância de sua reconstituição, agravada pela manipulação de instituições de poder.

Nessas condições, os indivíduos precisam manter bons níveis de elucidação, engajamento e resistência, o que tem desenvolvimento difícil numa sociedade em que

o supérfluo se torna suficiente, a competitividade gera isolamento e a insegurança favorece a submissão. Mais que uma luta, a apropriação do processo de identificação profissional se tornou um desafio.

Confiante em que o arcabouço teórico construído até aqui oferece sustentação epistemológica suficiente para o reconhecimento dos dilemas da identidade profissional, segue-se no sentido de analisar as peculiaridades envolvidas no atual processo de identificação dos professores, que, não estando livres de nenhum dos colapsantes efeitos da modernidade tardia e fluida, vivenciam sérios dilemas em sua prática profissional.

Dilemas da identidade profissional dos professores

Ao adentrar o estudo sobre a constituição da identidade profissional de professores, faz-se necessário um ajuste de perspectiva da profissão docente. Para esse estudo, optou-se pela indicação de Dubet (2006) em classificá-la dentre as profissões consideradas trabalhos sobre os outros, ou seja, trata-se do ofício de profissionais que atuam sobre e para a socialização dos indivíduos.

A identificação dos professores, assim como várias outras identidades profissionais, sofre as consequências da desinstitucionalização e flexibilização dos determinantes dos vínculos sociais. O diferencial de agravamento da identidade profissional docente está na disputa pela sua gestão e controle, possivelmente por se tratar de um importante agente da difusão dos novos paradigmas da modernidade.

O pedagogo britânico Martin Lawn, pesquisador do profissionalismo dos professores e do processo de trabalho no ensino, dissertou em certa ocasião sobre a produção de identidades para e pelos professores no ensino público, tendo como contexto o ensino inglês do século XX. Sua análise proporciona a compreensão do processo institucional de fabricação das identidades dos professores, ainda muito presente na contemporaneidade, mesmo muitas vezes sendo controverso frente às novas e contingentes demandas sociais.

Para Lawn (2001) alterações na identidade são manobradas pelo Estado através de seus discursos, a partir de um método de controle e gestão de mudança bastante sofisticado. O autor elucida que a *governança por meio do discurso*, a *construção de identidades oficiais* e o *policciamento das fronteiras da identidade* são determinantes do desenvolvimento do ensino público e estatal de qualquer nação.

Nos documentos dos sistemas oficiais de educação, os professores são invisibilizados ou apresentados como elementos neutros, imutáveis e indiferenciados. Esse mesmo senso comum também é aplicado em âmbito acadêmico e, com frequência, expresso nos fenômenos educativos de avaliação, aprendizagem e conhecimentos disciplinares.

Nesse sentido, Lawn (2001) enuncia a contradição existente na consideração de professores como parte necessária de um proposta educativa, ao mesmo tempo que são tratados como sombras, representantes ou sujeitos das políticas públicas. Da mesma maneira, há contradição no destaque dado aos professores quando ocorre um pânico moral, ocasião em que eles são escrutinados, reprovados

e acusados de terem uma identidade inadequada, sujeita a alteração para a melhoria e modernização da educação.

A produção da identidade dos professores é promovida pelo Estado por diversos meios que explicam e constroem o sistema educativo, tais como instrumentos normativos, encontros, discursos, programas de formação e intervenções na mídia. Ela simboliza o sistema e a nação onde foi criada, refletindo o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos e sociais.

No contexto inglês, exemplifica Lawn (2001), problemas na administração dos professores fizeram com que a atenção se voltasse à gestão e controle de suas identidades, para ajuste ao projeto educativo daquela nação, sendo assumido que a melhor forma de gerir eficazmente os professores em uma democracia seria a criação da sua identidade através do discurso oficial.

O caráter flexível da identidade dos professores foi sendo construído no interior dos sistemas e assentado em exames e conhecimentos universitários, tornando seu manejo sutil e facilitando a ênfase num aspecto ou outro, dependendo das circunstâncias e interesses. Ou seja, além de o potencial da identidade dos professores refletir ou simbolizar o sistema em vigor, sua manipulação possibilita melhor arquitetar as mudanças, sempre que haja um sinal de descontrole da educação ou interesse de reestruturá-la.

Lawn (2001) esclarece que a identidade do trabalhador é estabelecida pelas noções essenciais, pelos apelos à função social e pela definição de papéis. Por reciprocidade, o autor interpreta que mudanças no trabalho docente podem vir de alterações fabricadas em sua identidade, de técnicas

e de competências ou, ainda, de novas tecnologias materiais e de gestão incorporadas à sua prática profissional.

Quando o sistema educativo de massa se tornou significativo para o Estado Moderno, fez-se necessária a produção de uma identidade fidedigna do professor. Isto por não haver como conter, esclarece Lawn (2001), o surgimento de problemas de vários sentidos, em especial no coletivo, com o crescimento do número de professores e o alargamento dos grupos.

Emergiram problemas relacionados ao posicionamento social dos professores do Estado, que, mesmo com formação superior, eram considerados como um grupo socialmente instável e com baixos rendimentos. Seus deveres e obrigações também eram questionados, quando vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis. E, ainda, seu processo de trabalho passou a receber forte regulamentação e acompanhamento de sua eficiência.

Quando mudanças na política econômica e social inglesa foram deflagradas, houve a necessidade de criar professores para escolas reestruturadas. Conceitos essenciais como mercado de trabalho e competências da força de trabalho foram logo incorporados ao discurso de transformação da identidade dos professores ideais.

Em contrapartida, enuncia Lawn (2001), conceitos baseados em classe social, gênero, etnicidade e idade também tiveram que ser abrangidos pela identidade docente. Também ligada ao projeto modernista, a identidade do profissional responsável associou-se a uma massa tecnológica muitas vezes descrita por qualidades pessoais.

Em qualquer período, a fixação da identidade do professor através do discurso, regulamentação e remodelagem é uma forma fundamental de estruturação e reestruturação do seu trabalho. Lawn (2001) ratifica que no projeto social-democrata, assumido por muitos países em processo de reestruturação, há uma perspectiva de se trabalhar no e para o Estado sob um modo específico de gestão do funcionalismo público.

Nessa condição, afirma o autor, as ações políticas de ensino se dão em meio a discursos circulares, aplicados tanto na defesa quanto no ataque, dependendo de quais sejam os interesses. Esses discursos propiciam uma batalha subterrânea em torno dos procedimentos burocráticos complexos da social-democracia e do corporativismo. As políticas de ensino enfrentam constantemente uma guerra de hierarquias, mantendo-se por meio de um policiamento de fronteiras (no interior das quais os problemas são excluídos) e por um poderoso e apaziguador discurso de parceria.

Em sendo circular o discurso, tornam-se ainda mais possíveis sua manipulação, usurpação e silenciamento, a exemplo de quando recorrem à inversão das ambiguidades e nuances das ações políticas para o profissionalismo e responsabilidade, a fim de justificarem e atacarem movimentos grevistas.

Essa constante reformulação do discurso oficial garante a eficácia da gestão dos professores e da promoção de mudanças estruturais, mas também requer que suas fronteiras sejam permanentemente policiadas. Professores que não se adequassem às identidades oficiais e tives-

sem ideias contrárias às políticas e ensino começariam a ser fontes de preocupação. Lawn (2001) conta que na Inglaterra do início do século XX, quando os professores se tornaram um grupo numeroso, logo ficaram sob os olhares desconfiados dos líderes políticos, mais pelo que representavam do que pelo que faziam.

Grupos de professores são vistos como problema quando se tornam demasiado laicos, quando expressam opiniões acerca do seu trabalho, em especial ao se direcionarem aos movimentos trabalhistas. Na Inglaterra, a natureza simbólica de suas ações era mais considerada do que a realidade de suas ações.

No decorrer do século XX, enuncia Lawn (2001), os professores se constituíram membros importantes das comunidades inglesas, muitas vezes participantes de grupos com interesse em alcançar o poder. Ainda que fossem de origem, pensamento e posicionamento diversos, a questão era que estavam se engajando politicamente, e isso ameaçava a manutenção das fronteiras, o que levou à criação e aplicação de novas linguagens e imagens aos discursos de controle.

O engajamento político dos professores se deu pelo envolvimento com movimentos trabalhistas e feministas, mais pela reciprocidade do que pelo interesse numa aliança organizada entre política, movimentos sociais e professores. As competências dos professores como produtores e organizadores de conhecimento e como funcionários públicos eram vistas como muito úteis aos movimentos sociais.

Mesmo sendo uma minoria, professores com crenças políticas e sociais avessas ao discurso oficial conseguiram

ofender a elite governante e receberam como resposta controles indiretos e ênfase no profissionalismo. Lawn (2001) descreve que o policiamento das fronteiras foi acirrado, houve expulsões, proscricções e campanhas contra professores e sindicatos, tudo bastante publicizado para desencorajar outras iniciativas. Paralelamente, declarações públicas exaltavam o profissionalismo, como forma de isolar os bons professores daqueles considerados livres pensadores radicais.

Contudo, a reestruturação da ideia de Estado-Nação para ajuste aos novos paradigmas da modernidade tardia colocou em crise a gestão da identidade do professor, para fins de controle ou mudança. Lawn (2001) comenta que até os anos de 1980 o professor inglês encontrava-se tranquilamente limitado às paredes da sala de aula; portanto, distante do processo de reconstrução social, centrava-se tão somente nos elementos que o levariam a ser considerado um profissional responsável.

A nova identidade, num modelo educativo descentralizado, fez do professor um trabalhador da escola com deveres para além da sala de aula e, portanto, precisava de inspeções periódicas, o que foi gradativamente retirando da linguagem do discurso oficial a relação de parceria nacional, responsabilidades e qualidades profissionais.

A velocidade, complexidade e flexibilidade do trabalho nas escolas estabeleceram uma série de identidades dos professores relacionadas com os novos papéis, tarefas e diferenciações. O ensino assumiu responsabilidades sobre as novas formas de aprendizagem; o incremento dos padrões e níveis de sucesso dos alunos; o aumento da re-

ceptividade deles; a implementação de novos e flexíveis procedimentos de trabalho; e a busca pela formação e desenvolvimento profissional.

Modelos de escolarização e reflexos do poder do mercado também ajustaram modelos diferenciados para o trabalho do professor, assim como emergiram novos níveis de ensino e gestão nas políticas de governo. À medida que o trabalho do professor se tornou mais complexo e útil ao modelo competitivo da economia, ele passou a ser verificado, julgado e avaliado com mais frequência.

Ao final dos anos 1990, o novo “professor profissional” inglês, esclarece Lawn (2001), já precisava apresentar competências para o sucesso dos alunos; para o seu desenvolvimento no trabalho; para avaliar a sua própria prática em comparação com os outros; para trabalhar sob forte liderança; para estabelecer redes com outros professores; e para lidar com os pais e empresas.

Para receberem um melhor salário e disporem de uma melhor estruturação da carreira, os professores se submeteram a avaliações regulares de desempenho. Para tornar a gestão sobre o trabalho possível, professores foram regulados sob um discurso que acentuava a ideia do desempenho, da individualização e da liderança. Esses requisitos moldaram a nova identidade do professor, ou melhor, as suas novas identidades.

O discurso baseado nas competências instituiu a obrigação de o professor ter práticas consonantes com a identidade baseada e monitorada pela “nova sociabilidade do local de trabalho empresarial”. Lawn (2001) enfatiza que na Inglaterra a obrigação do professor passou a ser pro-

duzir o melhor sistema educativo do mundo. Para tanto, as fronteiras entre o discurso oficial e os discursos contraditórios foram continuamente policiadas, utilizando-se campanhas de modernização e efetivando estratégias de inspeção, avaliação e recompensa.

A escola converteu-se em lugar para a fabricação da identidade, afirma Lawn (2001), substituindo o antigo discurso nacional. O autor traz o argumento de Casey (1995) para retratar que, pelas práticas materiais e discursivas de trabalho, novas versões do trabalhador foram criadas. Ele considera a cultura dos novos encontros e da rede como novas arenas públicas onde se configura o trabalho na escola básica, e a nova identidade do professor vem sendo continuamente monitorada, apresentada e mantida.

Pela análise da gestão e controle do trabalho docente no percurso de reestruturação da modernidade tardia, que aperfeiçoou tanto o discurso que fabrica identidades como o policiamento de suas fronteiras, Lawn (2001) constata que a produção das identidades foi transferida do nível nacional (discursos oficiais) para o organizacional (discursos de trabalho da escola).

Práticas empresariais e companhias privadas foram incorporadas às escolas, que substituíram a ideia de serviço nacional em prol do projeto de Estado por valores e atributos de desempenho e premiação. O professor precisou abrir-se a novas formas de identidade baseadas em modelos competitivos e diferenciados, por serem mais eficazes para a obtenção de recompensas. Segundo Lawn (2001), professores transformaram-se numa massa de empregados de organizações pseudoprivadas, homogeneiza-

das no processo e diferenciadas pela competição, características que determinam e estabelecem a nova identidade oficial do professor.

Ainda que o autor tenha se debruçado sobre a realidade inglesa do final do século XX, o contexto de transformação da gestão e controle da identidade dos professores narrado por ele guarda muita semelhança com a realidade brasileira vivenciada desde o início do século XXI.

Nesse período as reformas do sistema educacional brasileiro começaram a ser efetivadas e, desde então, professores vêm enfrentando dilemas que envolvem, entre outros aspectos, sua profissionalização, suas condições de trabalho e, conseqüentemente, a constituição da sua identidade profissional.

Todavia, algumas particularidades da experiência brasileira podem ser elencadas a partir de elementos envolvidos na dinâmica do trabalho docente, em especial, quando observada na perspectiva histórico-social. Miguel Arroyo, sociólogo e educador espanhol radicado no Brasil, traçou ponderações sobre a crise da identidade profissional docente, quando discorreu sobre as disputas curriculares.

O autor inicia questionando se atualmente há uma crise de identidade profissional ou uma crise de conformação sobre as novas identidades, visto que a obrigação da mudança de práticas do trabalho e do repensar das identidades profissionais vem sendo imposta pelo processo de reestruturação social, econômica e educativa.

Num percurso histórico da identificação dos professores, Arroyo (2013) relembra que a disciplina lecionada,

aquela para a qual se era licenciado, por muito tempo foi o principal referencial da identidade profissional docente. Porém, o peso desse referente não se manteve mais o mesmo, e os professores da educação básica atribuem essa mudança à maior proximidade com os estudantes, que, ocupando uma posição central, aumentaram as percepções e preocupações que direcionam o trabalho docente.

A mudança de identidade profissional, além de afetar a identidade pessoal, também atinge a função da docência, da escola, das didáticas, dos currículos. Se o foco for a disciplina, o referente da identidade do professor é o que se ensina. Mas, se o foco for o educando, ser educador é o essencial.

Porém, a arte de educar nem sempre esteve contemplada pela formação do professor, assim como nem sempre fez parte da identidade profissional docente, o que gera uma certa insegurança ao ser requerida. Para Arroyo (2013) a carência desse domínio só pode ser compreendida se forem levados em consideração os aspectos histórico, social, político e pedagógico na sua análise.

Dois momentos da história brasileira são emblemáticos da secundarização da função educadora na docência e nos currículos. Arroyo (2013) destaca o primeiro, ocorrido durante a ditadura militar, quando do desterramento de educadores (Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e outros); do pensamento pedagógico progressista; da função educadora da docência; e dos currículos e das escolas como territórios da garantia do direito à educação.

O segundo momento, deflagrado mais recentemente e de caráter conservador e neoliberal, busca expatriar a

educação dos seus territórios, das escolas, dos currículos e da docência. Segundo Arroyo (2013), as estratégias partem de modelos padronizados com ênfase no treinamento, no domínio de competências, nas avaliações e nas classificações por resultados.

O autor alerta que em tempos de desinteresse pela educação plena, pelas escolas e pelo conhecimento, assim como de redução da identidade e função dos currículos, resta ao docente a conformação de autoidentidades impostas, visto a preocupação da indefinição e lacunas identitárias dos professores ficarem expostas aos educandos (Arroyo, 2013).

Cotidianamente os professores da educação básica recebem, de um lado, pressões institucionais para o alcance de bons resultados nas avaliações dos estudantes e, do outro, pressões das demandas dos educandos pelo direito à educação, formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura e das identidades.

O trabalho docente reduzido a passar matéria que cairá nas avaliações promove uma crise de identidade dos professores diante das ameaças do seu direito à educação dos estudantes. Arroyo (2013) declara que nessas condições emerge uma disputa entre a identidade educadora e a identidade reducionista do professor aulista em tempo completo.

Na análise de Arroyo (2013), os professores almejam coletivamente a construção de uma identidade profissional mais aberta, mais rica e enriquecedora, mais plural, com base profissional e existencial correspondente à sua condição docente-educadora.

As tensões identitárias vividas pelos professores nas salas de aula são repercussões dos contínuos movimentos docentes pela reconfiguração da profissão. Arroyo (2013) relembra que as demandas dos anos de 1970 no Brasil estavam envolvidas com a construção de um projeto de profissional de educação básica plena e logo agregaram lutas pela reconfiguração da função docente.

Nos anos de 1980 as lutas se reservavam às condições, salários, carreiras e estabilidade para o exercício da digna função de ensinar, transmitindo o conhecimento acumulado às novas gerações. Nos anos 1990, as fronteiras de luta se ampliaram diante da busca por encontrar identidade profissional que correspondesse a uma função instável, que lidava com conhecimentos instáveis e uma clientela vulnerável, insegura e vitimada pela precarização do seu viver.

Além da luta por condições de trabalho, lutava-se também pela atenção aos outros papéis e funções exigidas nas salas de aula, que não eram contempladas na formação docente. Com a diversificação das demandas docentes, as lutas por autonomia profissional também se ampliavam e sofisticavam.

Ainda assim, as condições de trabalho não melhoravam e a dimensão da ação docente em sala de aula só ampliou com o agravamento das demandas sociais e pessoais dos educandos. Não obstante, com a pressão para assumirem a função de aulista treinador de respondentes das avaliações oficiais, um novo dilema se apresentou aos professores.

Arroyo (2013) destaca que o repensar e o alargar das identidades profissionais dos professores convivem com

resistências e limites, como a difícil tarefa de fixar o foco apenas no conteúdo, abandonando os educandos e suas necessidades, fingindo não ver a realidade social desumanizante e suas forças condicionantes do processo de ensinar-aprender.

As tensões identitárias não se limitam entre ensinar e educar, elas nascem das indagações da vivência com a infância e a adolescência, da percepção de ser impossível ensinar seres humanos sem levar em conta suas formas de viver ou de mal viver, o que faz Arroyo (2013) concluir que trazer a função educativa para a identidade profissional docente é uma exigência do olhar sobre os educandos.

Os professores só são capazes de se entender à medida que enxergam e entendem os seus educandos. As formas injustas de viver dos estudantes instigam a sensibilidade profissional de educadores. Não há mais como lidar com eles somente por meio de lições, didáticas e ameaças de avaliações e reprovações. Novas exigências profissionais acirram as lutas por direitos, pois, quando as identidades se alargam, os direitos profissionais também precisam ser ampliados.

O autor ainda destaca uma outra tensão identitária, agora de caráter curricular, oriunda do contraste entre as identidades associadas às verdades ensinadas e as identidades pessoais e coletivas constituídas das verdades vivenciadas. Tal contraste se dá quando as verdades científicas das disciplinas, dos currículos não coincidem com as verdades do real social dos professores e dos estudantes.

Para Arroyo (2013) a crise de identidade docente nasce do recrudescimento de dimensões da profissão que foram

soterradas pelo cientificismo e pragmatismo. Um recrudescimento deflagrado pelas demandas gritantes das infâncias e adolescências nas salas de aula, que urge pelo reconhecimento e reflexo nas pesquisas, nas políticas educativas, nos currículos da educação básica e nos cursos de licenciatura.

Contraditoriamente, os novos tempos são de retomada conservadora, de redução da identidade docente, que condiciona os professores a meros transmissores de conteúdos curriculares. A manipulação política e mercadológica da identidade profissional dos professores, alerta Arroyo (2013), está promovendo a conformação e controle do trabalho.

Políticas conservadoras de orientação curricular obrigam que o olhar esteja no ensinar para obtenção de bons resultados nas avaliações oficiais e submetem o trabalho docente a esses resultados, de forma que a carreira dos professores e até seus salários assim sejam condicionados.

Diante dos currículos por competência, das avaliações de resultados, dos materiais didáticos conteudistas e praticistas, os professores veem o foco no educando e o foco na matéria como opostos. Logo, esclarece Arroyo (2013), os professores são obrigados a construir sua identidade educadora num clima de transgressão, uma saga solitária, sem contar com políticas educativas, curriculares ou material didático que deem apoio.

Arroyo (2013) declara que o atual contexto aumenta o coletivo de docentes que percebem outros significados do ato educativo indicados pelos educandos. Outras práticas e outras identidades profissionais são esboçadas, abrindo

novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares, reforçando ainda mais as salas de aula como espaços de disputas.

De um lado, os professores lidam com as autorias profissionais e autocontrole sobre o seu trabalho docente, interpretadas como autorias ocultas, silenciadas, cientes de que não há como outrem controlar por completo o que fazem. Do outro lado, advindos de concepções conservadoras, burocratizantes e controladoras das inovações, estão os sistemas, as diretrizes, os ordenamentos curriculares e disciplinares e as avaliações, que continuam rígidos, cada vez mais sofisticados e reagindo fortemente sobre as autorias dos docentes.

A partir de sua análise sobre as mais recentes tensões identitárias da profissão docente no Brasil, Arroyo (2013) recomenda como fundamental que os professores entendam o contexto vivido nas salas de aula, assim como as reações conservadoras de seu controle, para que seja possível tomarem posições políticas frente à conformação de novas identidades profissionais.

Após a apropriação das análises sobre as tensões envolvidas na identificação profissional dos professores, buscou-se reconhecer ainda mais as propriedades brasileiras da categoria identidade docente e, para tanto, foi utilizado o dicionário *Trabalho, profissão e condição docente* e algumas produções científicas sobre esse tema.

Discorrendo sobre identidade docente, a pesquisadora Maria Manuela Garcia (2010) a conceitua como um conjunto de características, experiências e posições de sujeito, que são atribuídas (e autoatribuídas) por meio de

diferentes discursos e agentes sociais aos professores, que desenvolvem suas funções em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas.

Um aspecto interessante trazido por Garcia (2010) é a heterogeneidade dessa categoria, constituída por suas múltiplas divisões internas, como: formação profissional; níveis de ensino; jurisdição em que atua; tipos de vínculo que estabelece com seus empregadores; condições de trabalho; carreira; interesses; etc.

Esse caráter heterogêneo, afirma Garcia (2010), faz com que o estabelecimento de uma identidade profissional para os docentes se torne uma questão problemática, que tem implicações tanto do ponto de vista da compreensão da profissionalidade docente como da organização política da categoria.

Enquanto objeto de estudo do campo educacional, a identidade docente começa a ter destaque a partir dos anos 80 do século XX. De acordo com Garcia (2010), numa perspectiva marxista, a análise priorizou a situação ocupacional dos professores, considerando suas posições no interior dos processos de trabalho escolar. Foram problematizados temas como a autonomia profissional, o grau de proletarianização e as características de profissionalismo dos docentes.

No final dos anos 1980, o debate passou a girar em torno de ponderações sobre a classe social e a natureza do trabalho dos professores. Garcia (2010) enuncia que se questionava se o trabalho docente era produtivo ou improdutivo, se sua natureza era ou não era capitalista e, ainda, se o grupo social formado pelos professores pertencia à classe trabalhadora ou à classe média. Alguns estudiosos acrescen-

taram a essas discussões questões relacionadas ao gênero e ao caráter vocacional e pastoral da profissão docente, o que historicamente vem caracterizando o magistério.

Mais recentemente surgiram preocupações sobre a influência dos discursos oficiais, reflexos das políticas educacionais neoliberais, sobre as transformações do trabalho e da identidade dos professores. Garcia (2010) destaca como elementos constitutivos desses discursos aspectos da desprofissionalização, intensificação do trabalho e identidade centrada no domínio de competências relativas à performance e autorresponsabilidade pelo desenvolvimento profissional.

A pesquisadora ressalta que, paralelamente às questões sociopolíticas, a identidade e a profissionalidade docente também se relacionam com aspectos dos saberes que os professores mobilizam no exercício do seu trabalho, das fontes e das modalidades de experiência, através dos quais ocorre a construção da profissionalidade docente.

A identidade profissional docente é entendida por Garcia, Hypólito e Vieira (2005) como uma construção social de múltiplos fatores que interagem entre si, que tem como resultado representações dos professores sobre si mesmos e sobre suas funções. Para os autores, durante essa construção ocorrem negociações conscientes e inconscientes entre parte da história de vida, condições concretas de trabalho, imaginário acerca da profissão e os discursos que circulam no mundo social e cultural sobre docentes e escola.

A heterogeneidade da categoria docente e a instabilidade das identidades no mundo contemporâneo, para Garcia, Hypólito e Vieira (2005), são características que deter-

minam a dificuldade de construção de um conhecimento definitivo e de uma totalidade acerca da identidade profissional dos professores. Portanto, as pesquisas sobre esse objeto, assim como qualquer outro pertencente a um contexto complexo como o contexto educativo, precisam estabelecer qual o aspecto significativo de sua problemática.

As investigações mais recentes têm buscado aspectos unificadores e fundantes da identidade profissional, como a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida e a formação profissional. Para os autores, um caminho bastante produtivo seria buscar as diferenças, as descontinuidades, as divisões da categoria, privilegiando as narrativas dos professores sobre si mesmos e seus contextos de trabalho, aproximando-se da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados, o que recebe ainda mais relevância pelos professores estarem divididos entre éticas e demandas burocráticas, morais, pessoais, profissionais e técnicas, muitas vezes distintas e contraditórias.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) ressaltam ainda que as descrições de tipos ideais, as explicações a partir de elementos fundantes, dentre outros conhecimentos já constituídos sobre identidade profissional docente, são mais ou menos reforçados por discursos oficiais e interpelam os professores na produção de suas identidades.

Ainda que escassa, observa-se que a literatura acerca da identidade profissional, em especial da identidade profissional docente, pode até ter uma certa diversidade de perspectiva de análise, mas mantém em comum o destaque das contradições entre as objetividades instituídas

oficialmente e as subjetividades vivenciadas no cotidiano da profissão. E contempla o agravamento da crise das identidades pela flexibilidade e instabilidade das condições de trabalho e pelas pressões de gestão e controle dos resultados, que se distanciam das demandas sociais e individuais apresentadas pelos estudantes.

Pesquisadores vislumbram a crise de identidade, indicam suas possíveis causas, descrevem suas consequências aparentes e alertam sobre sua manipulação, sempre na busca por melhor compreendê-la. Mas observa-se ainda não haver a indicação de perspectivas para a superação, o que pode ser atribuído tanto ao caráter recente dos acontecimentos que deflagraram tal crise como às incertezas que ainda a cercam.

Entretanto, independentemente dos conhecimentos já produzidos e dos constructos em produção, professores continuam em formação e desenvolvendo seu trabalho diuturnamente. E, assim como indicado por todos os autores trazidos para esta análise, a sua atuação reflete a mediação de todas as contradições envolvidas nessa crise identitária.

Dessa forma, acredita-se ser importante o reconhecimento da leitura que os profissionais da docência fazem sobre sua realidade, a identificação que têm de si, a forma com que estabelecem sua atuação e as suas perspectivas para o futuro, considerando que esse conhecimento dará uma contribuição significativa para que oportunamente seja possível responder qual a relevância de uma identidade profissional para a docência e quais os prejuízos educacionais causados pela manutenção de sua crise.

Capítulo V

A significação sobre o trabalho docente na constituição da identidade profissional dos professores

Este capítulo corresponde à análise dos resultados de uma pesquisa de campo que, partindo das expressões de professores do ensino fundamental anos finais da educação básica pública acerca do seu trabalho, buscou captar as significações, a fim de relacioná-las com a constituição de sua identidade profissional.

A análise constitutiva se deu pela interpretação e reconhecimento da relação entre as significações sobre o

trabalho docente e as medidas de reestruturação educacional a que o país vem sendo submetido desde a última década do século XX, determinadas pelas políticas públicas de valorização profissional.

Observa-se a urgência de o professor ser reconhecido, compreendido e considerado na forma concreta do atual contexto, a fim de que estereótipos supervalorizados e outros depreciativos, presentes nas políticas públicas e na mídia em geral, sejam interpretados com maior senso crítico, para que assim não haja apoio aos excessos de responsabilização e culpabilidade atribuídos aos professores. E, sobretudo, para que a sociedade resista ao deslocamento do trabalho docente do âmbito intelectual e humanista para um âmbito operacional e funcionalista, movimento de consequências deletérias ao alcance de uma educação de qualidade socialmente reconhecida.

Para a melhor compreensão da pesquisa de campo desenvolvida, estão descritos a seguir o campo, o contexto e o perfil dos sujeitos envolvidos; a técnica e instrumentos aplicados; e o procedimento teórico-metodológico de análise dos dados. Em seguida são apresentadas as análises de cada núcleo de significação e, por fim, encontra-se a análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente enquanto elementos constituintes da identidade dos professores da educação básica pública.

5.1 A origem da pesquisa

O campo desta pesquisa foi o município maranhense de Pinheiro, escolhido principalmente por ter sido o mes-

mo campo empírico da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Município de Pinheiro-MA em 2017 e 2018, realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Formação e Trabalho Docente da UFMA-Pinheiro, cujo resultados suscitaram a necessidade de aprofundar a análise sobre a constituição da identidade profissional dos professores na perspectiva do trabalho docente reformulado.

Parte integrante da microrregião da Baixada Maranhense, Pinheiro pertence à Macrorregião Norte do estado. O município corresponde à área de 1.512,96 km² e tem uma população estimada em 84.160 pessoas. Condição bem diferente do início do século XIX, quando o capitão-mor da cidade de Alcântara, Inácio José Pinheiro, buscando resolver um antigo conflito entre indígenas dispersos e posseiros na região, utilizou como estratégia demarcar uma gleba de terra de três léguas de comprimento por uma de largura e reunir ali os indígenas (Alvim, 2016).

Um ano depois o capitão-mor de Alcântara solicitou ao governador que aquelas terras fossem dadas por *doação* e *sesmária* àquelas famílias indígenas, sendo prontamente atendido. Após cinquenta anos, o Lugar de Pinheiro, como a região ficou conhecida, alcançou o status de vila, denominada Vila de Santo Inácio de Pinheiro (Alvim, 2016). Durante a República Velha, a vila foi elevada à categoria de cidade por meio da Lei Estadual nº 911, de 30 de março de 1920.

Passado pouco mais de um século de sua fundação, a cidade de Pinheiro, assim como toda a região da Baixada Maranhense, mantém-se carente de políticas públicas e investimentos para o seu pleno desenvolvimento. O Índice de

Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Pinheiro em 2020 foi de 0,637, reflexo de vários fatores, dentre eles o esgotamento sanitário adequado, disponível apenas para menos da metade da população, 49,3% (IBGE, 2023).

Em 2022, a proporção de pessoas ocupadas em postos de trabalho formais, em relação à população total de Pinheiro, era de 11,7% e o salário médio era de 1,7 salário mínimo. Sobre essas duas variáveis, na comparação com os 217 municípios do estado do Maranhão, o município ocupou, respectivamente, as posições 13 e 104. Em 2010, 49% dos domicílios tinham rendimento mensal de até meio salário mínimo por pessoa, o que colocou o município na posição 183 do estado (IBGE, 2023).

Tendo como base de sua economia a agropecuária e o comércio varejista, Pinheiro dispõe de pouca oferta de emprego e muitas famílias encontram-se na condição de baixa renda, dependentes de programas federais de assistência social. Em 2023 quase a metade (47%) dos recursos da política de transferência de renda do governo federal foi concentrada no Nordeste. O Maranhão foi o estado mais beneficiado, com maior relação de dependência do programa, ao comparar os beneficiários e os empregados com carteira assinada. Dados de 2022 registram que Pinheiro ocupou o 11º lugar entre os municípios do estado com maior número de beneficiários. O total de beneficiários do Auxílio Brasil, Auxílio Emergencial, Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Seguro Defeso correspondeu a 36,15% da população do município (CGU, 2023).

No que se refere à educação, para além da estrutura dos sistemas públicos de ensino municipal e estadual,

destacam-se na educação básica o tradicional Colégio Pinheirense, a filantrópica Fundação Bradesco e o Instituto Federal do Maranhão. No ensino superior, o município dispõe do campus da Universidade Federal do Maranhão e o da Universidade Estadual do Maranhão.

A partir dos dados oficiais, verifica-se que o município alcançou em 2010 a taxa de escolaridade de 96,6% entre 6 e 14 anos. Pelo acompanhamento do Ideb, a curva é ascendente, porém em 2021 foi alcançada nos anos iniciais do ensino fundamental a pontuação 4,9; nos anos finais 4,4; e no ensino médio 3,4, quando as metas respectivamente eram 5,5; 5,0; e 3,6 (IBGE, 2023).

Segundo o Censo Escolar de 2021, o município atendeu 15.393 matrículas na educação infantil e ensino fundamental, contando com 825 professores e 132 escolas, sendo 20 na sede do município e 112 nos 11 polos da zona rural (IBGE, 2023).

Para a análise do campo desta pesquisa, faz-se necessário compreender que se trata de uma localidade de grande importância histórica, cultural e econômica. Porém, ainda é uma região pouco valorizada pelo poder público local e estadual, que carece de um projeto de desenvolvimento, elaborado e assumido de forma coletiva, que garanta investimentos financeiros e educacionais que possam promover a melhoria da qualidade de vida daquela população.

Para o reconhecimento do contexto e do perfil dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, os professores da educação básica pública do município de Pinheiro-MA, recorreu-se aos resultados da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Município de Pinheiro-MA em 2017 e

2018, realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Formação e Trabalho Docente da UFMA-Pinheiro.

A coleta de dados da referida pesquisa, realizada por meio de questionário, ocorreu entre maio e novembro de 2018, envolvendo 405 professores de 41 escolas. Tendo alcançado o nível amostral, representatividade e proporcionalidade desejados, as respostas com maior frequência foram a base da elaboração de inferências sobre as 26 categorias elencadas sobre o trabalho docente, apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Categorias de perguntas do questionário

1. Caracterização do pesquisado	14. Vivência profissional
2. Rendimento	15. Controle sobre questões pedagógicas
3. Contexto familiar	16. Grau de concordância com aspectos relacionados à organização e gestão democrática
4. Outras atividades docentes ou não	17. Avaliação do trabalho escolar
5. Formação docente	18. Avaliação do acompanhamento dos pais dos alunos

6. Formação continuada	19. Grau de concordância sobre as situações vivenciadas com docentes
7. Avaliando a política nacional de formação	20. Frequência com que realiza atividades com os colegas
8. Situação funcional	21. Situação na unidade educacional
9. Nível de preparo no início da carreira	22. Grau de interferência no desempenho de suas atividades
10. Valorização profissional	23. Importância dos objetivos para o trabalho
11. Atividades com alunos com necessidades especiais	24. Relacionamento com o sindicato e partido político
12. Realização de atividades em casa	25. Tempo livre
13. Condições de trabalho na unidade educacional em que atua	26. Afastamento por licença médica

Fonte: GEP Formação e Trabalho Docente (2019, p. 20).

De acordo com os dados coletados, constatou-se que a maioria do corpo docente da educação básica de Pinheiro-MA era do sexo feminino e tinha a cor da pele parda ou preta. A faixa etária estava entre os novos profissionais de 21 anos e os professores veteranos com 69 anos, porém o maior volume de professores encontrava-se entre 21 e 46 anos. A maioria dos professores era casada ou vivia com

companheiros e tinha filhos ou dependentes (GEP Formação e Trabalho Docente, 2019).

Considerando o objetivo da nova pesquisa, foram selecionadas para maior detalhamento cinco categorias da pesquisa: regime de trabalho e rendimento; formação e preparo para atuação; infraestrutura; pressões, avaliações e atribuições; e qualidade do trabalho e perspectiva profissional.

a) Regime de trabalho e rendimento

Praticamente a metade dos professores de Pinheiro eram efetivos/concursados, e a outra contratados/temporários. Havia insatisfação com o rendimento, atribuída ao recebimento entre menos de um e dois salários mínimos. Os professores eram os principais provedores de suas famílias e, mesmo somando sua remuneração à dos demais membros, a renda familiar não passava de dois salários.

Com o fluxo de aposentadoria e a não realização de concursos públicos, acredita-se que num futuro próximo contratações de caráter mais flexíveis irão prevalecer no município. Conforme Cardozo (2008), o atual modelo de produção leva a classe trabalhadora a uma progressiva heterogeneidade, com adoção de contratos mais flexíveis, que provocam um crescimento dos empregos precários.

O déficit salarial reflete a política de Estado mínimo, que compromete o serviço público educacional. Brito (2012) elucida que as políticas públicas de gestão dos recursos humanos da educação não têm equacionado a desvalorização e baixa remuneração docente, mesmo com propostas recorrentes de reestrutura de sua carreira, visto a efetivação ainda ser posta em questão.

A política de contratação de professores temporários se tornou uma prática comum nas administrações públicas brasileiras, sustentada por vários dos princípios da Nova Gestão Pública, com destaque aos princípios da gestão otimizada dos recursos financeiros e da gestão de controle dos recursos humanos. Princípios avessos a qualquer interesse relacionado à educação de qualidade socialmente reconhecida.

Conforme informação obtida junto ao Sindicato dos Professores e Servidores da Educação Municipal de Pinheiro (SINPROSEMPI), o último concurso público realizado no município foi no final de 2007 – mesmo que desde 2019 a realização de concurso público (e seu respectivo número de vagas) já tenha sido aprovada pela Câmara de Vereadores e decretada em lei municipal.

b) Formação e preparo para atuação

A maioria dos professores de Pinheiro era graduada ou pós-graduada nas áreas da educação básica, porém identificou-se algumas incompatibilidades entre as disciplinas ministradas e as habilitações dos professores. Foi sinalizado o despreparo no início da carreira em tecnologia educacional, psicologia da aprendizagem, gestão educacional e didática e organização do trabalho. A maior parte daqueles que trabalhavam com alunos especiais afirmou que teve necessidade de adaptar suas aulas, material didático ou avaliação. E o maior número destes não recebeu orientação específica e não teve auxílio de outro profissional no trabalho com tais estudantes.

Pela legislação e programas de reformas, “os docentes têm sido forçados a dominarem novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções e o domínio de certas competências” (Oliveira, D. et al., 2017, p. 12). Contudo, a polivalência pode ser nociva à Educação pela inabilidade em ministrar conteúdos alheios à formação.

É preciso reconhecer que a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares foi um avanço para a democratização do acesso à educação, mas sua efetivação com qualidade precisa superar problemas existentes, além de garantir formação especial, contratação de profissionais especializados e aquisição de recursos pedagógicos adequados.

Considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constata-se que a categoria profissional docente está na média salarial da população, ainda que seu nível de formação, seu tempo de serviço e exigências estejam acima da média desses assalariados.

Contudo, mesmo com a desvalorização da profissão, devido à escassez da oferta de emprego na região, ser professor da rede municipal de Pinheiro ainda era uma oportunidade desejada por muitos profissionais. Situação que favorece a manutenção de relações de trabalho degradantes e de condições precárias de trabalho.

c) Infraestrutura

As instalações e recursos didáticos foram considerados pelos professores de Pinheiro como razoavelmente conservados, sendo indicada por eles a falta de sala de informática, parquinho, quadra de esporte e biblioteca nas unidades educacionais em que atuavam. Sala de convi-

vência e repouso dos docentes e banheiros para funcionários também não estavam disponíveis. E, ainda, o pátio e o referitório foram classificados pela maioria como regular ou ruim.

Com base na escala proposta por Soares Neto et al. (2013), pode-se identificar que a maioria dos aparelhos escolares dos municípios do porte de Pinheiro era de nível elementar ou básico. A política de redução dos gastos públicos com a educação não traz nenhuma projeção de melhoria, com destaque para a aprovação, em 2016, do congelamento do teto de gastos nas áreas sociais, o que inviabilizou o cumprimento da meta 20 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que projetava a ampliação do investimento em educação pública para no mínimo 7% do Produto Interno Bruto do país, no quinto ano de vigência do plano, e no mínimo 10% ao final.

A partir de análises dos dados do Censo Escolar de 2021, é possível constatar a carência de saneamento básico em muitas das 132 unidades educacionais de Pinheiro. Como exemplo, os dados revelam que não havia água filtrada em mais da metade das escolas, 26 escolas recebiam água tratada da rede pública, sendo as demais escolas abastecidas por poços artesianos, por cacimbas, pelo rio ou sem poder contar com o fornecimento de água. Em 128 escolas o esgotamento era feito em fossas e em 4 escolas não havia nenhum sistema de esgoto (INEP, 2023).

Somente 12 escolas ofereciam acessibilidade. Biblioteca era um item da estrutura de apenas 14 escolas, havendo sala de leitura em mais 13 escolas. Apenas 4 escolas contavam com laboratório de informática e nenhuma

com laboratório de ciências. Quadra de esporte era um privilégio para 9 escolas. Um montante de 96 escolas não possuía sala de professores. E somente em 2 escolas havia sala de atendimento especial. A internet estava disponível para 69 escolas, havendo banda larga somente em 24 delas (INEP, 2023).

Faz parte da realidade dos professores lidar cotidianamente com a escassez dos elementos básicos para o desenvolvimento do seu trabalho, o que compromete o alcance de seus propósitos profissionais, descompensa sua motivação e distorce a percepção que tem de sua capacidade de exercer seu ofício.

d) Pressões, avaliações e atribuições

A cobrança e estresse foram atribuídos pela maioria dos professores de Pinheiro ao aumento do número de estudantes em sala, à mudança no perfil desses estudantes e aos intervalos insuficientes para descanso e lanche. Eles ainda indicaram que a maior autonomia e satisfação estava no apoio na realização das atividades e na definição e desenvolvimento de atividades. E destacaram o pouco controle sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escolha do material didático e a organização do seu tempo.

A maior parte dos professores se consideravam responsáveis pelo resultado nas avaliações externas, estando cientes das transformações e repercussões das políticas educacionais sobre o seu trabalho, adaptados às exigências de sua profissão e assumindo naturalmente responsabilidades, não se considerando forçados a isso.

Percebeu-se que a maioria dos professores se responsabilizavam e atendiam as demandas passivamente, o que possivelmente se deu pela acirrada competitividade imposta pelo mercado de trabalho escasso. Nesse sentido, Anderson (2017) resgata a distinção entre responsabilidade e prestação de contas profissional, em que a primeira leva a uma atividade proativa e centrada na ética, enquanto a segunda resulta em comportamentos mais reacionários.

A contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro-MA ocorre anualmente por meio de edital lançado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nos primeiros meses do ano letivo. A exemplo dessa dinâmica, o Edital SEMED n° 002/2003, referente ao seletivo simplificado para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva para contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro, teve seu resultado final publicado no último dia útil de fevereiro e a convocação dos professores aprovados só ocorreu no mês seguinte (Pinheiro, 2023), o que gera, ano após ano, um prejudicial atraso de três meses para o início das aulas, além da ausência de remuneração dos professores por igual período, contribuindo ainda mais para sua proletarização.

Ainda que os professores efetivos/concursados disponham da Lei Municipal n° 2.528/2009, que estabelece o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação básica pública do município de Pinheiro-MA, observa-se o condicionamento tanto de sua progressão horizontal (tempo de serviço) como da promoção vertical (desempenho) à disponibilidade financeira e de

vagas, com predomínio do resultado de sua avaliação (Pinheiro, 2009).

Constata-se que, mesmo havendo diferenciações entre as modalidades de relação de trabalho entre os professores, todos constituem uma única categoria profissional, que, em maior ou menor grau, está enfrentando problemáticas na sua prática docente. E, assim, a dialética entre a distinção e o pertencimento, comum no processo de identificação profissional, pode e deve promover a união dessa categoria, a fim de fortalecer suas lutas por melhores condições de trabalho.

e) Qualidade do trabalho e perspectiva profissional

As capacitações, a melhor remuneração, a redução do número de alunos por turma e o maior apoio técnico foram citados pela maior parte dos professores de Pinheiro como condicionantes para a melhoria da qualidade do trabalho. Contudo, sua perspectiva para os próximos anos foi de permanecer na mesma função e rede de ensino. Alguns demonstraram o desejo de fazer um curso superior ou pós-graduação, e outros de fazer concurso público para outra rede de ensino. Um contingente mínimo declarou ter perspectiva de mudar de profissão.

Não obstante a percepção das difíceis condições de trabalho, foi revelada a convicção profissional da maioria dos professores e a intenção de investirem em sua formação. Freire (2002) enfatiza que um dos saberes indispensáveis à luta dos professores é o saber da dignidade e da importância de sua tarefa. Sem esta convicção, entram quase vencidos na luta por seus salários e contra o desrespeito. À vista disso, acredita-se na manutenção de uma perspectiva

positiva sobre o enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores daquele município.

A partir da análise dos resultados da pesquisa de 2017-2018 no município de Pinheiro, foi possível atestar a consciente percepção dos professores sobre suas condições de trabalho e a relação de consequência dessas condições com as medidas educacionais que vêm delineando a Educação brasileira desde o final do século XX.

Atestou-se que as percepções declaradas nessa pesquisa não diferem dos resultados de pesquisas nacionais, como a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, produzida pelo GESTRADO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, realizada entre 2009 e 2012, que inclusive serviu de base teórico-metodológica para a pesquisa realizada em Pinheiro-MA.

A partir dessas informações e inferências, seguiu-se para a atual pesquisa com sujeitos selecionados dentre a mesma população da pesquisa anterior, agora com o interesse de reconhecer sua percepção sobre o contexto do seu trabalho, configurado por medidas provenientes das reformas educacionais que o Estado brasileiro vem implantando. Medidas que os atingem diretamente e que dão pouca ou nenhuma contribuição para a melhoria de sua condição de trabalho, tornando-o mais operacional, intensificado, precário e cada vez menos atraente.

5.2 Descrição da pesquisa de campo

Esta pesquisa de campo foi organizada a partir da questão-problema levantada para investigação: “Como os

professores da educação básica pública estabelecem sua identidade profissional, considerando os determinantes das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente?”.

A partir dos estudos sobre a categoria “trabalho docente” foi possível identificar que as reformas educacionais e a Nova Gestão Pública geram tensões entre o trabalho docente codificado e o não codificado; entre a complexidade do ato educativo e o pragmatismo empregado à atividade docente; entre o discurso de supervalorização e responsabilização dos professores e suas precárias condições de trabalho; e entre a modernização tecnológica do trabalho docente por meio dos recursos tecnológicos e a racionalização da educação.

Relativamente a cada ponto de tensão, foi possível vislumbrar alguns dilemas dos professores, a saber: a) Como responder aos abstratos determinantes do trabalho codificado, sob os quais o desempenho profissional do docente está sendo avaliado, frente às concretas determinações da realidade, que lhe exige seguir caminhos alternativos para suprir suas demandas? b) Uma formação pragmática é capaz de preparar professores para exercer sua atividade profissional com consciência e compromisso social, garantindo a criticidade, resistência e alternância quando necessárias? c) Estaria o atual trabalho docente, de forma consciente ou inconsciente, assumindo e corroborando um discurso avesso aos propósitos progressistas da educação, que, ao responsabilizar o professor pelos índices de desenvolvimento da educação, na verdade escamoteia o compromisso ideológico da educação com um sistema

de produção excludente para a maioria da sociedade? d) Até que ponto a modernização tecnológica da educação comprometida com interesses econômicos e mercadológicos pode reduzir o trabalho vivo dos docentes e, assim, comprometer a interação e a mediação das subjetividades e complexidades do processo educativo?

Dessa forma, acreditando que tais tensões e seus decorrentes dilemas se façam presentes nas significações que constituem a identidade profissional dos docentes em atividades na educação básica, elegeu-se variáveis representativas das condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor, alteradas por medidas reformistas.

Para servirem de base à estrutura de desenvolvimento da técnica da pesquisa de campo, foram utilizadas as seguintes variáveis contidas na pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Município de Pinheiro-MA em 2017 e 2018: regime de trabalho e rendimento; formação e preparo para atuação; infraestrutura; pressões, avaliações e atribuições; e qualidade do trabalho e perspectiva profissional.

A captação das expressões dos professores se deu por meio de grupo focal com professores do ensino fundamental anos finais da educação básica do município de Pinheiro, encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Pinheiro).

A escolha pela técnica de pesquisa grupo focal deu-se por apresentar princípios e características correspondentes à opção metodológica. A exemplo do que Gatti (2005) enuncia, a interação e as trocas efetivadas que se estabelecem no trabalho em grupo devem ser analisadas pelo

pesquisador em conformidade com os objetivos da investigação, não havendo interesse somente no que as pessoas pensam e expressam, mas como elas pensam e por que pensam o que pensam.

Ainda nesse sentido, a autora elucida que o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, suas práticas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Enfim, essa técnica permite conhecer as representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias presentes no trato com uma questão (Gatti, 2005). No estudo em questão, houve interesse de reconhecer esses efeitos frente às questões relativas ao trabalho docente, a fim de captar suas significações e reflexos na constituição da identidade profissional dos professores.

O grupo focal, enquanto um tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos e homogêneos, orienta Minayo (2014), precisa ser planejado para obtenção de informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicitar divergência. Aplicado por meio de um roteiro não diretivo, vai do geral ao específico, sob uma coordenação capaz de instigar a participação e extrair o ponto de vista de todos e de cada um.

Seguindo as orientações de Gatti (2005), os grupos focais devem ter características homogêneas, mas com suficiente variação para que sejam expressas opiniões diferentes e até mesmo divergentes. Assim, o grupo focal desta pesquisa foi composto de 6 professoras do ensino fundamental anos finais da SEMED-Pinheiro, com con-

dução da pesquisadora responsável, acompanhada de 2 assistentes preparados para atuarem como relatores.

Gatti (2005) recomenda que o convite seja motivador, de modo que aqueles que aderirem estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema a ser tratado. A participação no grupo deve ser atraente também por propiciar um momento de desenvolvimento dos aspectos comunicacional, cognitivo e afetivo.

Assim, após a indicação da SEMED-Pinheiro, todas as participantes receberam um convite para a reunião, no qual foi feito um breve comentário sobre a atividade, os benefícios da participação e dados sobre a localização, horário de início e previsão de término. A adesão foi voluntária, tanto que apenas 6 das 10 indicações da SEMED-Pinheiro participaram do grupo focal.

Para caracterização das professoras participantes, antes do início da reunião foram aplicados questionários de sondagem e compatibilizadas as informações, tendo como critérios a idade, o tempo de serviço, a relação de trabalho e o nível de graduação, que geraram três perfis, a saber:

- a) Professoras Veteranas: Duas professoras com idade entre 40 e 49 anos, ambas com mais de vinte anos de atuação docente na educação básica pública. Servidoras municipais efetivas, ou seja, concursadas. Desenvolvem suas atividades em escolas da sede do município. Uma na disciplina de Matemática e a outra de Português e Filosofia. Suas principais formações são a graduação e pós-graduações *lato-sensu*.

- b) Professora Experiente: Uma professora entre 30 e 39 anos, com mais de dez anos de atuação na educação básica pública. Porém, sua relação de trabalho ainda se mantém por tempo de serviço, isto é, por meio de contrato com a SEMED-Pinheiro. Ministra aulas de História, Filosofia e Ensino Religioso em uma escola da sede do município. Também dispõe de graduação e pós-graduações *lato-sensu*.
- c) Professoras Iniciantes: Três professoras com idade entre 20 e 29 anos, uma estando na primeira experiência docente e duas no segundo ano de experiência. Dispõem somente da graduação. Ministram as disciplinas de História, Filosofia e Geografia. Todas são contratadas/temporárias da prefeitura. Duas atuam em escolas da sede (zona urbana) e uma atua em um dos doze polos (zona rural) do município.

A reunião do grupo focal ocorreu no município de Pinheiro, no dia 19 de maio de 2023, em dois turnos, ambos com tempo médio de duas horas. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo e depois transcritas. Em seguida, passou-se à análise dos dados, realizada a partir do procedimento metodológico de análise por núcleo de significação.

5.3 Procedimento teórico-metodológico de análise dos dados por Núcleo de Significação

Esta pesquisa de campo teve o intuito de captar, junto a professores do ensino fundamental anos finais da educa-

ção básica, as significações sobre o trabalho docente, consideradas constituintes de sua identidade profissional, a fim de analisar sua relação com as reformulações do trabalho do professor estabelecidas pelas atuais políticas de valorização profissional. Significações, conforme explicam Aguiar et al. (2021), são expressões da relação dialética entre sentidos e significados. Recomenda-se que sejam apreendidas suas relações, qualidades, contradições, ou seja, as mediações sociais e históricas que as instituem como unidades dialéticas da fala e do pensamento.

Constata-se que o pensamento expresso em palavras não revela por si só as significações que o constituem, sendo essencial a análise e interpretação das palavras enunciadas pelo sujeito frente à realidade pesquisada, ou seja, levando em consideração suas condições materiais objetiva e subjetiva.

Nessa perspectiva, apresenta-se a proposta metodológica de análise de dados Núcleo de Significação, conforme Aguiar et al. (2015), dada sob os pressupostos teóricos do método histórico-dialético e tendo como princípios: a não linearidade; as múltiplas determinações e suas mediações; a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito; as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo; e a compreensão de que as significações não são produções estáticas, transformando-se na atividade de que o sujeito participa.

Para aplicação, Aguiar et al. (2021) descrevem etapas dialeticamente articuladas que refletem os dois movimentos do método materialista-histórico-dialético. O primei-

ro movimento, de análise, vai do empírico às abstrações mais simples e consiste nas etapas: a) leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; b) identificação das palavras com suas significações (pré-indicadores); e c) agrupamento dos pré-indicadores em indicadores. O segundo movimento, de síntese, vai das abstrações à concretude do real e se dá nas etapas: a) articulação dos indicadores para a constituição dos núcleos de significação; e b) análise intranúcleo com avanço para análise internúcleos.

A reiterada leitura da fala transcrita dos sujeitos assim como o reconhecimento do contexto social de origem possibilitam a preparação para dar prosseguimento às etapas de análise e interpretação. Como elucidam Aguiar e Ozel-la (2006), deve-se partir das palavras inseridas no contexto, atentando desde a narrativa do sujeito até sua condição histórico-social, a fim de identificar os pré-indicadores.

Tendo a palavra como unidade de análise ou unidade de significação, ela é o ponto de partida. Portanto, faz-se importante compreender que os pré-indicadores não são palavras vazias, mas trechos das falas dos sujeitos compostos por palavras articuladas, resultado da relação entre sentido e significado, ou seja, que carregam e expressam a materialidade histórica do sujeito, com seus aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa (Aguiar et al., 2015).

Ainda que reveladores de um lado empírico e aparente do objeto, elucidam Aguiar et al. (2015), os pré-indicadores se destacam por particularidades da fala como frequência, ênfase, reiteração, carga emocional e insinuações, que, mediadas pelo movimento dialético de análise e síntese, devem identificar teses com potencial para a elucida-

ção das significações da realidade do sujeito.

Os pré-indicadores dialeticamente agrupados dão origem aos indicadores, mais um passo em direção ao conhecimento sobre as formas de significação do sujeito sobre o tema pesquisado. Para tanto, Aguiar et al. (2015) indicam os critérios de similaridade, complementariedade e contraposição, ou seja, o esforço de análise concentra-se nas tensões entre as teses (pré-indicadores).

Nessa ocasião emergem antíteses, fruto da complexidade das relações contraditórias e históricas existentes entre os pré-indicadores, o que permite uma análise não unilateral, baseada apenas no uso dos conceitos de confirmação e legitimação, tornando-se possível o desocultamento das contraditórias relações constitutivas dos indicadores (Aguiar et al., 2015).

A síntese configurada no indicador ainda é provisória, conforme esclarecem Aguiar et al. (2021), ainda não articula a complexa totalidade das expressões dos sujeitos, algo muito maior que o conjunto específico de pré-indicadores. A totalidade objetivada das significações está em constante movimento, e estas são mediadas por inúmeras relações de classe, gênero e raça, ideologia, cultura, contexto institucional escolar, etc.

Os indicadores, carregados dos seus pré-indicadores, são organizados para composição dos núcleos de significação num movimento de síntese. Articulado não somente pela semelhança e complementariedade, mas também pelas contradições, um indicador pode constituir o outro sem se confundir com ele, produzindo novas interpretações e compreensões sobre o fenômeno estudado. Trata-se

de um momento superior de abstração, por meio da articulação dialética das partes, subordinada à teoria, que avança em direção ao concreto pensado (Aguiar; Ozella, 2013).

A construção dos núcleos de significação não é um simples retorno à análise, um processo de juntar as palavras que foram esmiuçadas, a fim de apreender seus sentidos e significados. Trata-se de um movimento de síntese, que não se limita à soma das partes, mas que entende a articulação das partes (palavras) como elementos históricos e contraditórios mediados por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua.

Os núcleos devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. Para a nomeação do núcleo, Aguiar e Ozella (2006) sugerem extrair expressões da fala do sujeito para compor uma frase curta que reflita a articulação e explicita o processo e o movimento do sujeito dentro do objetivo do estudo.

A análise dos núcleos de significação inicia no processo intranúcleo e avança para a análise internúcleos, explicitando semelhanças e contradições nem sempre aparentes no discurso, sendo apreendidas a partir da análise e interpretação ampliadas do pesquisador. Aguiar e Ozella (2013) enunciam que esse movimento analítico-interpretativo não deve se restringir à fala do sujeito, mas ser articulado ao contexto social, político e econômico, permitindo a compreensão do sujeito na sua totalidade.

A passagem da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, segundo Saviani (2004 *apud*

Aguiar et al., 2015, p. 72), “ocorre quando as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”. E Vigotsky (1998 *apud* Aguiar; Ozella, 2013, p. 311) declara que “um corpo só se revela no movimento”. Assim, uma análise completa e sintetizadora requer a articulação dos conteúdos de cada núcleo, seguida da integração deles, em busca da apropriação do seu movimento à luz do contexto do discurso, do contexto social e histórico e da teoria.

O conhecimento científico como síntese e não abstração faz da análise dos núcleos de significação expressão do esforço do pesquisador em criar, como descreve González Reis (2003, 2005 *apud* Aguiar et al., 2015, p. 72), “zonas de inteligibilidade sobre o real, para produzir, mediante o pensamento teórica e metodologicamente orientado, um conhecimento científico com a clara intencionalidade de ser crítico”.

É importante considerar o destaque que Aguiar et al. (2021) fazem sobre o tratamento das significações produzidas e apreendidas como únicas, uma organização e síntese de suas experiências, afetos, modos de pensar e agir. Elas não podem ser compreendidas em si mesmas, mas como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam o grupo de sujeitos informantes, o espaço que ocupam, enfim, a dimensão subjetiva do objeto pesquisado naquele contexto, do mesmo modo que as condições históricas, políticas e sociais que constituem esse objeto.

Enfim, o esforço aqui foi a apreensão do movimento, da historicidade, das contradições, por um processo ana-

lítico-interpretativo sobre as expressões dos sujeitos da pesquisa, de modo a avançar na apreensão das significações. Aguiar et al. (2006) elucidam a busca no engendramento histórico do singular, constituído pela operação silenciosa das determinações históricas e sociais, revelando o possível novo na sociedade.

A capacidade de generalização, enuncia Aguiar (2006), centra-se no potencial explicativo alcançado, no desvelamento das mediações constitutivas dos fenômenos estudados, o que contribui qualitativamente com a produção teórica. Para Gonzales (1999 *apud* Aguiar, 2006, p. 21), “a generalização é um processo teórico, que permite integrar num mesmo espaço de significações elementos que antes não tinham nenhuma relação entre si em termos de conhecimento”.

Dessa forma, interpreta Aguiar (2006), pode-se ter uma maior e melhor apreensão da dinâmica da subjetividade dos sujeitos e, assim, redimensionar as atividades propostas no sentido de contemplar não o sujeito genérico, mas o sujeito real, concreto, na sua complexidade, possibilitando uma prática mais adequada e produtiva.

O núcleo de significação, enquanto procedimento metodológico, orienta a análise dessa pesquisa. Acredita-se que o resultado da pesquisa, mais que gerar uma teorização a ser generalizada, traz à tona evidências sobre as múltiplas determinações que estabelecem a significação sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, constituem a nova identidade do professor.

À vista disso, deu-se início à análise dos dados com leituras flutuantes e recorrentes dos produtos gerados a partir da realização do grupo focal com as professoras do

ensino fundamental anos finais do município de Pinheiro-MA: respostas individuais das professoras às questões abertas do questionário de sondagem, os apontamentos dos relatores e a transcrição das duas sessões do grupo.

Na leitura buscou-se captar a percepção das professoras sobre alguns aspectos relacionados ao seu trabalho docente, a fim de sinalizar os pré-indicadores que dariam início ao processo de construção e análise dos núcleos de significação sobre a relação entre a constituição da identidade profissional dos professores e o trabalho docente impactado pelas reformas educacionais.

Considerou-se importante manter a identificação das professoras nos destaques feitos durante as leituras, sendo atribuídos a elas os codinomes: Professora Veterana 1; Professora Veterana 2; Professora Experiente; Professora Iniciante Sede 1; Professora Iniciante Sede 2; e Professora Iniciante Polo.

Esses destaques foram considerados pré-indicadores, que posteriormente passaram por um processo de articulação sob os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Desse movimento, considerado ainda de cunho mais empírico e preliminar, foram identificados 15 indicadores.

Partindo dessa configuração mais abstrata da realidade expressa nas falas das professoras, buscou-se alcançar níveis de maior profundidade sobre a realidade concreta, agora articulando os indicadores, novamente sob os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, alcançando cinco núcleos de significação, que têm suas análises apresentadas a seguir. Na sequência, a cul-

minância se dá pela análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente constituintes da identidade dos professores da educação básica pública.

5.4 Análises dos núcleos de significação sobre trabalho docente

5.4.1 Núcleo de Significação 1: Do descrédito à potência do trabalho docente: contraditório processo de constituição da identidade dos professores, mediado pela afetividade – “Eu não saberia fazer outra coisa [...] Sou apaixonada pelos meus alunos”.

A composição desse núcleo de significação se deu pela articulação de indicadores constituídos de significações expressas pelas professoras a respeito do reconhecimento do trabalho docente e da afetividade, conforme o Quadro 8 apresenta. Durante o grupo focal, foram captadas expressões sobre o reconhecimento do trabalho pelos outros e sobre o autorreconhecimento, percebidas em articulação contraditória entre si. Por sua vez, expressões relacionadas com afetividade se articulavam com as demais sob o critério da complementaridade.

Quadro 8 – Indicadores do Núcleo de Significação 1

Indicador 1: O reconhecimento do trabalho docente pelo outro

Ementa dos pré-indicadores: Percebem seu reconhecimento refletido pelo outro, seja no desenvolvimento dos alunos, seja nas expressões de seus superiores e pares. Criticam a falta de reconhecimento positivo pelos outros, ainda que existam discursos oficiais e de senso comum sobre sua importância na sociedade. Atestam a sua desvalorização, quando se esforçam e não percebem nenhum tipo de reconhecimento e diferenciação.

Indicador 2: O autorreconhecimento do trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Admitem o seu potencial e força de resistência, mesmo com todas as limitações impostas. Contam com sua capacidade para enfrentar cotidianamente as dificuldades. Consideram-se referência para os estudantes. Conhecem os desafios para a preparação e desenvolvimento de seu trabalho. Precisam estar preparadas para se defenderem das críticas ao seu trabalho. Mantêm-se perseverantes nos propósitos mais humanísticos. Sentem-se recompensadas pelo bom desempenho dos estudantes.

Indicador 4: A afetividade no trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Reconhecem que nem sempre é pelo “amor” que se está na profissão. Têm na afetividade um dos maiores fatores de manutenção da perseverança sobre o desânimo gerado pelas dificuldades cotidianas. Admitem um envolvimento maior e mais afetivo com os estudantes devido às dificuldades deles. Rechaçam seus próprios sentimentos em prol do desenvolvimento do seu trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo as professoras expressando dependência do reflexo do seu trabalho, com ressentimento pela falta de reconhecimento pelos outros, também se declararam reconhecedoras do valor e prestígio do seu trabalho. Considerou-se ainda na fala das professoras expressões de afetividade a respeito do seu trabalho, em especial na relação com os estudantes.

Interpretou-se que indicadores de caráter afetivo mediavam o processo de constituição da identidade profissional, a partir do confronto entre as formas de reconhecimento pelo outro e por si mesmas, tornando-se um mecanismo de equilíbrio e conformação.

A identidade profissional vem através dos meus resultados, dos meus alunos [...] ela vem aflorando através do meu coordenador, através do meu diretor, através do meu aluno [...] eu começo a saber qual é a minha identidade profissional, através desses relatos, desses acontecimentos (Professora Veterana 1).

Ter sua perspectiva de reconhecimento atribuída à expressão do outro pode dizer muito a respeito do grau de comprometimento do profissional com o sistema de avaliação e do nível assumido de responsabilização pelos resultados, o que remete à referência sobre a responsabilização meritocrática dos profissionais de educação pelos resultados das avaliações, assumida a despeito da precarização de suas relações e condições de trabalho.

Pode-se também resgatar a interpretação de Bauman (2005), na qual afirma que o caráter performático assumido pelos indivíduos para sobreviverem à sociedade fluida traz consigo a batalha por reconhecimento, que compromete a

luta por justiça social e rechaça a preocupação com as desigualdades, vista então como inevitáveis distorções sociais.

Quando a “miopia”, produzida pelas estratégias gerenciais incorporadas à educação, em especial à avaliação, alcança os professores, tem-se como consequência a fragilidade de sua capacidade de defesa, a incompreensão das causas e efeitos de suas limitações e o desperdício do lastro de ação transformadora que ainda lhe resta.

Por mais que a gente seja a base para essas outras profissões, a gente é muito discriminado, até mesmo por nossos alunos, que estão ali, que precisam da gente, mas eles não valorizam (Professora Iniciante Sede I).

A assimetria entre os discursos oficial e midiático, que superestimam os professores e a falta de reconhecimento do trabalho docente pela sociedade, pode certamente decorrer da contradição entre esses mesmos discursos e as políticas públicas de valorização da profissão, que não reverterem a desqualificação, precarização e proletarianização dos professores, o que colabora para que esses profissionais convivam com as consequências oriundas do desprestígio de sua profissão.

Cabe trazer a esse ponto de discussão a crítica de Evangelista e Triches (2014) sobre o “poder baseado na dedicação” atribuído pelo Estado aos professores, pressupondo um superprofessor, desconsiderando as questionáveis políticas públicas de formação e condições de trabalho.

Nesse mesmo sentido, recorre-se mais uma vez a Lawn (2001), quando alerta para a manipulação da identidade dos professores pelo Estado, por meio de seus discursos, como método de gestão das mudanças que deseja realizar

no sistema educacional, o que se intensifica quando esses discursos são assumidos e reproduzidos pelos profissionais da educação e sociedade em geral, legitimando os mecanismos de reconhecimento da categoria profissional docente.

Quando perguntavam: “Quem sabe fazer isso?”, eu ia lá e fazia. Depois pensei e disse: “Não vou mais me fazer de besta pra ninguém”. Porque a gente não é reconhecido. Isso não é reconhecido. Até a questão da contratação. “Ah, vamos contratar fulano de tal que é um bom professor”. Eles nunca vão ver por esse lado, eles nunca vão te contratar pelo que tu é e faz. Isso é fato, isso pesa muito. Eu disse: “Vou fazer o meu trabalho na minha sala de aula, só para os meus alunos verem” (Professora Experiente).

Vale aqui trazer à memória os esclarecimentos de Tardif (2014) sobre o trabalho codificado, que se dá na rotina estabelecida, por exemplo pelos currículos e pelos sistema de avaliação externa, enquanto o trabalho não codificado diz respeito às subjetividades dos estudantes, dos professores, as quais em muitos casos não correspondem às expectativas educacionais oficiais.

Assim, compreende-se que a relação dialética entre o trabalho codificado e o trabalho não codificado fundamenta as expressões das professoras sobre o reconhecimento do trabalho que desenvolvem, no qual, a partir da ausência de objetividade de sua avaliação profissional, somada à negação das subjetividades que imprimem caráter próprio ao seu trabalho, percebem a impessoalidade da sua relação de trabalho.

Ter o seu trabalho cada vez mais prescrito e se sentir um profissional prescindível serve, dentre outros propósitos, para introjetar no professor a desvalorização dos seus objetivos educacionais e do seu papel social, fixando seus interesses nos critérios preceituados de produtividade.

Se a gente parar para pensar, a gente é uma arma poderosa. [...] Lógico que a gente queria que tudo andasse correto, casadinho, mas a gente sozinho ainda é uma potência (Professora Veterana 1).

A identidade e o pertencimento são negociáveis e renováveis, elucida Bauman (2005), com dependência da decisão do indivíduo sobre os caminhos a seguir, a maneira de agir e a determinação de manter-se firme; no caso dos professores, manterem-se firmes frente às pressões, barreiras e todos as intempéries que prejudicam o pleno exercício de seu ofício.

A recorrente necessidade de superação das dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho, quando não alcança picos de desânimo e desmotivação, é reconhecida pelo professor como uma qualidade admirável, o que não deixa de ser verdade. Contudo, esse potencial pode ser desvirtuado para a naturalização de sua condição ou para o enfrentamento individual dos seus dilemas. Condutas que reduzem a efetiva transformação de sua realidade e o distancia do senso de coletividade.

Às vezes a gente deixa alguns problemas de lado para poder focar naquele, para poder focar em sala de aula, para poder levar um bom conteúdo para os alunos, pra mostrar que a gente tá feliz, pra deixar os alunos felizes e pra eles prestarem atenção (Professora Iniciante Sede 1).

Palavras como dificuldades, barreiras e problemas, assim como cansaço e cansativo, foram recorrentes nas falas das professoras, sempre seguidas de expressões relacionadas com superação. A profissão docente enquadra-se no trabalho sobre os outros, estabelecido por Dubet (2006) como aquele que tem o intuito de transformar os outros, promovendo sua socialização. Nesse sentido, observa-se que as necessidades dos estudantes promovem o engajamento e compromisso dos professores, indo muito além de resultados métricos, alcançando aspectos relacionados à afetividade.

Arroyo (2013) afirma que, pelo trabalho docente estar entre a objetividade avaliativa e o interesse pelo direito dos estudantes à educação, os professores convivem com uma luta entre a identidade educadora e a identidade reducionista. Tensão exercida, de um lado, pela cobrança por resultados objetivos e, do outro, pela demanda gerada pelas carências dos estudantes.

Mas professor não é só professor, professor é esposa, dona de casa e mãe. É muito cansativo, mas é uma profissão linda, eu sou apaixonada, eu amo ser professor. Eu não saberia fazer outra coisa. [...] Sou apaixonada pelos meus alunos, sejam eles danados, sejam eles muito danados, sejam eles quietinhos (Professora Veterana 2).

As problemáticas do trabalho feminino em nossa sociedade não deixam de também se fazerem presentes no trabalho docente, trazendo consigo os flagelos da misoginia, ainda que a categoria profissional docente seja massivamente formada por mulheres.

A presença do afeto nas relações profissionais dos docentes, uma constância para a maioria dos professores, se dá de forma mais acentuada e explícita quando essa docência é exercida por professoras, o que pode ser atribuído à memória coletiva da histórica entrada das mulheres no mundo do trabalho por meio da educação, considerada à época como uma extensão do trabalho doméstico e maternal.

Por essa razão, até hoje professoras sofrem com a pressão para serem exímias educadoras e cuidadoras, sendo criticadas ao demonstrarem dificuldades comuns à docência. Na verdade, não há nada mais determinante para uma relação docente afetuosa do que a aproximação frequente com os estudantes, com interesse em reconhecer sua realidade e sensibilizando-se com suas carências e desejos.

Ainda nesse sentido, em decorrência do fenômeno da divisão social do trabalho, o trabalho produtivo foi valorizado em detrimento do trabalho improdutivo. No caso das professoras, suas diversas atividades profissionais somam-se ao cumprimento de tarefas e responsabilidades relacionadas aos outros papéis sociais que assumem, muitos desses tidos como improdutivos. Essa condição sobrecarrega e eleva a carga de trabalho das professoras em comparação com seus colegas de trabalho do sexo masculino, sem que isso gere algum reconhecimento e tratamento diferenciado.

Professores e professoras devem se recusar a reconhecer a feminização e a afetividade associadas ao trabalho docente como algo depreciativo. Antes de tudo, podem e devem encará-las como fatores subjetivos que favorecem

o engajamento educacional e social dos profissionais, assim como servem de inspiração a todos os profissionais envolvidos na educação contra as mazelas do gerencialismo objetivo e corruptivo da Nova Gestão Pública.

Com a análise desse núcleo de significação, compreende-se a constituição da identidade docente a partir da relação dialética entre o reconhecimento do descrédito da profissão e o reconhecimento do seu potencial de superação e transformação. Destaca-se a afetividade como mediação desse processo de constituição, produto da composição histórica e social das relações interpessoais envolvidas na prática docente. E atesta-se o dilema dos professores frente à tensão entre a conformação sobre sua condição desfavorecida e a vontade de corresponder às demandas que os estudantes apresentam.

5.4.2 Núcleo de Significação 2: Formação e prática docente como fatores determinantes, porém negligenciados no processo de constituição da identidade docente – *“Um dos elementos que constrói a identidade é o conhecimento”*.

Esse núcleo de significação se estabeleceu pela articulação de indicadores que trataram sobre a formação dos professores e suas experiências profissionais, expostos no Quadro 9. As professoras participantes da pesquisa manifestaram percepções sobre sua formação inicial e formações continuadas e sobre aspectos relacionados com a experiência profissional acumulada.

Quadro 9 – Indicadores do Núcleo de Significação 2**Indicador 3: A experiência profissional no trabalho docente**

Ementa dos pré-indicadores: Reconhecem que a identidade docente é um processo em construção. Demonstram insegurança quando da pouca experiência em sala de aula. Optam em atuar de acordo com suas referências de bons professores. Vivenciam situações extremas que lhes exigem uma intervenção profissional habilidosa. Acreditam que a postura do professor deve corresponder ao perfil dos estudantes. Assumem postura rígida para garantir o controle de situações. Posicionam-se, após anos de experiência, de forma mais firme na relação com seus superiores e pares.

Indicador 8: A formação inicial do professor para o trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Valorizam o conhecimento como fonte de legitimação do trabalho dos professores. Admitem a necessidade de conhecer mais sobre os estudantes e os fatores que interferem no desenvolvimento escolar. Consideram haver um distanciamento entre a formação inicial e a realidade do trabalho docente. Compreendem que a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial requer o comprometimento de todos os envolvidos.

Indicador 9: A formação continuada do professor para o trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Admitem a necessidade de se manterem atualizados. Valorizam a formação continuada como forma de garantir sua atualização e integração com os pares. Reconhecem a formação continuada oferecida pela SEMED como limitada e até insuficiente. Avaliam muitos dos formadores como despreparados para o desenvolvimento das atividades propostas. Consideram que os conteúdos das formações continuadas não têm aderência às demandas de sala de aula e às carências dos professores. Participam da construção da política de formação continuada do município somente por meio de sugestões individuais de temas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A articulação por similaridade dos indicadores de formação inicial e formação continuada se deu por serem a base para o desenvolvimento do trabalho docente. Já o indicador de experiência profissional articulou-se por complementaridade, considerando que coloca as formações em prática, refletindo seu grau de domínio, e ainda oferece subsídios para o estabelecimento de outras capacitações.

Mesmo reconhecendo a importância da formação, as expressões das professoras sobre a formação inicial destacaram seu distanciamento da realidade do trabalho docente. E, quanto às formações continuadas, suas expressões consideraram como desqualificadas e nada positivas para solução dos problemas.

Enfim, para as professoras, ambas as formações contribuem pouco para a reversão do despreparo dos docentes no enfrentamento do cotidiano escolar. Condição agravada pela inexperiência profissional das professoras iniciantes e amenizada pelos anos de experiência das professoras veteranas e da experiente.

Eu ainda estou construindo [a identidade profissional]. [...] Eu sei o que eu não quero ser (Professora Iniciante Polo).

Eu simplesmente me assustei, eu não soube o que fazer, não tive reação para aquilo [crise de choro de uma estudante]. Quem me ajudou foi a educadora inclusiva da turma. [...] Eu acho que faltou meu preparo para isso, foi uma primeira situação e eu espero que, se acontecer novamente, eu esteja preparada, porque à primeira vista foi um impacto pra mim (Professora Iniciante Sede 1).

A complexidade intrínseca à prática profissional dos professores requer um preparo compatível, nem sempre alcançado na formação inicial, por mais que seu currículo seja repleto de atividades práticas. Assim, torna-se essencial que haja uma assessoria capacitada e próxima dos docentes iniciantes, para proporcionar-lhes o apoio e suprimento correspondentes à sua condição de profissional inexperiente.

Não é aceitável que o tratamento dado a um profissional inexperiente seja o mesmo dado a um profissional veterano, sem que isso deixe de comprometer o desenvolvimento educacional dos estudantes. Observa-se que no plano de cargos e salário do município de Pinheiro, na seção que trata sobre estágio probatório, há destaque quanto aos critérios pelos quais os professores serão avaliados (assiduidade; capacidade de iniciativa; produtividade; disciplina; responsabilidade; e eficiência e eficácia). Porém, não é citado nenhum tipo de acompanhamento e auxílio para sua adaptação (Pinheiro, 2009).

Constata-se o interesse pela contratação de professores iniciantes pela ausência de um peso significativo do tempo de experiência como critério avaliativo e de desempate no Edital SEMED nº 002/2023, referente ao processo seletivo para contratação temporária de professores (Pinheiro, 2023). E, portanto, as escolas, a Secretaria, enfim, a gestão educacional precisa atentar para os processos de ambientação e desenvolvimento dos entrantes, algo como programas de indução para professores iniciantes.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2017), a indução no ensino refere-se a uma fase de aprendizagem da profissão de docente ocorrida quando dúvidas, inseguranças e an-

siedades se acumulam e coexistem na prática de ensinar. Para os autores, os programas de indução são respostas institucionais aos professores iniciantes, que disponibilizam ambiente favorável ao seu crescimento e desenvolvimento, com um processo sistemático voltado ao suprimento de suas necessidades pessoais e profissionais.

Nas minhas aulas é difícil eu não alcançar um resultado. [...] Eu não passo porque eu sou muito firme. [...] Às vezes eu entro em sala de aula, tem aluno que fica nervoso, tem medo. [...] Mas isso me livra de uma porção de situação, de aluno querer brincar, de aluno querer relaxar, aluno querendo acessar no celular, jogando game, Minecraft (Professora Veterana 1).

Eu me recuso a ministrar uma aula no calor, hoje em dia. Minha aula não vai render, eu não vou saber nem ensinar o aluno. Eu me instalei na sala do +Educação. Mas, se fosse os outros, estaria de cabecinha baixa no calor dando aula (Professora Veterana 1).

É notória a distância entre o posicionamento das professoras iniciantes e da professora experiente, regidas por contratos temporários, e das professoras veteranas, que são resguardadas por uma relação de trabalho estatutária. Os prejuízos dessa diferenciação para os professores materializam os reflexos da “flexploração”, descrita por Bourdieu (1998) como um modo de dominação do capital sobre o trabalhador, fundado numa estrutura generalizada e permanentemente insegura, que o obriga à submissão de aceitar e até desejar sua exploração, sob pena de cair na exclusão do mercado de trabalho.

A pesquisa realizada em Pinheiro-MA projeta o agravamento dessa condição ao atestar a franca expansão da

categoria “contratado por tempo de serviço” e a falta de previsão de concurso público para professor da educação básica.

Na teoria é muito bom, mas só que na prática é mais difícil [...] Eu acho, assim, que, para o professor aplicar uma teoria dessas [tratadas na academia], tem que haver colaboração do sistema, da escola e da família (Professora Iniciante Polo).

A formação acadêmica, sejam seus fundamentos de base hegemônica ou progressista, tende a comprometer-se com um ideal de profissional docente que nem sempre demonstra aderência com as imposições da realidade concreta, enfrentada cotidianamente pelo professor.

Sobre esse aspecto, pode-se recorrer ao enunciado de Arroyo (2013) no qual afirma que, se o foco da educação for a disciplina, o referente da identidade do professor será o que se ensina, mas, se o foco for o educando, ser educador é essencial. E continua ponderando que a arte de educar nem sempre está contemplada na formação do professor e, portanto, nem sempre faz parte da sua identidade profissional, o que gera insegurança ao ser requerida.

Quando comecei, não existia essa questão de planejamento, essa cobrança. Eu tive um tempo na formação, aí fui pra sala de aula. Depois [com o passar dos anos] me deparei com uma situação muito nova (Professora Veterana 1).

As reformulações do trabalho docente trouxeram a necessidade do desenvolvimento de novas aptidões dos professores, assumindo o caráter flexível e volátil das com-

petências profissionais, em detrimento da habilitação e autoridade oferecidas pelas qualificações profissionais.

Essa declaração corrobora a afirmação de Dubar (2009) sobre a nova noção de empregabilidade e a concepção de educação ao longo da vida, que trouxeram ao trabalhador a responsabilidade de organizar, desenvolver e manter atualizado seu portfólio de competências para ser recrutado. E, ainda, que as competências incorporadas ao sujeito durante seu percurso, aprendidas em suas formações, são o que ele dispõe para venda ou aluguel a uma instituição que as deseja por algum tempo.

Elas [as formações continuadas oferecidas pela SEMED Pinheiro-MA] estão suprindo, digamos, a questão de se fazer conhecer os documentos normativos, a base, o documento maranhense e pinheirense, faz explanação sobre temas transversais. [...] Acredito que elas estão quebradas, porque só trazem o conhecimento, [...] não se coloca como trabalhar, atuar por alunos, dentro da sala de aula (Professora Veterana 1).

O anseio pela formação continuada declarado pelas professoras participantes consiste em prepará-las para lidar com as problemáticas correntes de suas práticas profissionais, o que corresponde ao objetivo da capacitação do tipo aperfeiçoamento, descrita no plano de cargos, carreira e remuneração dos professores municipais de Pinheiro: “Dotar o profissional do magistério de conhecimentos e técnicas referentes às distribuições que desempenha, mantendo-o permanentemente atualizado e preparando-o para a execução de tarefas mais complexas” (Pinheiro, 2009, p. 9).

Porém, as professoras declararam que as formações de que participam se mantêm num campo teórico-metodológico de base prescritiva, bastante comprometido com o gerencialismo aplicado ao sistema educacional, o que certamente contribui para a insegurança dos professores iniciantes e o isolamento dos veteranos e experientes.

Cabe aqui resgatar a análise de Lawn (2001) sobre o caráter flexível de a identidade docente assentar-se nos exames e conhecimentos (que podem ser lido como formações) a que eles são submetidos. Ele segue sua reflexão apontando que o potencial da identidade dos professores reflete ou simboliza o sistema em vigor e sua manipulação possibilita melhor arquitetar mudanças, sempre que há sinal de descontrole da educação ou interesse em reestruturá-la.

Quando a gente começa a trabalhar, tem as formações. Quando tu encontra um formador que é da área, beleza! Mas quanto tu encontra um formador que não sabe nem pra que lado vai... [...] São profissionais competentes? Não, às vezes, o vereador que indica ou é uma pessoa da confiança do prefeito (Professora Experiente).

O uso da formação continuada para fins comerciais vem aproximando empresas e pessoas interessadas em se imiscuírem na política pública educacional, apresentando-se como especialistas em instruir e treinar professores para o desenvolvimento das diretrizes curriculares e avaliativas, que, por serem formuladas por instâncias superiores, são consideradas de transmissão direta.

A situação trazida pelas professoras que participaram da pesquisa retrata a exploração econômica da educação

pública, que, segundo estudo de Ball (2020), é complexa, multifacetada e interrelacional, ocorrida por meio de formas diferenciadas de mediação para soluções políticas e melhorias das escolas, destacando-se, entre outras, a formação continuada.

Eu também concordo que acrescenta [as formações continuadas na identidade profissional], porque também nas formações existe a troca de experiências e diálogos entre os professores, cada um com sua experiência, cada um com sua história de vida, cada um com sua maneira de ensinar. [...] Eu posso acrescentar aquilo na minha vida, na minha realidade, na minha carreira profissional (Professora Iniciante Polo).

Há um contraditório entre as repercussões das formações docentes. Por um lado, serve como meio de conformação à frustração do professor, quando se vê mergulhado em um contexto tão distante daquele prospectado pelas teorias educacionais. Por outro, promove uma revisão de posicionamento político, ao tornar-se uma lente de aumento, que facilita a percepção dos verdadeiros impedimentos de uma prática docente transformadora.

A análise do núcleo de significação sobre a formação e prática docente como fatores determinantes no processo de constituição da identidade docente exprime, na articulação de seus indicadores por similaridade e complementaridade, a conexão das partes para a composição de um todo, com a presença de mediações que dão o direcionamento dessa construção.

De forma concreta, observou-se distorções e negligências no desenvolvimento das formações e no acompanha-

mento do exercício da profissão, mais uma vez mediados por uma relação de trabalho insegura e dependente, que contribuem para a desqualificação do trabalho dos professores, com reflexo na fragilidade da constituição da identidade profissional docente.

Ressalta-se o potencial de elucidação, conscientização e mobilização das formações dos professores, pelo que se destaca o risco da incorporação das pedagogias do aprender a aprender nos cursos de licenciatura e nas capacitações docentes, tendo entre outras decorrências a desintelectualização da profissão, visto que, a partir da compreensão de Duarte (2010), essas pedagogias são centradas no conhecimento tácito e na desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico.

5.4.3 Núcleo de Significação 3: A constituição da identidade docente no contexto de subordinação às péssimas condições e à perda do controle e autonomia do trabalho, assegurada pela precária relação de trabalho – “A gente reclama [das políticas públicas de remuneração e carreira], mas não adianta nada”.

Esse núcleo trata do contexto de subordinação dos professores, garantido pelas relações precarizadas de trabalho. As significações que deram origem ao núcleo foram extraídas do relato das professoras sobre as condições objetivas para a realização do seu trabalho, das ocorrências envolvendo o controle e a autonomia e das relações de trabalho vigentes, as quais foram organizadas em indicadores no Quadro 10.

Quadro 10 – Indicadores do Núcleo de Significação 3

Indicador 5: As condições objetivas de realização do trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Percebem condições de trabalho diferentes no mesmo sistema educacional. Desenvolvem seu trabalho, mesmo sem as mínimas condições. Assumem custos para garantir a realização do seu trabalho. Têm suas reivindicações desconsideradas pelo sistema. Reconhecem a denúncia da falta de infraestrutura como única forma de atingir o poder público. Admitem o investimento público nas escolas, ainda que pontual e insuficiente.

Indicador 6: O controle e a autonomia dos docentes sobre o seu trabalho

Ementa dos pré-indicadores: Seguem orientações contrárias e até distorcem resultados para atender demandas da SEMED. Não recusam a imposição repentina de atividades extras. Sofrem as consequências da quebra de rotina escolar, responsabilizando-se em amenizar seus impactos. Têm as atividades extras que idealizam limitadas pela burocracia e pela falta de estrutura ou recursos. Desestruturam seu planejamento para corresponder às exigências de avaliações e processos seletivos externos.

Indicador 10: As relações de trabalho que regem o ofício docente

Ementa dos pré-indicadores: Convivem com regimes de contratação desiguais entre profissionais que exercem o mesmo trabalho. Disputam reconhecimento com seus pares, tendo como argumentos depreciativos os poucos benefícios que a categoria dispõe. Submetem-se à baixa remuneração, admitindo potencializar sua exploração por um pequeno acréscimo. Não intervêm na política de contratação, remuneração e carreira. Ressentem-se da representação e assistência dos sindicatos, limitadas aos docentes efetivos.

Fonte: Dados da pesquisa.

O critério de complementaridade do indicador “relações de trabalho que regem o ofício docente” na articulação com os demais indicadores desse núcleo deu-se por seu caráter mediador da submissão dos professores às precárias condições de trabalho apresentadas e à perda do controle e autonomia docente.

O comprometimento do trabalho por condições inadequadas, a fragilidade de controle e a perda de autonomia sobre o seu trabalho, em tempos de pressão por resultados, entre outros prejuízos, trazem aos professores estresse e desmotivação. A precariedade da relação de trabalho com seus contratantes, associada à falta de melhores perspectivas, garante a contenção de forças contrárias e aumenta a conformação, o que em última instância corrobora a manutenção desse contexto.

Nós tivemos um conselho de classe onde disseram para destacar os melhores alunos. Nós tivemos só dois alunos. A gente não culpa os alunos; em parte, porque são adolescentes, a gente não consegue controlar: às vezes o calor, o ar-condicionado bagunçou, às vezes porque não têm o lanche e às vezes porque são adolescentes e querem conversar (Professora Veterana 2).

Eu comprei meu apagador, eu que comprei minha caneta, comprei tinta pra colocar no pincel (Professora Iniciante Sede 1).

A precariedade da infraestrutura repercute diretamente no desenvolvimento daqueles que necessitam das condições objetivas para realizar suas atividades. Mesmo sendo uma condição vivida há muito tempo pelo professores da educação pública, sua superação para a realiza-

ção das tarefas não a faz supérflua ou a torna superestimada pelos seus denunciante.

Nesse sentido, Arroyo (2013) ressalta que as tensões identitárias dos professores correspondem a movimentos históricos que reconfiguram a profissão. E relembra que as condições de trabalho docente nunca melhoraram o suficiente, pelo contrário, vêm ampliando sua dimensão com o agravamento das demandas sociais e pessoais dos educandos.

Concretamente, a partir de uma análise mais profunda, constata-se a existência de uma tensão entre a conformação compulsória às condições apresentadas e o enfrentamento das mais diversas e complexas demandas dos estudantes, que leva os professores a buscarem formas de suplantarem seus obstáculos.

Elas [as formadoras] mostraram muita coisa, muitos recursos, mas, quando chega dentro da escola, falta recurso. [...] O único recurso que nós temos hoje garantido na sala de aula, graças a Deus, é o livro didático (Professora Experiente).

Eu dou graças a Deus que eu estou na minha área [...] Agradeço muito, porque eu tô numa escola que tem os recursos didáticos bons, [...] tem boa estrutura e participação dos pais também (Professora Iniciante Sede 2).

É comum serem encontradas distintas condições dos aparelhos escolares dentro do mesmo sistema educacional, o que propicia a dualidade entre as escolas de referência, quase sempre centrais, detentoras dos melhores profissionais, recursos, projetos e programas, e as demais escolas, a maioria localizada nas periferias, contando com

professores inexperientes, menos exigentes e com recursos mínimos de funcionamento.

Observa-se que o interesse na manutenção dessa dualidade se dá pelas escolas de referência serem priorizadas no processo de avaliação externa e assim propiciarem o alcance dos resultados que o sistema precisa apresentar aos seus controladores. Por sua vez, os professores que convivem com essa dualidade tendem a ter dificuldade de reconhecer sua categoria profissional como única.

Segundo a interpretação de Lawn (2001), a velocidade, complexidade e flexibilidade nas escolas estabeleceram uma série de identidades dos professores de acordo com seus papéis, tarefas e diferenciações. Modelos de escolarização, reflexos do poder de mercado, também ajustaram modelos diferenciados de trabalho do professor, emergindo novos níveis de ensino e gestão.

Para o referido autor, a escola converteu-se em lugar de fabricação de identidade, substituindo o antigo discurso oficial de alcance nacional. E segue afirmando que na escola básica o trabalho e a nova identidade do professor são continuamente monitorados, apresentados e mantidos.

Minha coordenadora disse que eu não poderia deixar muitos alunos reprovados (Professora Iniciante Sede 2).

Fico muito triste de ver criança que não sabe ler, que chega no fundamental, tá quase no ensino médio e vai passando, passando sem saber ler. [...] O sistema faz o professor passar [os estudantes com baixo rendimento]. Mesmo iniciando agora, essas são as coisas que eu vejo e que eu acho triste, muito triste (Professora Iniciante Polo).

Retirar a autonomia do professor sobre qualquer dos elementos do processo de ensino-aprendizagem é comprometer o que há de mais fundante no trabalho docente. A interferência no resultado da avaliação, elemento de culminância do processo, traz consequências ao sentido que o professor pode dar à sua prática profissional.

Enuncia-se aqui o alerta de Arroyo (2013) para a retomada conservadora de redução da identidade docente, condicionando professores a meros transmissores de conteúdo, a qual, pela manipulação política e mercadológica do seu trabalho, promove sua conformação e controle.

Assim como o professor não se recusa a dar aula, ele não se recusa a fazer um trabalho extra de um projeto que a Secretaria traz. E assim outros trabalhos, todos a gente faz e dá conta (Professora Veterana 2).

Quando a gente quer fazer uma aula diferenciada, eu acho engraçado que a direção da escola coloca um monte de dificuldade. Aí quando chega uma época dessa [de atividades extras], pode tudo (Professora Experiente).

Recorre-se novamente à origem subjetiva do trabalho não codificado, tratado por Tardif (2014), para justificar sua ausência nos currículos e planejamentos regulares. Ou seja, por sua imprevisibilidade é compreensível que a materialização do trabalho não codificado ocorra em forma de atividades extras e, portanto, repentinas.

Porém, percebe-se que os professores se ressentem do desrespeito expresso pela frequência de imprevistos e pelo tratamento diferenciado entre a imposição das demandas súbitas de instâncias superiores (muitas vezes desconexas da necessidade dos estudantes) e o desprezo às atividades

propostas pelos docentes (decorrentes de situações que emergem durante o processo de ensino).

Os nossos alunos e os pais almejam a Fundação Bradesco ou o IFMA [escolas de ensino médio de referência na cidade]. E aí, a gente sofre o impacto [do trabalho não codificado], tem que acelerar o conteúdo. Modifica nossa metodologia, às vezes, a nossa estratégia, além de mais alguns conteúdos (Professora Veterana 1).

Além de mudar a nossa metodologia, nossa estratégia [para seleção das escolas de ensino médio idealizadas pelos alunos e familiares do último ano do ensino fundamental], a gente recebe uma pressão, uma tensão (Professora Veterana 2).

A flexibilidade do planejamento é um atributo da prática do professor, estando sob sua responsabilidade fazer as devidas adaptações para retomar o controle de suas atividades, dando prosseguimento ao trabalho para o alcance dos objetivos traçados. Todavia, fatores da perda de autonomia e controle se apresentam por intervenções determinantes, de origem externa, que não se interessam pelos objetivos educacionais e não respeitam o percurso pedagógico de construção do conhecimento dos estudantes.

Com a difícil tarefa de fixar o foco no conteúdo para atender às diretrizes da política educacional baseada no *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), elucida Arroyo (2013), os professores são induzidos a atenuar a dimensão educativa de sua identidade profissional, abandonando os estudantes e suas necessidades, dissimulando a realidade social desumanizante e suas forças condicionantes do processo de ensinar-aprender.

Há uma diferenciação entre o contratado e o efetivo. [...] Alguns efetivos [professores concursados] não estão nem aí, são rígidos, chegam na sala, se sentam, fecham a cara ou então copiam no quadro e vão se sentar, e ninguém vê mais na sala (Professora Experiente).

O nosso salário não é relativo com o que a gente merece. O dinheiro que vem para o efetivo vem para o contratado, só que a gente não recebe. E o mesmo trabalho que o efetivo faz, a gente [contratados] faz até melhor e trabalha muito mais do que eles. [...] Mas eu não vou abandonar, eu ainda acredito na educação (Professora Experiente).

Os diversos regimes de contratação temporária dos professores, precarizados pela flexibilização dos direitos trabalhistas e não cobertura pelos planos de cargos, carreira e remuneração, instituíram uma concorrência entre os profissionais, que favorece a desagregação da categoria. Há um desgaste interno da relação dos professores, com troca de acusações, que dificulta as lutas que precisam ser travadas contra os que verdadeiramente se beneficiam com a precarização da profissão docente.

À vista disso, vale revisitar a reflexão de Bourdieu (1998) na qual esclarece que a precariedade afeta a todos que lhe são expostos, pois impede uma antecipação racional frente a um futuro incerto e um mínimo de esperança, condição essencial para revolta e movimentação coletiva contra o presente, por mais intolerante que este pareça.

O que eu vou ganhar pelo meu contrato não é o suficiente, eu preciso ter uma outra forma para poder aumentar. Aí é isso que é a dobra, que a gente faz, para poder ganhar um pouquinho mais (Professora Iniciante Sede 2).

Só que a dobra não é dobrada no dinheiro. Dobra o trabalho. O dinheiro é menos da metade e eles [SEMED Pinheiro-MA] dizem: “Quanto mais tu ganha, mais tem desconto”. [...] Dessa vez [no ano de 2023], foram poucos contratos e ficaram aparecendo dobras (Professora Iniciante Polo).

Como tratado pelas professoras, conforme o Edital SEMED n° 002/2023, referente ao processo seletivo para contratação temporária de professores, a contratação foi exclusiva para uma jornada semanal de 20 horas (Pinheiro, 2023). Em comparação com o Edital SEMED n° 001/2021, que regeu contratações de mesma jornada, houve uma redução no número de vagas ofertadas (Pinheiro, 2021), o que torna possível que a prática da “dobra” relatada tenha sido aplicada para otimizar as despesas no atendimento da demanda de professores do município.

A superexploração dos professores toma maior dimensão a cada nova relação precária de trabalho estabelecida, com submissão garantida pela redução da oferta de vagas de emprego e a proletarização da categoria profissional. Forma-se um círculo vicioso ao qual não é possível dar fim sem que haja uma ruptura na superestrutura, que, segundo a teoria marxista, é precedida da mudança na infraestrutura, que, por sua vez, é determinada pelo modelo de produção.

Como dito em outros momentos desta análise, as relações de trabalho no sistema de acumulação flexível do capital têm por essência a exploração e degradação do trabalhador. E, portanto, cabe aos profissionais submetidos estarem conscientes de sua condição, esclarecidos sobre

outras possibilidades, dominando seu lastro de resistência e buscando formas coletivas de superação.

Não, nessa aí a gente não tem [intervenção na política pública de remuneração e carreira], porque é realizada pelo prefeito, seu secretário e vereadores. [...] Eles não fazem concurso, começam essas dobras e ganham o triplo em cima (Professora Veterana 1).

Nós [contratados] temos uma fala, nós e os professores efetivos. Já que tem o sindicato, vamos brigar por todo mundo, não só pelos efetivos. Falta essa vez, essa voz (Professora Experiente).

A crise do sistema sindical não deixa de alcançar os sindicatos dos professores, com destaque aos efeitos da flexibilização e terceirização das contratações dos profissionais sobre o processo de filiação. Santos e Jakoben (2020) consideram o alto poder destrutivo desse fenômeno, por reduzir a representatividade e o poder de negociação dos trabalhadores.

O desencontro entre trabalhadores e instituições de intermediação se torna prejudicial para ambos e precisa ser resolvido o quanto antes. Bourdieu (1998) afirma que, mesmo com a diferenciação dos empregados pelas diversas relações precarizadas de trabalho, entre si todos vivem sob a mesma ameaça exercida pelo desemprego.

Os agentes da função pública não estão isentos desses prejuízos, considerando a afirmação de Dubar (2009) de que esses profissionais têm sua mobilidade não respeitada, direitos ameaçados, valores de progressão esvaídos e, sobretudo, desvalorização por seus superiores e clientes.

Os caminhos de resistência às perdas que a profissão docente vem acumulando, em especial a partir das reformas gerencialistas no poder público, perpassam pelo reconhecimento da identidade profissional capaz de unir a categoria profissional docente, ainda que haja diversidade em suas relações de trabalho.

Dessa forma, constata-se, na análise desse núcleo de significação, um contexto depreciativo da identidade docente, quando da perda da autonomia dos professores sobre a organização e desenvolvimento do seu trabalho. E agravado por relações de trabalho injustas, asseguradas pela competitividade entre os trabalhadores inseridos no mercado de trabalho instável, que os mantêm receosos em cair na condição de desemprego.

5.4.4 Núcleo de Significação 4: A decorrência do enfrentamento dos desafios da democratização do acesso à educação no processo de constituição da identidade docente – “Vários colegas dizem: - *Larguem esse menino de mão! Isso aí não tem jeito!*”.

Esse núcleo foi composto das falas das professoras participantes da pesquisa, a respeito de três fenômenos do seu cotidiano escolar: a participação da família dos estudantes, a presença de estudantes considerados problemáticos e a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCDs) nas turmas regulares, dispostos em indicadores no Quadro 11.

Quadro 11 – Indicadores do Núcleo de Significação 4

Indicador 7: A participação da família dos estudantes no trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Dispõem de maior contato com as famílias por meio virtual. Compreendem a indisciplina como consequência da falta de autoridade dos pais e fragilidade da educação familiar. Reconhecem a negligência dos pais sobre a vida escolar dos filhos. Identificam as carências das famílias como fator limitante do desenvolvimento dos estudantes.

Indicador 11: O trabalho docente com estudantes indisciplinados, desmotivados e com dificuldade de aprendizagem

Ementa dos pré-indicadores: Percebem a desvalorização pelos estudantes da oportunidade de acesso à educação. Compreendem a indisciplina como consequência da falta de autoridade dos pais e fragilidade da educação familiar. Estão incertas sobre a segregação dos “estudantes problemáticos”, para trato em grupo específico. Convivem com o risco de sofrerem violência na sala de aula. Acompanham o descaso aos estudantes considerados irrecuperáveis.

Indicador 13: O trabalho docente na inclusão de PCDs

Ementa dos pré-indicadores: Concordam com a política de inclusão de PCDs nas turmas regulares. Consideram-se despreparadas para atuar junto a PCDs. Estão se adaptando ao trabalho com PCDs, tendo a presença de professores auxiliares. Ressentem-se da ausência de infraestrutura e capacitação que permitam o trabalho adequado com PCDs. Têm dificuldade de lidar com as dúvidas e inseguranças dos demais estudantes e seus familiares sobre a inclusão de PCDs nas salas regulares.

Fonte: Dados da pesquisa.

Qualquer dos três indicadores tem grau de complexidade suficiente para uma vasta e aprofundada análise, não havendo espaço e tampouco intenção de esgotá-los neste trabalho. Porém, a ênfase dada a essas significações de fortes efeitos sobre o trabalho dos professores jamais poderia ser negligenciada por uma análise da constituição da identidade profissional docente.

Verificou-se que os três indicadores apontados se articulam por similaridade, visto se configurarem como dilemas vivenciados pelas professoras em seu trabalho. Observa-se que a relação com a família, a indisciplina dos estudantes e a inclusão de PCDs são fenômenos intrínsecos ao ambiente escolar, requerem tratamento especial e especializado e apresentam-se de forma compulsória aos professores, porém não são assumidos da forma adequada pelo poder público.

A realidade de quem mora no interior para quem mora na cidade é diferente. [...] Hoje tem mais facilidade de estudar e as crianças não querem (Professora Iniciante Polo).

Embora a formação seja para ajudar a gente, para ter ideias, para usar recursos, não prepara a gente para lidar com esses alunos problemáticos em sala de aula. [...] A gente tem que ir se adaptando com cada aluno. Eu acho que é isso que vai formando a nossa identidade como professor, como a gente vai lidando com essa problemática [estudantes problemáticos] em sala de aula (Professora Iniciante Sede 1).

A democratização de acesso à educação é tão inconteste quanto seu impacto sobre o cotidiano escolar precarizado e seu descompasso com as diretrizes gerencialistas da

Nova Gestão Pública, o que remete à ponderação de Dubet (2006) sobre as contradições que o programa institucional enfrenta no contexto educacional, com destaque à coexistência dos objetivos de promoção de todos e de seleção dos melhores.

Dar acesso à educação para todos pressupõe abrir as escolas àqueles que antes não pertenciam ao universo da educação formal e, portanto, precisam ser assistidos de forma diferenciada para que possam efetivamente ser incluídos e, assim, usufruam da igualdade a que têm direito.

Tem pais que às vezes soltam o aluno na escola porque agora é o seu momento de paz (Professora Iniciante Sede I).

A gente tem dificuldade de exercer o nosso perfil como profissional, devido a tudo isso que acontece com as famílias, pais que não têm autoridade com as crianças (Professora Veterana I).

A parceria entre as instituições família e escola é essencial à educação, visto cada uma ter limitações e potencialidades que precisam ser reconhecidas por ambos, para assim serem superadas ou otimizadas. Outrossim, valores e atitudes dessas instituições devem ser reforçados e coordenados, com alinhamento suficiente para não se tornarem paradoxos capazes de confundir e dificultar o desenvolvimento dos estudantes.

Uma via de reconhecimento da necessidade de articulação entre essas duas instituições parte da análise de Dubet (2006) sobre a mudança do modelo de programa institucional para o modelo de políticas públicas, onde o programa institucional tem caráter vertical e burocráti-

co, que legitima por si só o trabalho sobre os outros, enquanto a política pública pressupõe articulação entre os atores envolvidos, organização em rede, abertura ao entorno, com capacidade de adaptar-se para o alcance de objetivos mensuráveis e permanentemente revalidados.

Facilita [recursos didáticos]? Beleza, facilita! Mas eu acredito que o que mais barra nosso trabalho na sala de aula é essa indisciplina, essa educação familiar que os alunos não têm. “N” problemas familiares, crianças abusadas, pálidas, pais traficantes, isso é uma questão que eu acho que é o que nos para como profissional (Professora Veterana 1).

A fragilidade da instituição família no cumprimento do papel de preceptora da formação moral e social do indivíduo tem refletido na escola, em especial no trabalho docente, que muitas vezes assume a responsabilidade primeira de construir valores e condutas básicas de autoestima, convívio social, respeito, entre outros elementos que precedem o processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez, recorre-se à análise de Dubet (2006) sobre os desencantos gerados pela decadência do programa institucional, principalmente no que se refere à redução da disciplina como técnica para preservação da ordem e controle de crises, anarquias e violências. Sob sua análise, os professores reconhecem a necessidade da disciplina, mas a considera desagradável, pela resistência dos estudantes em se submeterem a ela. Assim, sem sua autoridade natural e sagrada, precisam fazer a disciplina se tornar justa, o que requer carisma pessoal, atrativo individual e uma permanente e cansativa justificação.

Nós estamos com medo de trabalhar. Eu já trago esses alunos mais pra mim, pra evitar o falar alto e eu receber um soco (Professora Veterana 2).

Eu estou começando agora, eu fico meio receosa de brigar com os alunos, falar alto, dizer não, pare com isso, tudo mais e ser chamada atenção por isso. [...] É tanto aluno problemático que tem lá na escola – porque lá acaba sendo assim, tem esse perfil – que o professor fica sobrecarregado (Professora Iniciante Sede 1).

O convívio com a violência é uma consequência dos distúrbios que a sociedade vem passando, com repercussão direta em suas instituições. Infelizmente a escola não está isenta disso, sendo divulgadas pela mídia várias ocorrências de violência nas relações interpessoais ocorridas no ambiente escolar, das mais comuns até as mais escandalizantes e fatais.

Essa condição de insegurança, somada aos elementos debilitantes da política de valorização profissional docente, dificulta ainda mais o trabalho dos professores, gerando mais instabilidade e desarranjos físicos e mentais, levando-os a construir uma imagem indesejada de sua profissão.

O alerta dado por Arroyo (2013) sobre a urgência em trazer a função educativa para a identidade profissional docente exige o olhar sobre os educandos e suas problemáticas. Não há mais como lidar com os estudantes somente por meio de lições, didáticas e ameaças de avaliação e de reprovação. O autor ainda ressalta que exigências profissionais acirram as lutas por direitos, pois, quando identidades se alargam, os direitos profissionais precisam ser ampliados.

O que a gente vê nesses documentos [que normatizam a educação inclusiva] é um abismo entre a nossa realidade e o que tem que ser, conforme o que o papel diz (Professora Veterana 2).

O certo é “nosso aluno” [estudante com deficiência], mas isso ainda é uma questão. Eu que tenho que me virar, tenho gasto extra, porque eu tenho que comprar o material pra poder fazer recurso para ele (Professora Iniciante Sede 1, que exerce uma “dobra” como educadora inclusiva).

Eu não atuo [na inclusão de estudantes com deficiência] porque eu não fui capacitada. Eu não recebi orientação nenhuma. [...] O meu formador, ele não capacitou, ele não nos orienta a fazer um trabalho direcionado com esse aluno (Professora Veterana 1).

Não há entre os professores significativa opinião contrária à inclusão de pessoas com deficiência nas salas de aula, mas percebe-se algumas reticências considerando a falta de condições para o desenvolvimento do trabalho adequado. Como desdobramento, muitos professores concebem a inclusão de PCDs como mais um obstáculo a ser superado e alguns como uma atribuição a ser transferida para outros profissionais disponíveis na escola.

Os nossos alunos não são preparados para receber esses outros alunos especiais. Nem nós não somos preparados. [...] Porque a formação, a gente sabe que não é aquela formação. Nem para nós que somos efetivos não tem essa formação específica. É muito difícil. Sem contar com a estrutura da escola (Professora Veterana 2).

Decerto, o professor é o profissional mais envolvido com a política de inclusão escolar das pessoas com defi-

ciência, assim como, pela complexidade desse trabalho, é inegável a urgência que lhe seja oportunizada capacitação adequada, disponibilizando apoio multidisciplinar de profissionais da área da educação e da saúde, além de infraestrutura condizente com as necessidades desses estudantes.

Ainda que o plano de cargos, carreira e remuneração docente do município de Pinheiro, ao tratar sobre as categorias funcionais dos professores, contemple a categoria inclusão escolar, segundo as professoras participantes, as condições para sua efetivação não estão a contento, o que pode ser atestado na recomendação do referido plano sobre a política que promove o direito de toda pessoa frequentar a escola, independente de condições físicas, mentais ou sociais, e pressupõe, a saber:

- a) necessariamente, formação contínua de professores; b) uso de estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas; c) perpassa os diversos níveis de escolarização; d) oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) para completar o ensino comum, em horário distinto daquele em que os alunos frequentam a escola comum (Pinheiro, 2009, p. 14).

No Edital SEMED n° 001/2021 e no Edital SEMED n° 002/2023, referentes aos processos seletivos para contratação temporária de professores nos respectivos anos, foram selecionados respectivamente “tutores” e “educadores inclusivos”, ambos com a função de acompanhar os PCDs em sala de aula. Tal medida aparentemente positiva se fragiliza por não haver diferencial no pré-requisito para essas vagas. Pondera-se a capacidade da atuação es-

pecializada desse profissionais frente às problemáticas de infraestrutura e ausência de formação para o exercício de suas atribuições.

A inclusão dos PCDs sem o atendimento das necessidades especiais se torna uma agregação que pouco colabora para o desenvolvimento dos estudantes e que agrava as dificuldades enfrentadas pelos professores, causando, entre outros efeitos, a rejeição em assumir o trabalho ou a total responsabilização por ele, que no futuro se torna culpabilização por não conseguir realizar um trabalho adequado.

As significações organizadas em indicadores, e esses articulados no núcleo de significação sobre os desafios da democratização do acesso à educação, evidenciam um dos fatores da decadência do programa institucional. Para Dubet (2006), a decadência é atribuída à incapacidade ideológica de o programa institucional superar ou reduzir as contradições latentes, como as retratadas nos indicadores desse núcleo.

Dubet (2006) denuncia a falta de outra forma de organização social que supra tanto as pregressas como as novas demandas sociais. Mas indica que não há outra forma de legitimidade do trabalho sobre os outros (aqui referido como trabalho docente) que não esteja atrelada à democracia, à autonomia, à participação dos envolvidos, ao ajuste à natureza dos problemas e, a partir daí, à construção de instituições renovadas. Dessa forma, constata-se que esses elementos devem ser reconhecidos como basilares da luta dos professores e como categóricos da constituição de sua identidade profissional.

5.4.5 Núcleo de Significação 5: A constituição da identidade docente em meio à contraposição do isolamento profissional e da importância da coletividade, gerada pela modernização tecnológica e pressão sobre o trabalho dos professores – *“Não adianta você dizer que não vai dar conta, porque tem que dar [...] não pode se esconder atrás de um quadro-negro, que hoje já é branco”*.

Os indicadores que constituem esse núcleo, apresentados no Quadro 12, tratam da incorporação de novas tecnologias e das pressões por resultados, aspectos que estão reconfigurando o trabalho docente, bem como do reconhecimento do senso de coletividade como fator de fortalecimento da categoria profissional dos professores.

Quadro 12 – Indicadores do Núcleo de Significação 5

Indicador 12: A modernização tecnológica do trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Aceitam a incorporação de novas tecnologias no seu trabalho, pelo ganho de qualidade ao usarem recursos tecnológicos. Sabem da necessidade de se manterem atualizadas. Assumem custos dos recursos tecnológicos individuais para o desenvolvimento do seu trabalho. Percebem o interesse comercial na modernização tecnológica do sistema de ensino. Acompanham a dificuldade de adaptação de colegas na incorporação da tecnologia. Ressentem-se do insuficiente investimento na modernização tecnológica das escolas. Criticam a desresponsabilização da SEMED em preparar os professores para a modernização tecnológica do ensino. Têm o ensino remoto realizado no período da pandemia da covid-19 como um dos maiores desafios enfrentados em sua carreira profissional até agora.

Indicador 14: Pressões do trabalho docente para o alcance de resultados

Ementa dos pré-indicadores: Responsabilizam-se pelo alcance de bons resultados pelos estudantes. Cobram de si mesmas os resultados projetados pelo sistema de ensino. São pressionadas a preparar os estudantes para terem êxito nas avaliações e seleções externas. Sentem-se sobrecarregadas com tantas demandas impostas. Convivem com as dificuldades do déficit de aprendizagem gerado pela pandemia da covid-19. Percebem a negligência de outros entes envolvidos na superação das dificuldades que impedem o alcance de bons resultados. Questionam a determinação de o sucesso escolar se dar exclusivamente a partir dos resultados nas avaliações e seleções externas.

Indicador 15: A valorização da coletividade para benefício do trabalho docente

Ementa dos pré-indicadores: Reconhecem a importância da sindicalização para a defesa dos interesses de toda a categoria de professores, qualquer que seja a sua condição. Consideram que as capacitações precisam alcançar todos os professores, sem discriminação. Admitem que a superação das dificuldades do trabalho docente não é possível em âmbito individual. Concebem a interação com seus pares como a maior fonte de desenvolvimento profissional, em especial pela oportunidade de expressão e troca de experiência.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com as diretrizes gerencialistas da Nova Gestão Pública, a responsabilização, o individualismo e a competitividade passaram a fazer parte do ordenamento do trabalho docente, o que justifica a articulação por similaridade dos indicadores que tratam sobre “modernização tecnológica do trabalho docente” e “pressões para o alcance de resultados”. Já o indicador “senso de coletividade” articula-se

em contraposição a eles, colocando em questão o ordenamento em vigor e indicando alternativas de conscientização, compartilhamento e mobilização da categoria profissional.

O isolamento profissional – potencializado pelas novas tecnologias, agravado pelo produtivismo e motivado pela meritocracia – dificulta a consolidação de ações coletivas entre os professores. Por sua vez, a pressão por resultados – sustentada pela competitividade e pela ameaça do desemprego – promove a conformação às precárias relações e condições de trabalho. E ambos consolidam a naturalização dos dilemas vivenciados no cotidiano escolar, que em sua maioria não têm meio de reversão por ações individuais, tornando ainda mais essencial a reconstrução do senso de coletividade.

Eu acho que ela [a modernização tecnológica do trabalho docente] tá impregnada com a questão social, porque a sociedade em si tá se atualizando; querendo ou não, cada profissão tem que ir se adaptando a esse novo meio. [...] E o professor, para chamar a atenção dos alunos, tem que se atualizar. [...] Querendo ou não, o professor tem que estar ligado com a tecnologia, com o cotidiano do aluno, porque o aluno sempre tá recebendo várias informações e o professor tem que acompanhar (Professora Iniciante Sede I).

Os professores sabem que a geração que está ocupando os bancos escolares são nativos digitais e, portanto, o processo ensino-aprendizagem não pode ficar alheio aos avanços das TICs, e que também precisam preparar os estudantes para lidar de forma criteriosa com o volume de informações disponíveis na internet.

Cabe ressaltar a elucidação de Tardif (2014) sobre exigências redobradas das tecnologias de interação educativa, considerando que nas tarefas do trabalho de especialistas das ciências humanas e sociais, como é o caso do trabalho docente, não há disponibilidade de saberes e recursos tecnológicos suficientes para o controle eficaz e instrumental da realidade.

Assim, é essencial a leitura consciente e crítica da incorporação das tecnologias de interação educativa, pois as técnicas de racionalização do trabalho docente vão de encontro ao contingenciamento, complexidade, singularidade e axiologias humanas. Ainda segundo Tardif (2014), na docência a questão não é provocar mudanças causais num mundo objetivo, mas, no plano da motivação, desejos e significações, instigar a aprendizagem do outro.

Uma equipe ia para dentro da sala, pra ver se você estava utilizando os novos recursos. Quer dizer, ainda tinha esse constrangimento. Quantas colegas nunca aprenderam a usar! (Professora Veterana 1).

Quem dera que todo mundo conseguisse se modernizar junto, mas a nossa realidade é outra. Como eu disse, todo mundo consegue, porém nós temos nossas limitações. [...] Porque eles querem modernizar todo mundo, mas não dão suporte, não fazem uma formação (Professora Veterana 2).

O discurso da modernização por meio da incorporação de novas tecnologias está presente nas diretrizes da nova gestão escolar e apresenta-se como forma de assegurar a qualidade da educação. Entretanto, em mais esse aspecto, os devidos investimentos financeiros não são dispostos a

contento para aquisição e manutenção dos equipamentos e serviços necessários, assim como para a realização das formações.

Professores assumem a responsabilidade de promover a modernização tecnológica do seu trabalho, no intuito de demonstrarem sua atualização e, conseqüentemente, manterem sua empregabilidade. Todavia, como elucidada Bauman (2005), a essência obsessiva e compulsiva da modernidade afasta os limites do que pode ser mudado e aperfeiçoado para o atendimento das necessidades e desejos dos seres humanos, o que, para a constituição da identidade, faz o indivíduo nunca saber ao certo se assumiu a melhor ou a que pode lhe trazer maior satisfação, instituindo-se assim a experimentação infundável.

Esse período que nós estávamos tendo aulas remotas foi muito difícil para o professor, porque alguns alunos tinham celular, algumas famílias tinham celular, mas outras não. O professor era para ganhar dobrado. E olha que teve um momento que eles [SEMED Pinheiro-MA] queriam que o professor nem recebesse. Precisava escrever, dar aula para uma turma, ficar prestando atenção no outro grupo, precisava mandar atividade para casa dos alunos sem celular (Professora Veterana 2).

Os professores atestaram seu compromisso profissional ao garantir o funcionamento do sistema educacional brasileiro durante o período da pandemia da covid-19, contando para isso com a parceira das famílias dos estudantes, imposta pelo isolamento social. Assim, sem estrutura emocional e tampouco estrutura tecnológica suficiente, professores e familiares se desdobraram para

não permitir que uma geração de crianças e adolescentes se dispersassem e se atrasassem em seu percurso escolar.

Não obstante todo esse esforço, desde o retorno às aulas presenciais, os professores estão tendo que enfrentar bravamente o déficit de aprendizagem dos estudantes e os traumas emocionais gerados em todos durante a pandemia, circunstância ainda sem previsão de estabilidade.

Mesmo não havendo forma positiva de conceber a pandemia da covid-19, é legítimo admitir que a busca pela manutenção das aulas fez avançar o uso de tecnologias no trabalho docente. Entretanto, na atual conjuntura de reformulação do trabalho dos professores, é preciso atenção para que as tecnologias se tornem suas aliadas e não meios de expropriação do seu conhecimento e controle excessivo de suas atividades.

O aluno não quer [estudar], vem de uma família que não tá nem aí e a direção cobra do professor, só falta matar a gente de verdade. [...] Eles [os estudantes] estão pouco se lixando. Não estão nem aí. Passam pelo sexto, sétimo e oitavo ano só brincando. Aí quando chegam no nono ano, que já estão mais adolescentes e têm que dar uma virada na vida, querem [os dirigentes] jogar tudinho em cima da gente, cobrar o professor porque precisam de um resultado para esse aluno (Professora Veterana 1).

Eu sigo meu livro? Ou eu sigo o outro? Porque a direção vai te cobrar. Já temos a nossa meta, porém ainda querem o resultado lá dos meninos na seleção da Fundação e do IFMA [escolas de ensino médio referência na cidade] (Professora Veterana 1).

A centralidade no alcance das metas estabelecidas pelo sistema educacional limita a ação docente sobre as peculiaridades dos estudantes. Daí, sob pressão, em âmbito individual, decorrem atos imprudentes, como ajustes e distorções dos resultados reais, para corresponder aos resultados esperados, podendo, ainda, ser assumidas posturas de repúdio e descompromisso com os objetivos educacionais do trabalho docente.

Como analisa Arroyo (2013), em sendo os currículos por competência, a avaliação por resultados e os materiais didáticos conteudistas e praticistas, o foco nos educandos e o foco na matéria são concebidos pelos professores como opostos. E, assim, eles constroem a identidade educadora num clima de transgressão, numa saga solitária, sem nenhum apoio das políticas educativas, curriculares ou dos materiais didáticos.

Para o autor, coletivamente professores desejam uma identidade profissional mais aberta, rica e enriquecedora, mais plural, de base profissional e existencial, que corresponda à condição docente-educadora, geradora de clima propício a outras práticas, outras identidades, abrindo novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares e reforçando a disputa do espaço das salas de aula.

Nós [contratados] temos uma fala, nós e os professores efetivos. Já que tem o sindicato, vamos brigar por todo mundo, não só pelos efetivos. Falta essa vez, essa voz (Professora Experiente).

O declínio da filiação sindical desfavoreceu a mobilização da categoria profissional dos professores, rechaçan-

do a forma individualizada de identidade de rede, voltada à realização de si, num contexto de competitividade, com enfrentamento de incertezas e precariedades e tentativas de dar sentido à realidade vivenciada. Segundo Dubar (2009), a identidade de rede, pelo seu reconhecimento temporário, atesta que a sociedade entrou numa crise identitária permanente.

Por outro lado, analisa-se que o ato educativo realizado pelo professor em sala de aula pode até ter um caráter individual, contudo momentos prévios e posteriores têm caráter coletivo indispensável à qualidade educacional, desde o momento do planejamento até a avaliação geral, passando pela formação e tantos outros. E, portanto, há entre os professores a percepção da natureza profissional coletiva do trabalho docente.

Pela análise desse núcleo de significação, observou-se que a percepção da impossibilidade de enfrentamento individual dos dilemas da educação, associada às precárias e depreciativas condições e relações de trabalho, está dando início a um movimento de conscientização dos professores sobre a importância do restabelecimento de uma única categoria profissional, com representatividade institucional, o que reforça a afirmação de Dubar (2009) de que o conflito é o momento de prova e oportunidade de construção do ator coletivo, com potencial de superação do isolamento inicial e de experiência nova rumo a uma identidade nova, ao mesmo tempo temporal e societária.

As experiências faladas aqui [no grupo focal] ajudam muito as mais novas. [...]. Eu acho que é muito bom essa troca de experiência, é perfeita para quem está começando ou para quem está precisando melhorar alguma coisa (Professora Iniciante Sede 1).

Na verdade, quando a gente tem [encontro com os pares], é só nas formações, que ainda é muito pouco e é por componente curricular, a gente nem se encontra (Professora Experiente).

Foi notória a satisfação de todas as professoras em participar da pesquisa, ocasião em que puderam expor e refletir sobre sua realidade, que, ao ressoar nas demais participantes, gerou um compartilhamento. Assim, percebeu-se que momentos de reunião presencial de professores, com espaço de falas, troca de experiências e discussão sobre situações concretas, além de oportunidades de formação continuada, são reconhecidos pelos docentes como potenciais ações de conscientização e mobilização.

Portanto, vale atentar para que encontros de capacitação sejam mais bem explorados, tanto pelas instituições formadoras compromissadas com a qualidade social dos sistemas de ensino como pelas entidades de representação da categoria profissional docentes, sobretudo ao considerar que encontros promovidos por órgãos gestores da educação, em sua maioria, se limitam à inculcação da política pública vigente e ao treinamento para a aplicação de suas diretrizes.

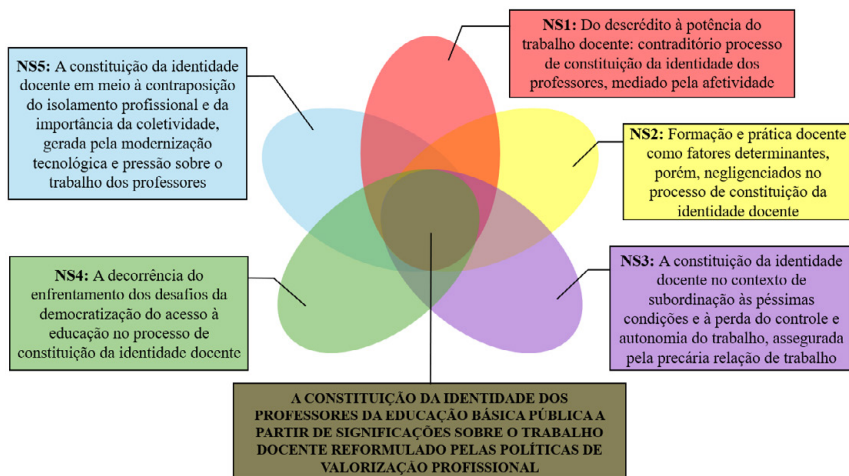
5.5 Análise internúcleos de significações sobre o trabalho docente constituintes da identidade dos professores da educação básica pública

Esta análise internúcleos se deu pela articulação dos cinco núcleos de significação sobre o trabalho docente produzidos a partir da pesquisa realizada com as professoras do ensino fundamental público anos finais do município de Pinheiro-MA. Como elucidado por Aguiar et al. (2021), significações são únicas, organizam e sintetizam experiências, afetos, modos de pensar e agir, e não podem ser compreendidas em si mesmas.

Como esclarecem os autores, ao mesmo tempo que são singulares, as significações contam e expressam a dimensão subjetiva de um grupo sobre um tema, aqui um grupo de professoras sobre o tema trabalho docente, o que tornou possível à pesquisadora – num esforço analítico e interpretativo e considerando produções acadêmicas e teóricas da área – alcançar zonas de inteligibilidade sobre a constituição da identidade docente, a partir do trabalho docente reformulado pelas políticas públicas de valorização da profissão.

Assim, para melhor compreensão da estrutura de análise internúcleos aplicada, recorreu-se ao diagrama apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Diagrama da análise internúcleos



Fonte: Criação da autora.

Inicialmente, observa-se que não é a primeira vez na história da docência brasileira que os professores vivenciam a experiência de ter sua identidade profissional constituída a partir da conjuntura engendrada pelas determinações da política educacional em vigor, podendo-se afirmar que a identidade profissional dos professores recebe influência direta do modelo de trabalho docente estabelecido de forma objetiva pelo ordenamento da política educacional.

Entretanto, a atuação docente nunca deixou de condizer à natureza transgressora da educação, registrada na história brasileira desde o Período Colonial, quando mestres missionários atuavam em defesa dos nativos; nos anos 30 e 40 do século XX, ao assumirem o papel de reformistas liberais; ao se tornarem aguerridos da militância revolucionária, nos anos 50 e 60; entre os anos 70 e 80, durante a

ditadura militar, ao se manterem em resistência, sofrendo inúmeras retaliações; e com a redemocratização, a partir da segunda metade dos anos 80, como reivindicadores da profissionalização e do estabelecimento de políticas de valorização profissional docente.

A leitura dos impactos das mais recentes reformas educacionais sobre o trabalho docente, a partir do estado da questão apresentado neste trabalho, acrescida de estudos científicos sobre as categorias trabalho docente e identidade docente, também apresentados, deu sustentação teórica para a captação e análise das significações expressas pelas professoras participantes da pesquisa de campo.

Como resultado, destacou-se as significações sobre o trabalho docente correlacionadas com os significados e sentidos dados aos temas: reconhecimento e autorreconhecimento; afetividade; formação inicial e continuada; condições objetivas; autonomia; relações de trabalho; desafios da democratização do acesso à educação; modernização tecnológica; pressões; e senso de coletividade.

Com a articulação de todos esses conhecimentos acumulados, constata-se que a reformulação do trabalho docente, delineada por políticas gerencialistas de valorização profissional – cunhadas em pressupostos neoliberais de desenvolvimento social e econômico (base dos governos pós-redemocratização) e promotores de crises identitárias nas mais diversas áreas –, não demonstra interesse no fortalecimento de uma identidade profissional docente de caráter intelectual, autônoma, colegiada e progressista.

Por outro lado, conhecimentos e experiências emergentes da formação inicial e continuada e da prática docente cotidiana, como aqueles expressos nas significações constituintes dos núcleos já apresentados nesta análise, têm força suficiente para alcançar a subjetividade dos professores e gerar desconfortos, conflitos, novas perspectivas e atitudes contrárias à ordem estabelecida.

Isso revela definitivamente que a constituição da identidade profissional docente se dá num espaço de disputa, reflexo do embate entre projetos opostos de desenvolvimento da educação, um de caráter explorador e o outro de propósito emancipatório. Sendo esse espaço assim reconhecido, é essencial sua leitura e interpretação crítica, assumidas em especial pelos próprios professores, mas também pelas instituições formadoras e pelas entidades colegiadas.

Recentes diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura supervalorizam a construção do conhecimento empírico em detrimento da reconstrução do conhecimento científico no processo de aprendizagem. Há ainda a aplicação em massa de metodologias alternativas de ensino que aligeiram e facilitam o processo de formação. Exemplos de medidas que corroboram a fragilidade do perfil intelectual da profissão docente, prevalecendo um perfil manual e técnico do ofício dos professores.

O desnivelamento da profissão de professor entre os polos estabelecidos pela divisão social do trabalho, trabalho intelectual e trabalho manual, estando tendencioso para qualquer um deles, não deixa de ser prejudicial aos propósitos docentes de desenvolvimento social de quali-

dade para todos. As significações captadas e articuladas no núcleo 2 revelam dilemas originários tanto do excesso de abstração acadêmica na formação inicial como de formações continuadas instrumentais e pouco analíticas.

Por consequência, esse desnivelamento modifica de forma muito contundente a constituição da identidade profissional, especialmente no que diz respeito à capacidade crítica de leitura da realidade concreta, o que repercute no posicionamento político e na postura profissional assumida.

Associada ao Sistema de Avaliação Externa censitário e classificatório e a outras avaliações paralelas, a implementação vertical da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica passou a determinar a organização do trabalho docente e, para tanto, são utilizadas justificativas e propostas baseadas na otimização do processo ensino-aprendizagem para corresponder às exigências da sociedade moderna.

Numa relação inversamente proporcional, a cada avanço dessas políticas curriculares e avaliativas, a autonomia dos professores sobre a organização, desenvolvimento e avaliação de seu trabalho é reduzida. No núcleo 3 articulou-se várias significações sobre mudanças intempestivas e impostas às professoras, que assumiam a total responsabilidade em ajustar seu planejamento e adaptar a execução de suas atividades.

Percebe-se que os professores estão contando com um lastro de liberdade profissional cada vez menor e quase sempre restrito ao espaço de sala de aula, não deixando de ser vigiados e de receber pressões sociais, exercidas pelos

pares, estudantes e seus familiares, motivados por discursos oficiais e midiáticos que pressupõem intensões docentes consideradas subversivas e prejudiciais à sociedade.

A flexibilização depreciativa das relações e a precária condição para a realização do trabalho docente tornam a profissão de professor um fardo indesejado, que se faz suportável principalmente pelas relações afetuosas estabelecidas no cotidiano escolar, assim como pela pressão externa do desemprego.

Muitas das significações que constituíram os núcleos analisados expressam as péssimas condições objetivas e as precárias relações de trabalho. Porém, houve significações que trouxeram a afetividade, com ênfase na relação professor-estudantes, como mediadora das tensões do processo de constituição da identidade profissional.

Em alguns casos, profissionais optam pelo isolamento como alternativa ao caos estabelecido e encontram para isso incentivos nas estratégias gerenciais e nos recursos tecnológicos disponibilizados à educação. Todavia, ressalta-se que a constituição da identidade docente distante da natureza colaborativa da educação transformadora e da organização coletiva da categoria profissional obstaculiza ainda mais a resolução ou até mesmo a mitigação dos dilemas educacionais, uma vez que impede a compreensão e o alcance da raiz dos problemas, assim como a articulação de movimentos reivindicatórios junto aos órgãos competentes.

Com a análise internúcleos, observou-se em última instância que o grande desafio dos professores da educação básica no que se refere à identidade docente cen-

tra-se na busca por meios de constituição de uma identidade profissional que resguarde seu perfil intelectual, autônomo, colegiado e progressista, mantendo-se ainda correspondente ao caráter dinâmico da sociedade contemporânea.

Este desafio dos professores repercute numa atitude contrária à conformação a uma identidade reducionista e facilitadora de sua exploração, ainda que se reconheça o forte apelo e imposição das políticas públicas de valorização profissional, haja vista que tal conformação compromete os propósitos educacionais da prática profissional docente.

Para tanto, a análise internúcleos sinaliza para a emergência de movimentos que aqui se considera no mínimo em três dimensões: individual, coletiva e institucional, sem relação de ordem ou hierarquia entre elas. Na dimensão individual, verifica-se a necessidade de os professores assumirem a identidade profissional de intelectuais da educação, especialistas na prática docente e responsáveis pela organização, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho.

Por sua vez, na dimensão coletiva, as organizações sindicais precisam atuar como representação social da categoria profissional docente, com abrangência definida a partir da identidade desses profissionais e não da circunstancial relação de trabalho em que estejam submetidos.

E, na dimensão institucional, se requer das instituições formadoras o compromisso com a constituição de uma identidade profissional docente consonante com propósitos educacionais humanistas de cunho progres-

sista e, por conseguinte, o desenvolvimento de uma educação crítica, fundamentada no conhecimento científico e na realidade concreta.

Ainda que esses movimentos não se configurem num ordenamento garantidor da melhoria das condições dos docentes e do seu reconhecimento social, por meio da análise proposta percebe-se sua correspondência às demandas latentes da realidade concreta dos professores da educação básica brasileira.

Por fim, infere-se, a partir dessa análise, ser essencial que tais demandas sejam supridas no sentido de fortalecer a categoria profissional dos professores para o enfrentamento de um futuro que a cada dia se apresenta mais nefasto e desafiador. Isso sob pena da retração do potencial de intervenção social da profissão docente e a degeneração da categoria profissional, considerando o abandono daqueles que estão em atividade e o desinteresse de entrantes na profissão.

Capítulo VI

Por tudo isso é possível afirmar que o apagão de professores é um projeto

Considera-se que o estudo apresentado revela a relação existente entre a realidade do trabalho dos professores da educação básica pública brasileira e a constituição da sua identidade profissional docente, trabalho esse remodelado pelas políticas públicas de valorização profissional docente (formação inicial e continuada, condições de trabalho, cargos, carreira e remuneração), determinadas pelas reformas educacionais, implementadas sob os princípios da Nova Gestão Pública.

Vale esclarecer que foi seguida aqui a orientação da dialética materialista do método, para o estudo do objeto em movimento. Com interesse pelo seu desenvolvimento em processo, considerou-se a interpretação de Frigot-

to (1997) sobre a dialética como um atributo da realidade e não do pensamento, o que torna essencial o inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções da realidade, por meio do resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido.

Dessa forma, produziu-se um referencial teórico capaz de subsidiar a análise da realidade pesquisada, sendo, para tanto, sistematizados conhecimentos acerca das repercussões das políticas educacionais de valorização profissional dos professores sobre o trabalho docente, por meio do levantamento do estado dessa questão, além de realizadas duas revisões bibliográficas para a compreensão dos fundamentos sócio-históricos da categoria trabalho docente e para conhecimento sobre o complexo processo de constituição da categoria identidade profissional docente.

Ainda de acordo com as indicações do método, o trajeto entre a abstração e a concretude da leitura de uma realidade requer movimentos analíticos de fragmentação e desfragmentação, atentos à relação dialética entre as partes e a totalidade, que está permeada pelas contradições e mediações constituintes da própria relação.

Nessa ótica, a relação entre o trabalho docente reformulado pelas políticas públicas de valorização profissional e a constituição da identidade dos professores foi atestada pela análise da realidade de professoras da educação básica pública e, para tanto, buscou-se nas suas expressões as significações sobre sua prática profissional.

Tais significações, articuladas sob critérios de similaridade, complementariedade e contraposição, formularam cinco núcleos. O núcleo de significação 1 trouxe

fatores que revelam contradição entre o descrédito e a potência do trabalho docente, mediada pela afetividade no processo de constituição da identidade dos professores.

A partir da análise dos indicadores, concebeu-se, como prerrogativa imprescindível para o reconhecimento do trabalho docente pelos outros, que o professor conheça em profundidade os fundamentos, propósitos, critérios e meios com os quais é desenvolvida sua avaliação. Também se tornou claro que a afetividade das relações educativas não seja admitida como fator de conformação, mas, ao contrário, trate de ser elemento de motivação à resistência aos impositivos de impessoalidade no trabalho docente e à extrema objetividade e produtividade na educação.

O núcleo de significação 2 colocou em evidência dois importantes momentos da profissão docente, sua formação e sua prática, e denunciou as consequências da negligência de ambos sobre a constituição da identidade profissional dos professores, sobretudo quando as instituições formadoras e os órgãos responsáveis pela oferta da educação básica não priorizam o comprometimento social e a realidade concreta.

A análise incita a considerar urgente reconhecer a experiência profissional como agregadora de valor à atuação docente e a inexperiência como limitadora, visto a dificuldade enfrentada pelos profissionais iniciantes, o que indica, para redução do seu impacto, o acompanhamento e a formação em serviço.

O núcleo de significação 3 enunciou que as precárias relações de trabalho dos professores favorecem tanto a subordinação às péssimas condições para a sua atuação do-

cente, como também a pouca resistência à perda do controle e autonomia sobre o seu trabalho.

Pela análise, na perspectiva da transformação dessa realidade, considera-se que tais situações contribuem para que os professores mantenham incerta sua identidade profissional, o que, em meio à diversidade de relações e condições, gera desigualdades e estranhamentos entre os membros da mesma categoria, esmaecendo o necessário senso de coletividade em todos.

O núcleo de significação 4 evidenciou elementos complexos da democratização do acesso à educação executada por um sistema educacional deficitário, pelos quais as problemáticas enfrentadas cotidianamente pelos professores da educação básica foram intensificadas.

Por sua análise, considera-se que os casos descritos pelas professoras participantes da pesquisa relacionados à negligência familiar, aos problemas comportamentais e de aprendizagem de estudantes e ao atendimento de pessoas com deficiência exemplificam o contraste existente entre as políticas de acesso a uma educação paliativa (meio de alívio às carências sociais) e as políticas de seleção e treinamento dos melhores para o alcance dos objetivos de desenvolvimento socioeconômico. Em comum às duas políticas, há somente a culpabilização e a responsabilização atribuída aos professores.

O núcleo de significação 5 desvelou o isolamento profissional vivenciado pelos professores a partir da incorporação de recursos tecnológicos que prescrevem e gerenciam seu trabalho, assim como pelo foco em corresponder às pressões para o alcance dos resultados preestabelecidos.

Considera-se, por sua análise, que na perspectiva individual o professor tende a reduzir seus propósitos àqueles correlatos aos critérios da avaliação do sistema educacional, que por sua vez estão atrelados a interesses economicistas. Mas, quando se encontram em âmbito coletivo, os professores mormente assumem valores educacionais de cunho humanista e social sobre o seu trabalho.

Por meio da análise de cada um dos cinco núcleos, pode-se confirmar a hipótese inicialmente traçada, pela qual se partiu do pressuposto de que as atuais políticas públicas de valorização profissional impactam incisivamente na organização e desenvolvimento do trabalho dos professores, gerando um clima de instabilidade e incertezas que dificulta a percepção crítica da sua realidade e da constituição da sua identidade profissional e que, em última instância, colabora sobremaneira para o abandono da profissão e o desinteresse de entrantes.

Como orienta Frigotto (1997), na elaboração da síntese proposta pelo materialismo histórico-dialético deverá aparecer o avanço sobre o conhecimento anterior, as questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos. E, compondo o ciclo da práxis, o conhecimento ampliado deverá permitir uma ação mais consequente e avançada, além de servir de base para uma nova ampliação.

Nesse sentido, a análise entre os núcleos de significação teve como intuito elucidar a questão-problema da pesquisa: “Como os professores da educação básica pública estabelecem sua identidade profissional, considerando os determinantes das políticas de valorização profissional sobre o trabalho docente?”.

Nesse processo foi possível colocar luz sobre o desvirtuamento da identidade profissional docente, clarificando a fragilidade do caráter intelectual, autônomo, colegiado e progressista da profissão, que é avesso aos propósitos mercantis e gerencialistas de uma educação capitalista de cunho neoliberal.

Assim, por se tratar de um fenômeno que compromete a qualidade educacional socialmente reconhecida, emergiu a preocupação em produzir algumas elucidações acerca da importância de haver um amplo esclarecimento sobre esse fenômeno e, portanto, serem feitas indicações da urgência de movimentos de resistência em âmbito individual, coletivo e institucional.

Em âmbito individual, esses movimentos dizem respeito ao posicionamento dos professores como profissionais intelectuais, responsáveis pela organização, desenvolvimento e avaliação do seu trabalho. Por exemplo, resistir ao máximo às imposições prescritas de caráter operacional, acompanhar o percurso dos educadores e reivindicar a efetivação das intervenções necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Em âmbito coletivo, cabe aos órgãos colegiados e sindicais estender a abrangência de sua representatividade à identificação profissional docente e não à relação de trabalho formal, bem como promover ações instrutivas e formativas que elucidem os professores sobre a sua condição e a força da coletividade para a superação.

E em âmbito institucional, refere-se às instituições formadoras (inicial e continuada) e seu compromisso com a relação dialética entre o conhecimento científico e a realidade concreta dos professores, no sentido de contribuí-

rem para a constituição de uma identidade profissional de cunho intelectual, autônomo, colegiado e progressista.

Faz-se, ainda, relevante destacar o caráter reflexivo do trabalho em grupo, neste estudo atestado com a aplicação do grupo focal, uma vez que colocou dilemas cotidianos do trabalho docente, enfrentados individualmente pelas participantes, em perspectiva de coletividade, o que amplia a percepção e mitiga as consequências dos processos de responsabilização e culpabilização dos professores, facilitados pelo isolamento que a dinâmica escolar os submete.

Nesse sentido, considera-se importante a abertura de espaços coletivos de formação continuada que oportunizem a expressão verdadeira dos professores sobre os significados e sentidos que atribuem à sua prática profissional, acreditando no seu efeito direto sobre a melhoria da compreensão sobre a realidade e do reconhecimento da força gerada pela coletividade.

Para que essas formações propostas não se reduzam a espaços de lamentações e injúrias ao sistema educacional, propõe-se que, havendo o reconhecimento comum de um dilema do trabalho docente, esse seja discutido a partir dos conhecimentos científicos disponíveis, com o compromisso de que em grupo seja exercitada a prospecção de movimentos de superação em âmbito individual, coletivo, institucional e outros.

Ainda se faz necessário ressaltar que a elaboração deste trabalho trouxe conhecimentos reveladores e elucidativos sobre o trabalho dos professores e a partir dele sobre a constituição de sua identidade profissional, constatando, portanto, que as tensões e dilemas atualmente enfrenta-

dos e negligenciados pela gestão pública estão remodelando a categoria profissional de tal forma que seus reflexos impactam diretamente na sua manutenção.

O apagão de professores previsto para 2040, que já é uma realidade em muitas áreas do conhecimento e regiões do país, pode e deve ser reconhecido como resultado de todo o fenômeno aqui estudado. As medidas reformistas da educação, deflagradas a partir dos anos de 1990, reconfiguraram a docência e, por conseguinte, agregaram ao trabalho do professor características indesejáveis, tanto aos que estão em atividade quanto àqueles que estão na fase decisória sobre a formação profissional que pretendem investir.

Ainda não há efetivamente alternativas, seja de cunho tecnológico, metodológico ou excepcional, disponíveis a curto e médio prazos que possam suprir a falta de professores na educação básica no Brasil. E, ainda que algumas sejam prospectadas para aplicação a longo prazo, ainda precisarão responder às questões relacionadas à garantia de sua qualidade pedagógica e ao cumprimento dos objetivos humanísticos e sociais da educação.

Nesse sentido, o que há de real e concreto é a necessidade emergencial de que os elementos da política pública de valorização docente (formação inicial e continuada, condições de trabalho, carreira e remuneração) sejam assumidos pelo poder público como pontos de intervenção urgente, sob pena de gerações de brasileiros e brasileiras terem prejuízos irreparáveis em sua formação intelectual, humana e social e, assim, a sociedade como um todo vir a sofrer as consequências da insuficiente atuação cidadã e profissional dos seus membros.

Enfim, todos os temas tratados e pesquisados nesse estudo são indícios de que as reformas educativas, propulsionadas pela implantação das diretrizes neoliberais de desenvolvimento, configuraram-se, em última instância, num projeto que culminará com o apagão de professores em 2040.

Mesmo com a previsibilidade das consequências sociais e econômicas negativas de muitas das medidas reformistas – sinalizadas por pesquisadores da área da educação, associações e órgãos colegiados de educadores, movimentos sindicais, sociedade civil organizada, dentre outros –, ainda há quem se negue a admitir a urgência de sua revisão e até reversão, pelo que se vislumbra a necessidade da multiplicação de investigações científicas, de objetivo explicativo, que desvelem as reais intenções e interesses de manter uma gestão pública avessa a uma política pública verdadeiramente de valorização docente.

Acredita-se que tais pesquisas amplamente divulgadas possam colaborar para a capacitação da população em avaliar as propostas dos seus representantes na gestão pública, observando, sobretudo, aquelas fundadas no compromisso social com uma educação para todos, de qualidade, humanística, emancipatória e socialmente reconhecida, para que ninguém, em sendo o último, receba a triste tarefa de apagar a luz.

Mesmo estando num momento para além da compreensão do problema e munidos da certeza de que as previsões são nefastas, é imperioso que os professores saibam que sempre há tempo de agir e esperar por mudanças. É o que cabe a cada um e a todos nós. Sigamos unidos e em ação!

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da Escola**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020.

ADRIÃO, T.; VENCO, S. A corrosão da educação pública no Brasil: privatizações e precariedades. **Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social**, [s. l.], v. 27, n. 96, p. 1-14, 2022.

AGUIAR, W M. J.; ARANHA, E. M.G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 51, 2021.

AGUIAR, W M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, [s. l.], v. 94, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, W M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, [s. l.], v. 26, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 45, p. 56-75, 2015.

ALMEIDA, R. P. **Armadilhas no Labirinto: Escolarização e Trabalho Docente Desafiados pelo Pacto da Educação em Goiás**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ALVES, F. K. R. A. **Desafios da Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte: Carreira e Remuneração (2009–2015)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

ALVIM, A. C. **O lugar de Pinheiro: reconhecendo a história.** São Luís: Grau Gráfica e Editora, 2016.

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - editada pela ANPAE**, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 593-626, 2017.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez: Editora da UNICAMP, 2006.

ANTUNES, R. **O privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAÚJO, S. C. L, G. **Trabalho Docente, Infância e Políticas de Alfabetização e de Avaliação: um Estudo Sobre Identidade das Professoras de 1º Ciclo de Belo Horizonte.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. ANFOPE. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021: “Política de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 20., [s. l.], 2021. **Anais [...]**. [s. l.]. ANOPE, 2021.

AZEVEDO, A. R. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio?. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, Brasília, v. 3, p. 165-198, 2019.

BACCIN, E. V. C. **Reconhecimento de Saberes e Competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico:** impactos sobre a carreira e o trabalho docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BALL, S. J. **Educação Global S.A:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 9, 2023.

BORGES, E. M. **Avaliações em larga escala no contexto escolar:** percepção de diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BOURDIEU, P. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRITO, V. L. F. A. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 191-209.

CARDOSO, S. **As Vivências do/no Trabalho Docente na Educação Infantil:** Ciclo de Vida Profissional. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2020.

CARDOZO, M. J. P B. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso de empregabilidade. In: SOUSA, A. A.; ARRAIS NETO, E. A.;

FELIZARDO, J. M.; CARDOZO, M. J. P.; BEZERRA, T. S. A. M. (Orgs.). **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Editora Senac; Edições UFC, 2008.

CASAGRANDE, A. L. **Gestão Pública da Educação Paulista: A Carreira Docente e o Novo Ensino Médio**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

CASEIRO, L. C. Z.; BOF, A. M.; MUNDIM, F. C. Onde estão os professores?. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 10, 2024.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 115-144.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

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

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Benefícios ao cidadão na localidade: Comparativo de Programas de transferência de renda direta ao cidadão nas localidades. **Portal da Transparência**. CGU. 2022. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/localidades/2108603-pinheiro?ano=2022>. Acesso em: 11 jun. 2023.

COSTA, E. F. L. B. **Trabalho e Carreira Docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

COSTA, M. C. S. **Trabalho e Formação Docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belém/PA**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CRUZ, A. C. S.; MARX, K. A Chamada Acumulação Primitiva. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 197-200, 2016.

DELORS, J. et al. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999. p. 89-101.

DEMORI, M. **História de vida e profissão docente: experiências formadoras e a constituição das identidades em contexto das reformas educacionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DUARTE, N. O Debate Contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBET, F. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Barcelona: Gedisa, 2006.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**: Manuscrito de 1876. [s. l.]: Rocket Edition, 1999. E-book.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.

- FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 11. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 2002.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA, M. A. A., Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG: Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.
- GARCIA, M. A. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, p. 45-56, 2005.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE. **Relatório Técnico da Pesquisa sobre o Trabalho Docente na Educação Básica no Município de Pinheiro-Ma**. Repositório Institucional da UFMA. Pinheiro. 2019. Disponível em <https://repositorio.ufma.br/jspui/handle/123456789/955>. 147p. Acesso em: 11 jun. 2023.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008a.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. A nova configuração da divisão sexual do trabalho. **Caderno de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HYPÓLITO, Á. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 211-229.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama Pinheiro Maranhão. In: **Cidades@**: Sistema agregador de informações sobre os municípios e estados do Brasil. IBGE. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pinheiro/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resultados Finais (redes estaduais e municipais): DOU Anexo II. In: **Censo Escolar 2022**. INEP. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 11 jun. 2023.

JARDIM, K. S. M. **O Trabalho Docente na Rede Estadual de Ensino no Estado de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 117-130, 2001.

LUZ, S. L. O. **Sindicalismo e Educação no Estado do Pará: As Repercussões da Luta Sindical sobre o Trabalho Docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017.

MARTINS, A. S. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISSAKI, A. C. T. **Os planos de carreira docente em São Paulo**: configurações do ensino público nas diferentes esferas administrativas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MOLSTAD, C. E.; PETTERSSON, D.; PROIZ, T. S. Infusão Suave: a construção dos “professores” no âmbito do Pisa. In: OLIVEIRA, D. et al. (Orgs.). **Política educacionais e a reestruturação da profissão do educador**: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 21-38.

MOREIRA, S.C. **Efeito do Território Periférico no Trabalho Escolar**: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 11 jun. 2023.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto, Fortaleza, v. 20101, p. 33-51, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil. In: OLIVEIRA, D. et al. (Orgs.).

Política educacionais e a reestruturação da profissão do educador: perspectivas globais e comparativas. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 271-300.

OLIVEIRA, D. A. Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 5, n. 89, p. 1127-144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A.; VIEIRA, L. M. F.; DUARTE, A. M. C.; SILVA, A. M. C. J.; DUARTE, A. W. B.; JORGE, T. A. **Indicadores do Trabalho Docente na Educação Básica**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). **A Devastação do trabalho:** a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020. p. 207-228.

OLIVEIRA, L. D. **Transformar para conformar:** o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA JÚNIOR, E. A. **Condições de Trabalho Docente nas Escolas de Educação Básica no Brasil:** Uma Análise Quantitativa. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 9, n. 17, 2015. p. 337-352.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul editora, 2000.

PINHEIRO. Prefeitura Municipal. **Edital SEMED nº 001/2021, de 31 de março de 2021**. Processo seletivo simplificado de análise curricular e redação para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva na forma de contratação

temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro. Disponível em: < <https://pinheiro.ma.gov.br/concursos-e-editais/>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PINHEIRO. Prefeitura Municipal. **Edital SEMED nº 002/2023, de 27 de janeiro de 2023.** Processo seletivo simplificado de análise curricular e redação para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva na forma de contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de Pinheiro. Disponível em: <https://pinheiro.ma.gov.br/concursos-e-editais/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PINHEIRO. Prefeitura Municipal. **Lei nº. 2.528/2009 de 28 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, do Município de Pinheiro, Estado do Maranhão. Secretaria Extraordinária de Governo, 2009.

POCHMANN, M. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Orgs.). **A Devastação do trabalho:** a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020. p. 31-53.

ROSTIROLA, C. R. **Efeitos dos Dispositivos de Avaliação, Prestação de Contas e Responsabilização (Accountability) sobre Escolas Públicas de Ensino Médio:** Um Estudo da Rede Estadual de Pernambuco. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, A. H. JAKOBSEN, K. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Org.). **A Devastação do trabalho:** a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.;

SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SHIROMA, E. O.; CUNHA, T. M. Os professores na agenda do banco mundial para a próxima década. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M.; ROSA, S. V. (Orgs.). **Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico: CEPED publicações, 2016. p. 131-149.

SILVA, A. M. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013.

SOUSA, A. S. **As Condições de Trabalho de Professores do Ensino Médio em Escolas Públicas Estaduais da Cidade De Teresina – PI**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SOUZA, J. M. A. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 25-39, 2010.

SOUZA, M. B. **A Política de Valorização docente na Rede Pública de Ensino do Estado do Pará (2007-2016): o caso PARFOR**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TONELO, I. As formas da crise do capital em Karl Marx. In: COLÓQUIO MARXENGELS DA UNICAMP, 8., Campinas, 2015. **Anais [...]**. São Paulo, [s. n.], v. 1, n. 1, 2015.

VOLSI, M. E. F. **As Políticas de Valorização de Professores da Educação Básica no Brasil Pós-Constituição Federal de 1988**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 100-109

ZEN, R.T. **Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores da Rede de Ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO:
Trabalho e Identidade Docente:
remodelagem, crise e apagão

AUTORA	Francilene do Rosário de Matos
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA	Francisco Batista Freire Filho
PÁGINAS	326
TIPOGRAFIA	Literata, Platypi

