

Trabalho e Saúde Docente no Jogo Biopolítico das Reformas Educacionais

Work and Health Teaching in the Biopolitical Game of Educational Reforms

Trabajo y Enseñanza de la Salud en el Juego Biopolítico de Reformas Educativas

Dulce Mari da Silva Voss

Universidade Federal do Pampa

dulcevoss@unipampa.edu.br

<http://orcid.org/0000-0002-0672-7273>

RESUMO

O artigo problematiza os modos como as políticas educacionais contemporâneas, emanadas do estado brasileiro, instituem a qualidade da educação via elevação de resultados e governam condutas docentes. Por meio de uma pesquisa cartográfica feita com professoras que atuam em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul (RS, Brasil), situadas em municípios da região da Campanha Gaúcha, propõem-se uma análise dos processos de recontextualização das políticas educacionais brasileiras, criadoras de um jogo biopolítico de responsabilização aos moldes empresariais, no qual cobra-se dos docentes o êxito dos desempenhos estudantis nas avaliações nacionais à mercê da precarização das condições de trabalho e de situações de adoecimento. Os relatos das professoras expõem os baixos salários e a instabilidade do vínculo empregatício que levam à sobrecarga de atividades em razão da necessidade de complementar a renda familiar, fatores conjugados ao controle do trabalho docente. Assim, são fabricadas políticas ambíguas de profissionalização/desprofissionalização docente.

Palavras-chave: Biopolítica. Políticas educacionais. Trabalho e saúde docente.

ABSTRACT

The article discusses the ways in which contemporary educational policies, emanating from the Brazilian state, institute the quality of education through the elevation of results and govern teaching conduct. Through a cartographic research conducted with teachers working in public schools in the State of Rio Grande do Sul (RS, Brazil), located in municipalities in the Region of Campanha Gaúcha, proposes an analysis of the processes of recontextualization of Brazilian educational policies, creating a biopolitical game of accountability to business molds, in which teachers are charged the success of student performances in national evaluations at the mercy of the precariousness of working conditions and situations of illness. The teachers' reports expose the low salaries and instability of the employment relationship that lead to the overload of activities due to the need to supplement family income, factors combined with the control of teaching work. Thus, ambiguous policies of professionalization/deprofessionalization of teachers are manufactured.

Keywords: Biopolitics. Educational policies. Work and teaching health.

RESUMEN

El artículo analiza las formas en que las políticas educativas contemporáneas, emanando del Estado brasileño, instituyen la calidad de la educación a través de la elevación de los resultados y rigen la conducta docente. A través de una investigación cartográfica realizada con profesores que trabajan en escuelas públicas del Estado de Rio Grande do Sul (RS, Brasil), ubicada en municipios de la Región de Campanha Gaúcha, propone un análisis de los procesos de recontextualización de las políticas educativas brasileñas, creando un juego biopolítico de rendición de cuentas a los moldes empresariales, en el que se encarga a los maestros el éxito de las actuaciones estudiantiles en las evaluaciones nacionales a merced de la precariedad de las condiciones de trabajo. Los informes de los profesores exponen los bajos salarios y la inestabilidad de la relación laboral que conducen a la sobrecarga de actividades debido a la necesidad de complementar los ingresos familiares, factores combinados con el control del trabajo docente. Por lo tanto, se fabrican políticas ambiguas de profesionalización/desprofesionalización de los profesores.

Palabras clave: *Biopolítica. Políticas educativas. Trabajo y salud del profesor.*

Introdução

Neste artigo é feita a análise das políticas educacionais brasileiras relativas à avaliação da Educação Básica, da valorização e profissionalização docente a partir de uma pesquisa cartográfica que buscou mapear e tornar visíveis as condições de trabalho e saúde de professoras da região da Campanha Gaúcha, no Rio Grande do Sul (RS, Brasil).

Com base no ciclo de políticas de Ball (1994), explicitado por Mainardes (2006), entende-se as políticas educacionais como fabricações de discursos e ações agenciadas num jogo de forças e influências de múltiplas demandas, provenientes de órgãos dos governos nacionais e estaduais, de agências internacionais, de organizações sociais, de setores como o empresariado, partidos políticos, movimentos sociais, entre outros. Essas forças entram em conflito e geram agendas que legitimam algumas vozes em detrimento de outras. Desse modo, as políticas acontecem por meio de produções de discursos e ações que organizam a educação, constituem territórios, mas estão sempre sujeitas a mudanças, uma vez que há intensos movimentos de acomodação, resistência, agenciamentos que se efetivam de diferentes modos nos múltiplos contextos.

Nesse estudo elencou-se um conjunto de políticas educacionais brasileiras voltadas à oferta da escolarização, a avaliação dos sistemas, ao financiamento da educação e a valorização dos profissionais do magistério público para configurar um mapa de linhas que se atravessam e são atravessadas pelas diferentes demandas cujos discursos e práticas disputam legitimidade e geram efeitos no exercício da docência. Para isso, optou-

se por operar o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (2011), ao propor uma cartografia das políticas educacionais enquanto composição de multiplicidades, ou seja, análise de processos de produção e circulação de discursos das políticas agenciadas por diferentes fluxos, forças que provocam distintas territorializações, desterritorializações e reterritorializações. Assim, as políticas educacionais que circunstanciam as condições de existência da docência são fabricadas e fabricam-se marcadas não por consensos, mas por conflitos, à medida que os discursos e as ações se movem de uma região a outra e se transformam em novas configurações mediadas pelas demandas de cada contexto.

Portanto, as políticas educacionais são traçadas de forma dinâmica e inacabada, produzem convergências, mas também conflitos e profundas ambigüidades, pois engendram relações de poder e saber, práticas de governo das condutas, subjetivações. Como nos diz Foucault (2010), o conceito de governamentalidade refere-se ao conjunto de procedimentos, dispositivos e discursos que se ligam ao trabalho de si sobre si e a comunicação com os outros. Essas práticas de governo de si e dos outros constituem regimes de verdade e subjetividades, compondo uma complexa ordem biopolítica.

Conforme Foucault (2008) a ordem biopolítica constitui-se por meio de práticas de governo das populações ancoradas em tecnologias políticas e instrumentais que passam a calcular e administrar riscos e perigos, reais e imaginários, e que produzem, consomem, organizam e conduzem o autogoverno das liberdades individuais e coletivas.

Logo, pensar sobre as políticas educacionais brasileiras e os efeitos dessas práticas e discursos nas condições de exercício da docência requer entender o processo histórico de reestruturação do capitalismo mundial, as inovações tecnológicas e a cultura do consumo como marcadores de profundas mudanças culturais, sociais e econômicas que fabricam demandas aos sistemas educacionais, às escolas e aos profissionais do ensino. Há uma tendência estrutural de retração do mercado e a disputa por trabalho aumenta, sendo criadas, por isso, exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação, o que não se traduz, automaticamente, em garantia de inserção no mercado de trabalho, mas reforça o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão mediante formação do capital humano adequado às exigências produtivas, alimentando, na verdade, a terceirização como política do capitalismo concorrencial que fragiliza os direitos dos trabalhadores.

Tempos de reformas do Estado iniciados na década de 1990 que geraram profundos embates no cenário brasileiro. Pois, o que está em jogo é o direito universal à

educação pública de qualidade, o qual se desdobra na valorização do magistério em termos de remuneração, qualificação profissional e condições dignas de trabalho. Nesse jogo de forças, movimentos sociais como os sindicatos e organizações docentes têm atuado em defesa de condições dignas de remuneração e trabalho docente em contraposição às demandas de agências internacionais, como o Banco Mundial, setores empresariais, grupos e movimentos políticos conservadores, entre outros, que defendem o discurso de equidade e melhoria da qualidade da oferta do ensino a serem evidenciadas nos resultados das avaliações nacionais e internacionais e no controle do trabalho docente (FREITAS, 2012).

Portanto, o estudo destaca elementos significativos de uma análise transversalizada da macro à micropolítica, problematizando os processos de recontextualização das políticas educacionais nacionais e os efeitos produzidos pelos discursos legais nos territórios regionais e locais, onde as políticas se efetivam e geram as condições reais do trabalho docente. Apresenta-se, inicialmente, o elenco de políticas educacionais contemporâneas que compõe o mapa construído para a análise das contingências históricas das reformas da Educação Básica articuladas às políticas de valorização e profissionalização docente instituídas no plano nacional.

Posteriormente, aponta-se o contexto das reformas curriculares no RS como território que cria demandas no exercício da docência na Região da Campanha, seguido da discussão dos dados que configuraram a pesquisa feita em 2015 com um grupo de vinte e três professoras atuantes em escolas públicas do RS, localizadas em municípios de abrangência da 13ª Coordenadoria Regional de Educação que formam essa área geográfica. Esses dados serviram como dispositivos de análise dos efeitos das reformas nas políticas educacionais nas condições de trabalho e na saúde docente. Nas entrevistas realizadas com as professoras foram recorrentes as denúncias de sofrimento com a cobrança feita por gestores/as para a melhoria dos índices de aprovação dos estudantes nos exames nacionais. Segundo seus relatos, a sobrecarga de atividades e a responsabilização pelos resultados tornam o ambiente de trabalho propício ao adoecimento.

Finaliza-se o texto com uma breve sistematização dos argumentos levantados na discussão e a reafirmação da filiação às forças que reivindicam políticas de valorização da docência como via insubstituível para a conquista de condições dignas de vida dos

profissionais do ensino e efetivação real do direito universal à educação pública de qualidade social.

O jogo biopolítico das reformas e a fabricação da docência

As políticas educacionais instituídas por sucessivos governos brasileiros, a partir da década de 1990, têm sido fabricadas num jogo biopolítico de transações e negociações entre nações que colocam em funcionamento o “governo dos números” na elaboração de *rankings* internacionais de medição da produtividade educacional.

É o que acontece com o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), criado em 2000 pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia o desempenho de alunos na faixa etária dos 15 anos em três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências, comparando os resultados obtidos nesse exame pelos estudantes de 65 países participantes.

Conforme apontam estudos feitos por diversos autores, entre eles Freitas (2012), Leher (1999), Mota Junior e Maués (2014), o Banco Mundial (BM) é outro dos agentes internacionais que exerce forte influência sobre as políticas educacionais dos países periféricos ou ditos em desenvolvimento, como o Brasil. O BM veicula o discurso de qualidade da educação traduzido em investimento na formação de capital humano para combate da pobreza. Defende o aumento da remuneração, da formação profissional e a melhoria das condições de trabalho dos professores como estratégias a serem adotadas para atrair “profissionais mais qualificados”, o que repercutiria em melhores desempenhos dos estudantes para competir no mercado de trabalho.

As recomendações do BM e de outros organismos internacionais vêm se desdobrando em inúmeros documentos que orientam diretrizes emitidas pelo governo brasileiro na criação de políticas educacionais voltadas a produção do discurso de melhoria da qualidade mediante o controle do trabalho docente para elevação dos resultados no ensino.

Um dos documentos publicados pelo BM que lança orientações aos governos latino-americanos e caribenhos para criação de políticas educacionais em seus países é o texto: “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (2014). Nesse documento, o Banco Mundial apresenta resultados de uma pesquisa feita em 2010 para alertar os governos sobre a falta de incentivo aos jovens estudantes desses países em seguir a carreira docente, trazendo dados que mostram o

desequilíbrio entre o salário mensal dos professores que, em países como o Peru, Panamá, Brasil e Nicarágua, ganhavam 10% a 25% menos que os demais profissionais de mesmo nível superior (BRUNS; LUQUE, 2014).

Seguindo as orientações do BM, os sucessivos governos brasileiros têm instituído diversos dispositivos legais que promovem reformas nas políticas educacionais. Em termos de financiamento da Educação Básica foram instituídos dois fundos: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) criado em 1996 e que, dez anos após, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ambos incluíam a valorização dos profissionais da educação como prática adjacente a ser garantida pelos estados e municípios, cabendo a União complementar os recursos necessários.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996, nos artigos 62 e 67, traduzem a política de valorização profissional do trabalho docente na existência de planos de carreira onde esteja assegurado o ingresso via concurso público, a formação continuada com licenciamento remunerado, a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, um percentual de tempo reservado na carga horária de trabalho para estudos e planejamentos das atividades, condições adequadas de trabalho e piso salarial profissional.

Em 2008, por meio da Lei nº. 11.738 o governo federal criou o Piso Salarial Profissional Nacional para Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, o qual estabeleceu uma remuneração mínima de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para os docentes com formação de nível médio e com carga horária de 40 horas semanais.

Como aponta Ferreira (2009), a aprovação do Piso deu-se no embate de forças entre o governo federal e as organizações docentes, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que reivindicava o valor de R\$ 1.050,00 (mil e cinquenta reais) para profissionais de nível médio e R\$ 1.575,00 (mil quinhentos e setenta e cinco reais) para nível superior e carga horária de 30 horas semanais. Além de não atender a esses valores, a Lei do Piso não especificou o tempo dispensado para organização das atividades pedagógicas nas horas de trabalho dos profissionais da educação, nem garantiu condições para que os docentes tenham por parte dos órgãos públicos acesso a recursos para ampliar sua formação, tão pouco estabeleceu a progressão salarial na carreira com a pós-graduação.

Conforme Krawczyk (2008), as políticas educacionais brasileiras efetivam-se num processo de centralização/descentralização que concentra a direção e o controle de todo o sistema no governo federal, enquanto se amplia a responsabilidade dos estados e dos municípios no provimento do ensino. Essa forma de gestão da educação implicou também em mudanças na relação entre escola e comunidade. Abriram-se espaços para a participação da iniciativa privada nos projetos e nas práticas institucionais das escolas públicas (voluntariado, parcerias) e, ao mesmo tempo, foram criados planos e programas que vinculam o recebimento de recursos federais extras e de premiações à elaboração de projetos avaliados pelo Ministério da Educação (MEC).

Nesse misto de centralização/descentralização, cabe aos estados federativos e aos municípios a responsabilização pela eficiência na gestão dos seus sistemas e unidades escolares de modo a obter melhores resultados em termos de elevação da escolarização de suas populações com menos custos públicos.

As alterações feitas pela Lei Federal nº. 12.796 de 2013 no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394 de 1996, redefiniram a oferta de escolarização ampliando a obrigatoriedade na faixa etária dos quatro aos dezessete anos. Resta aos municípios e estados prover essa demanda, pois, o aumento do contingente de crianças e jovens deve ser atendido em escolas de Educação Básica que, em sua maioria, são mantidas pelos entes federados.

A política de expansão da obrigatoriedade da oferta na Educação Básica ocorreu sem que a União garantisse maior financiamento aos estados e municípios, uma vez que não foi cumprida a aplicação do percentual de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, conforme previa o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº. 10.172 de 2001, vigente no período de 2001 a 2011.

O governo federal, por sua vez, passou a exercer o “controle da qualidade” mediante a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos exames nacionais do Ensino Fundamental (Prova Brasil) e do Ensino Médio (ENEM). Os resultados desses exames, juntamente com os dados de fluxo (matrícula e evasão) servem de base para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador de mensuração e regulação da qualidade do ensino nas primeiras etapas de escolarização.

Freitas (2012) destaca que a adoção de políticas de avaliação em larga escala no Brasil reflete a influência exercida pelo setor empresarial nacional, organizado no movimento Todos pela Educação, o qual reclama maior eficiência do Estado na aplicação dos recursos

públicos em educação mediante o controle dos resultados do ensino. Desse modo, tais políticas estão voltadas ao produtivismo e empreendedorismo, pois, vincula a qualidade da educação à melhoria dos desempenhos discentes para a elevação dos índices e diminuição das taxas de reprovação e evasão escolar, responsabilizando os docentes pelo êxito dos resultados. A divulgação dos índices alcançados pelas escolas das redes educacionais públicas nas avaliações nacionais serve como um mecanismo de interpelação e responsabilização da sociedade, dos profissionais da educação e dos governantes para a melhoria da educação.

Assim, as políticas de avaliação em larga escala produzem efeitos perversos nas formas de acesso à cultura escolar, pois, os modos como são calculadas as taxas e os índices não dão conta de avaliar elementos específicos de cada contexto regional e local. Os distintos processos de aprendizagem, a diversidade cultural e a inclusão, os diferentes interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos na escolarização, a autonomia dos professores e das escolas na construção de seus projetos pedagógicos, as condições de trabalho e outros elementos que constituem cada realidade social e educacional não são considerados.

Trata-se de políticas de responsabilização de caráter meritocrático, gerencialista e performativo onde a racionalidade técnica serve de base para medição das aprendizagens via testes padronizados cujos resultados são usados para a criação de *rankings* que acirram as disputas entre as instituições de ensino. As políticas de avaliação em curso no Brasil apóiam-se em tecnologias gerencialistas e performativas da gestão escolar que acabam regulando e limitando o trabalho docente a uma política de resultados de caráter empresarial (VOSS, 2011).

Desse modo, as políticas de “controle da qualidade” estão associadas e produzem às condições em que se dá o exercício da docência nas escolas públicas brasileiras. Segundo pesquisa realizada pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego com o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, que chegam, em alguns casos, ao número correspondente de trabalhadores efetivos. Os professores gastam, em média, 22 horas mensais em casa com trabalhos de preparação de aulas. O arrocho salarial, a ausência de Piso Salarial Profissional Nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado

têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade no ambiente de trabalho e na vida do magistério público.

As reformas nas políticas educacionais mantêm seu curso. Atualmente, o discurso de flexibilização curricular, atrelado ao enxugamento dos componentes obrigatórios e direcionamento para a formação técnica, é reforçado com a Medida Provisória nº 746 de 2016, já aprovada no Senado Federal, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 e a Lei nº 11.494 de 2007 que regulamenta o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Mais uma vez, são gestadas reformas à revelia das reivindicações da categoria docente, entidades e pesquisadores/as da área da educação. Essa reforma modificará a estrutura curricular, alterando o elenco e a oferta de componentes curriculares obrigatórios (apenas Português, Matemática e Inglês devem ser oferecidos durante todo o Ensino Médio) e a carga horária do Ensino Médio (de 800 para 1.400 horas a serem cumpridas nos três anos de escolarização), com vistas a oferecer um currículo que reduz a formação científica e incorpora a formação técnica, inclusive com a atuação de não-licenciados, profissionais com “notório saber”.

Entende-se que as alterações provocadas por essas reformas aprofundam a lógica empresarial da educação, atendendo a formação de uma mão-de-obra de nível médio que favorece a acumulação de capital e torna o jovem suscetível ao mercado de trabalho absolutamente instável diante do crescimento avassalador do desemprego, além de limitar sua formação científica, política e social, à medida que componentes curriculares das áreas das ciências humanas (artes, educação física, história, geografia, filosofia e sociologia) e naturais (química, física, biologia) não são mais obrigatórios nos currículos do Ensino Médio, ficando a critério da “escolha” dos/as estudantes.

Nesse contexto de intensas reformas nas políticas educacionais brasileiras, cabe a cada estado que compõem a unidade federativa dar conta dos novos arranjos curriculares instituídos pela legislação educacional que emana do governo federal. E para compreender como o estado do Rio Grande do Sul (RS) tem se posicionado nesse jogo das reformas, apresenta-se a seguir a política de reestruturação curricular efetivada no contexto regional.

Reformas do Ensino Médio no RS

O Estado do Rio Grande do Sul (RS) aderiu às políticas nacionais de reforma do Ensino Médio em virtude de atingir a maior taxa de reprovação (21,7%) do país, em 2011. Conforme dados estatísticos apresentados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS, 2011), a expansão das matrículas no Ensino Médio, nos primeiros anos da década de 1990, não indicavam a universalização nem a democratização da educação, uma vez que, desde 2004, a porcentagem de jovens que permanecia fora da escola tinha aumentado.

Os números contidos no documento da SEDUC funcionam como tecnologias de governo à medida que os dados quantitativos servem para formular saberes que subsidiam decisões administrativas e políticas. Neste caso, a estatística funciona como “ciência do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 134) que interpela gestores/as dos municípios e professores/as das escolas a reduzirem a evasão e a reprovação.

A SEDUC/RS criou a reestruturação curricular do Ensino Médio, justificada por um discurso ambíguo que reafirma a necessidade de adequar o trabalho da escola às demandas do mercado e, ao mesmo tempo, formar integralmente o indivíduo, indicando que sua tarefa seria: [...] desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mercado, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral (SEDUC/RS, 2011, p. 8).

Essa reforma criou duas versões para o Ensino Médio: o Politécnico (definido como aquele que integra no seu currículo a formação geral e a preparação para o trabalho) e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (currículos específicos quanto à formação geral e à técnica que podem ser oferecidas de forma concomitante ou sequencial na mesma escola ou em instituições distintas).

O Ensino Médio, profissionalizante ou não, manteve a organização curricular definida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394) quanto à Base Comum e uma Parte Diversificada. Já a distribuição dos componentes curriculares em Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias), seguiu o que foi estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011.

Conforme aponta Moehlecke (2012), nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNE) o discurso da flexibilização dos currículos está associado à

preocupação com um excesso de conteúdos curriculares no Ensino Médio. O termo flexibilização, fortemente criticado nas DCNEM de 1998, é substituído pela expressão diversidade nas DCNEM de 2011, com múltiplos significados: em alguns momentos, refere-se às políticas de diferença e identidade cultural, em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral.

Na proposta da SEDUC/RS (2011, p.13 a 16), o trabalho é citado como o “novo princípio educativo” que aponta para a “intelectualização das competências”. Dessa forma, entende-se que seria superada “[...] a formação do trabalhador para uma produção fordista/taylorista”, voltando-se para “[...] uma formação na qual não basta ensinar aos dirigentes e trabalhadores as habilidades técnicas profissionais, como também é necessário o domínio dos modos pelos quais os avanços tecnológicos foram produzidos cientificamente”.

Com isso, a política de reforma curricular do Ensino Médio reforça o caráter produtivista do ensino voltado à formação para o mercado de trabalho numa perspectiva instrumental e tecnológica que difere do caráter cultural da educação escolar. Usa-se o discurso “educar para a vida” na perspectiva de formação de *performances* que serão avaliadas nos exames centralizados (como o ENEM) e nos processos de trabalho. Essa concepção de trabalho é associada a produção de bens, materiais ou imateriais que “[...] forma o ser humano e a sociedade e conforma consciências” (SEDUC/RS, 2011, p. 13).

No texto da SEDUC/RS, o acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso das novas tecnologias são colocados como as novas e mais importantes dimensões da estruturação da concorrência e das relações de poder no mercado de trabalho, bem como para diminuir a desigualdade social. Esse discurso reforça a tese da elevação da escolarização como estratégia de inserção no mercado do trabalho, apontando a inovação tecnológica como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos.

De fato, como argumenta Leite (2003 apud KRAWCZIK, 2011), a revolução da microeletrônica e da informação foram elementos que provocaram mudanças na organização do trabalho e da produção e permitiram a diminuição dos gastos e o aumento dos lucros. Alerta a autora que, as novas formas de organização do trabalho requerem poucos indivíduos, dirigentes altamente qualificados e uma pequena massa de trabalhadores que continuam realizando tarefas mecânicas as quais não exigem muitas

habilidades cognitivas complexas, sendo essas funções, no geral, terceirizadas para pequenas empresas.

A reforma curricular criada pela SEDUC/RS foi implantada nas escolas públicas do RS em 2012, sem uma discussão prévia com os profissionais da educação e as comunidades escolares envolvidas no trabalho pedagógico. Passado três anos o que se percebeu foi o acirramento do controle sobre o trabalho docente mediante a responsabilização pela melhoria dos resultados nas avaliações do Ensino Médio, conforme apontam os dados da pesquisa, realizada em 2015, que envolveu um contingente de professoras que atuam em escolas públicas da área de abrangência da 13ª Coordenadoria Regional de Educação do RS.

A (des)profissionalização da docência na Campanha Gaúcha

Apresenta-se aqui a sistematização dos dados coletados nas entrevistas e questionários semi-estruturados realizados com vinte e três professoras que atuavam em escolas públicas estaduais distribuídas nos municípios de Aceguá, Bagé e Candiota, integrantes da 13ª Coordenadoria Regional de Educação e situados na região da Campanha Gaúcha, a qual está localizada na porção sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), uma região de fronteira entre o Brasil, o Uruguai e a Argentina.

Todas as professoras entrevistadas eram graduadas no Ensino Superior, exerciam a docência a menos de dez anos e lecionavam em escolas estaduais de Ensino Médio. Mais da metade do contingente de professoras entrevistadas (13) haviam cursado a Graduação em licenciaturas de uma universidade particular e as demais (10) numa pública, ambas localizadas na cidade Bagé. A maioria das participantes (15) não possuía Pós-Graduação e os demais (08) cursaram ou cursavam em instituições particulares e realizaram ou realizavam essa formação em serviço e na modalidade de Educação a Distância (EaD). Esses dados mostraram que grande parte das professoras tiveram ou tinham que arcar com seus próprios recursos e conciliar seu trabalho para qualificar sua formação acadêmica.

Essa situação reforça a tendência das atuais políticas educacionais de formação docente cujo modelo de profissionalização concebe o professor como único responsável pela formação permanente, como indica o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ao afirmar que: “o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do

desenvolvimento profissional permanente [...]. Caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional". (BRASIL, 2001, p. 10 e 63).

Freitas (1999) elenca as alterações efetuadas pelas reformas que afetam a formação docente, como: retorno ao tecnicismo; formação fundada em diretrizes curriculares para a Educação Básica que priorizam a prática profissional em detrimento do caráter acadêmico; enxugamento em termos de carga horária nos cursos de formação inicial e ênfase na complementariedade da formação continuada; individualismo e responsabilidade pessoal no processo formativo; avaliação do desempenho profissional vinculada aos resultados no ensino obtidos pelos alunos e certificação de competências que passariam a condicionar o direito ao trabalho docente e ao exercício profissional.

Quanto às condições de trabalho, apenas cinco professoras entrevistadas atuavam numa única escola. As demais tinham mais de um contrato de trabalho, atuando em diferentes escolas públicas municipais, estaduais e/ou privadas ou exerciam outras atividades para complementar a renda. As professoras informaram que levavam muitas tarefas pra casa por não terem tempo dentro da sua carga horária de trabalho para estudos, planejamentos e demais atividades pedagógicas que antecederiam as aulas, o que aumentava a jornada de horas não remuneradas e reduzia as possibilidades de descanso e lazer.

Cabe ressaltar também que, das vinte e três professoras entrevistadas, vinte atuavam em mais de um componente curricular e dezoito, além de atuarem no Ensino Médio, trabalhavam com turmas do Ensino Fundamental, o que demandava dessas docentes uma carga maior de atividades a ser cumprida para o planejamento das aulas e avaliações dos alunos. A sobrecarga de trabalho era maior ainda em razão do elevado número de turmas que cada uma das docentes atendia, ou seja, todas elas tinham mais de dez turmas para dar aula e em cada turma tinha em média trinta estudantes. Do total de entrevistadas, quinze trabalhavam nas escolas em três turnos: manhã, tarde e noite.

Além da sobrecarga de trabalho, dezessete professoras entrevistadas eram contratadas, o que as colocava numa posição desigual frente aos demais colegas em termos de distribuição das atividades na escola, pois, acabavam assumindo diferentes tarefas para cumprir a carga horária. Professores/as contratados/as não têm Plano de

Carreira como os efetivos, uma forma de terceirização da docência que torna esses profissionais mais vulneráveis nas relações de trabalho.

As professoras contratadas atuavam em diferentes componentes curriculares para os quais não estavam habilitadas: professoras formados/as em Licenciatura em Química atuando nas disciplinas de Biologia, Ciências, Física, Matemática; professoras formadas em Licenciatura em Matemática dando aulas de Artes e Ensino Religioso; formadas em Licenciatura em História e atuando nas disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia.

Mesmo exercendo a docência em mais de uma escola, em mais de um turno, o salário das professoras não era suficiente para atender as suas necessidades (situação agravada com o parcelamento dos salários ocorrida nos últimos anos). Dezenove professoras afirmaram que realizavam outras atividades além da docência para aumentar sua renda e, mais da metade dessas mulheres, disseram sustentar sozinhas suas famílias, precisando conciliar o trabalho docente com as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos, o que revelou a dupla/ tripla jornada do trabalho enfrentada por elas. Portanto, evidenciou-se que essas professoras acumulavam inúmeras tarefas na sua vida pessoal e profissional, o que mostra o quanto o desprestígio e a precarização do trabalho feminino marcam a docência nos municípios da Campanha Gaúcha.

A falta de condições dignas de trabalho levou as professoras a manifestarem descontentamento com o exercício da docência, quando afirmaram: “Faço o que posso dentro das condições que tenho no ambiente de trabalho”; “Poderia ser bem melhor se a escola deixasse de cobrar mais”; “Tento fazer o melhor que posso, mas nem sempre consigo”; “Sinto-me às vezes insegura, pois, sou contratada e varias vezes já me colocaram para ministrar outras disciplinas das quais não me sinto capaz”; “Um pouco incomodada com algumas situações que vem ocorrendo, muita cobrança da direção”.

Essas falas confirmam a insatisfação das professoras com as condições desfavoráveis e o controle exercido sobre o seu trabalho, fatores que provocam a desprofissionalização da docência. Segundo Rodrigues (2002, p. 71): “A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes”.

Muitas entrevistadas expressaram em seus relatos uma sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo – sofrimento psicológico e adoecimento.

As professoras que responderam afirmativamente ter passado por situação de adoecimento, indicaram o estresse, a depressão e o cansaço mental e físico como doenças mais freqüentes, sendo que também disseram sofrer de irritação e crise de ausência (5%).

Nogueira (2012) argumenta que as preocupações com o adoecimento do professor, em especial no caso brasileiro, apesar de recentes, indicam que os problemas de saúde que afetam a categoria e estão intimamente relacionados a um conjunto de fatores, entre os quais se destacam: o tipo de trabalho exercido, o excesso e a precarização das condições de trabalho, a falta de recursos financeiros para as escolas, de materiais didáticos, a organização hierárquica da escola em termos de planejamento e gestão, a longa jornada de trabalho, o tipo de vínculo empregatício (contratado ou efetivo), os baixos salários.

Também Vieira (2014) num estudo que fez no setor de psiquiatria no Hospital do Servidor Público de São Paulo, aponta que havia um grande número de profissionais da educação internados por causa do próprio trabalho. A autora analisa a relação entre o sofrimento psíquico e o trabalho docente, explicando como a desestabilização psicológica pode se traduzir num estranho silêncio e na busca de uma luta feroz do sujeito consigo mesmo para se defender e evitar o sofrimento.

Os professores estão imersos em um conflito cotidiano entre o que é exigido, o que desejam e o que realmente é possível fazer diante dos obstáculos, das condições e da organização atual do trabalho. Em minha prática profissional pude observar o sofrimento psíquico vivenciado pelos professores manifestado através de sinais e sintomas expressos em desânimo, fadiga, frustração, estresse, depressão, impotência, insegurança, irritabilidade, angústia e, até mesmo, “sensação de enlouquecimento”. Muitas vezes foram-me descritos os fatores que potencializam este sofrimento: as relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de estabelecer o “controle da turma”, o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho ((VIEIRA, 2014, p.117).

Nas circunstâncias em que as professoras pesquisadas exercem a docência na Campanha Gaúcha percebe-se que a precariedade das condições de trabalho está associada ao controle e pressão por resultados. Essas profissionais da educação sofriam perdas significativas nos direitos legais, como o PSPN, exerciam a docência em condições de precarização e desprofissionalização ao mesmo tempo que eram pressionadas para que os resultados do ensino fossem satisfatórios em termos de avaliação das escolas e dos estudantes.

De acordo com Rose (1998), a administração do eu contemporâneo acontece através de certos mecanismos, como a incorporação das capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos aos poderes públicos, por meio de estratégias sociais e políticas de instituições que atuam na administração e regulação da conduta.

A subjetividade faz parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao estado da nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, as prioridades e às políticas. Os governos e os partidos têm formulado políticas, movimentando toda uma maquinaria, estabelecido burocracias e promovido iniciativas para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais (ROSE, 1998, p.31).

Logo, a administração da subjetividade tem se tornado uma tarefa central das organizações modernas que, buscam preencher os espaços entre a vida privada e a vida pública. Como argumenta Ball (2010), na sociedade performativa e na economia educacional são fabricadas novas formas de controle, de atrito e de mudança, que servem como medidas de produtividade das ações dos sujeitos individuais e das organizações sociais, frente ao desafio de alcançar a qualidade almejada. Nesse discurso, o julgamento, a prestação de contas e a competição são cruciais para a qualidade dos serviços educacionais.

Há uma luta por visibilidade em que, as táticas de transparência advogam por meio de tecnologias performativas de regulação social, visando à reforma dos sentidos e das identidades profissionais. Um fluxo de demandas, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsáveis. Objetiva-se constituir uma subjetividade performativa e auto-empresendedora, pois, o trabalho das professoras parece depender exclusivamente de seu “querer fazer”, de seu empenho pessoal e profissional a revela das condições precárias de exercício da docência.

Por uma síntese provisória

Atentar para as contingências em que se fabrica a docência no bojo do jogo biopolítico que engendra reformas nas políticas educacionais de oferta, financiamento e avaliação, bem como nas políticas de valorização e profissionalização dos professores/as que atuam na Educação Básica e os modos como essas governam condutas docentes performativas e auto-empresendedoras em nome da melhoria dos resultados, foi o que moveu a escrita deste texto.

Percebeu-se que os discursos presentes nos dispositivos legais que regulamentam a oferta e financiamento da educação pública, os sistemas de avaliação e a valorização do magistério, apontam práticas de governo que acontecem de forma articulada, atravessadas por demandas em conflito que ora estabilizam, ora desestabilizam os territórios fabricados pelas políticas educacionais. As políticas são produzidas e recontextualizadas numa arena móvel, sujeita a fluxos intensos e novas configurações.

Assim, o governo da educação é disputado por forças que representam diferentes demandas, como as agências transnacionais e alguns setores da sociedade civil que pretendem ajustar as escolas e o trabalho docente à lógica do mercado capitalista, enquanto outros agem como forças de resistência a esse modelo mercadológico de educação, e não cessam de lutar por condições dignas de existência.

Considera-se que a ambigüidade das políticas foi evidenciada nesse estudo, pois, a regulação do trabalho docente é feita via dispositivos legais que anunciam a valorização, como o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), ao lado de outros discursos que instituem o controle, como as avaliações de desempenho profissional.

Pode-se dizer que essa “pedagogia da concorrência” e as contingências precárias de trabalho apelam para a produção de condutas docentes pastorais, pois, como diz Garcia (2002, p. 55): “Em nome dessa função pastoral, esclarecedora, humanizadora e salvadora, essas pedagogias instituem para os docentes a moral de um asceta aliada a convicções políticas profundas”.

Procurou-se mostrar como as contingências que circunscrevem o exercício da docência de um grupo de professoras que atuam em escolas públicas da Campanha Gaúcha são marcadas pela precarização do trabalho docente e afeta as condições de saúde dessas professoras, pois, em sua maioria eram contratadas, não recebiam o Piso Salarial Profissional Nacional e tinham uma sobrecarga de atividades. Atrelado a falta de condições dignas de existência, as professoras afirmaram sentirem-se vigiadas e cobradas constantemente em relação aos seus desempenhos profissionais, sendo responsabilizadas pelos resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações.

As professoras entrevistadas posicionaram-se como sujeitos que, falam não apenas da experiência vivida, mas de si mesmas no interior destas práticas. Seus discursos estão, assim, amarrados às coisas sobre as quais falam e às práticas de subjetivação produzidas. As práticas de confissão da cobrança e do sofrimento configuraram-se, no interior dos discursos

docentes, como tecnologias de saber-poder e subjetivação, pois, o que se pretende transformar não é apenas o que cada professora faz, mas sua própria maneira de ser e saber-se.

Diante do processo de intensas reformas aliado a grandes cortes orçamentários efetuados pelo governo federal na educação pública, há uma enorme preocupação e, ao mesmo tempo, a necessidade de fortalecer movimentos de resistências. Profissionais e pesquisadores/as da área intensificam a circulação de discursos que colocam em evidência as discrepâncias das políticas de mercantilização da educação e denunciam as condições reais de exercício da docência, o desmonte da educação pública e reafirmam o direito universal à escola de qualidade social.

Espera-se que o estudo feito provoque ressonâncias, ecos, e seja capaz de multiplicar forças em prol do direito ao trabalho e a vida digna de professores/as. Não podemos silenciar diante das políticas de desprofissionalização da docência. Tornar as políticas educacionais territórios abertos e mutáveis, requer persistir na luta por outras políticas que refaçam as condições de existência da docência, possibilidades de outras práticas, outros devires. É o que se deseja e pelo que se luta.

Referências

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: **Education Reform; a critical and post-structural approach**. Buckingham/Philadelphia, Open University Press, p.14-20, 1994.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v.35, n. 02, ago/set. 2010, p. 37-55.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Poder Executivo, Brasília, DF, 2013.

_____. **Lei 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

_____. **Lei 11.738**, de 16 de julho de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a Formação dos Profissionais da Educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2013.

_____. **Medida Provisória 746** de 2016. Senado Federal, Brasília, DF, 2016.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington: Grupo Banco Mundial, 2014.

Disponível em:

file:///G:/Documents/Políticas%20Públicas%20Educativas/Textos/Formação%20e%20Profissão%20docente/Texto%20Banco%20Mundial%20Professores%20Excelentes.pdf
Acesso em: 02/02/2019.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2ª ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERREIRA, Maria Aparecida dos S. Valorização do magistério: o piso salarial profissional nacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. Universidade Federal do Paraná, v. 03, n. 06, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(5).pdf Acesso em: 02/02/2019.

FREITAS, Helena C. P. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, Campinas, SP, dez. 1999, p. 17-44.

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

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O governo de si e dos outros**. Curso dado no Collège de France (1982-1983). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GARCIA, Maria Manuela A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**, v. 02, n. 02, pp. 53-78, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/manuela.pdf> Acesso em: 21/01/2019.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: novo modelo de regulação estatal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, pp. 97-185, set/dez. 2008.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, pp. 752-769, set./dez. 2011.

LEHER, Roberto. *Um novo senhor da educação?* A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n. 2, edição 03, 1999, p. 19-30.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.º. 49, pp. 39-58, jan./abr. 2012.

MOTA JUNIOR, William P. de; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 21/01/2019.

NOGUEIRA, Danielle X. P. Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 6, n.º. 11, pp. 507-509, jul./dez, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. 2011-2014, SEDUC, Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da. **Liberdade reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.

VIEIRA, Sarah Rosa S. Sofrimento psíquico e trabalho. **Revista Latino-Americana Psicopatía Fund.**, São Paulo, n.º. 17 (1), pp. 114-124, mar. 2014.

VOSS, Dulce Mari da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. In: GARCIA, M. M. A.; TURA, M. L. R. (orgs.). Políticas, currículo e trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Ano 20, n.º. 38. Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas: RS, pp. 43-67, jan/abr. 2011.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Débora do Couto Pereira*

Submetido em 08/02/2019

Aprovado em 30/05/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)