

Reforma educacionais e captura da subjetividade docente

Kamylla Pereira Borges
Universidade de Brasília - UnB
Mylla567@gmail.com

Política e gestão da educação e da escola

Resumo: Nos últimos anos várias reformas educacionais vêm ocorrendo com o objetivo de atender as novas demandas do capitalismo. Assim sendo, essa pesquisa tem como objeto de estudo a captura da subjetividade dos trabalhadores da educação, visando investigar como se dá a relação entre a precarização do trabalho docente e os mecanismos de captura da subjetividade, na atual conjuntura das reformas educacionais neoliberais. A pesquisa de campo foi realizada em duas instituições públicas da cidade de Jaraguá-Go por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas com os docentes. Ao analisar os dados entendemos que a captura da subjetividade é uma estratégia fundamental para tornar os docentes receptivos às mudanças implementadas pelas políticas neoliberais em seu processo de trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Subjetividade. Reformas educacionais

Introdução

Nos últimos anos várias reformas e transformações vêm ocorrendo no sistema educacional com o objetivo de atender as novas demandas do sistema capitalista. Estas reformas trouxeram novas exigências para o professor resultando em uma precarização e intensificação de seu trabalho. Sendo que a chave para o sucesso da implementação dessas transformações tem sido os mecanismos de captura da subjetividade docente, dos quais destacamos as ideologias da competência, meritocracia e profissionalização.

Dessa forma, o presente artigo busca discutir o papel da captura da subjetividade docente na precarização das condições de trabalho dos professores no contexto das reformas educacionais implementadas nos

últimos anos, articulando-os aos conceitos de trabalho e individualidade/subjetividade da teoria marxiana. Para tanto, buscamos apreender e compreender as concepções acerca do papel das políticas públicas nas transformações no trabalho docente de um grupo de professores das instituições públicas da cidade de Jaraguá-Go, uma da rede estadual e outra da rede municipal.

Foram utilizados três critérios básicos para a escolha das instituições escolares: maior abrangência das modalidades de ensino, maior número de professores concursados, maior quantitativo de alunos matriculados. A amostra da pesquisa foi composta por uma seleção aleatória que contemplou vinte e oito docentes (quatorze da escola municipal e quatorze da estadual) que efetivamente estavam em exercício pedagógico em sala de aula e que possuíam vínculo empregatício efetivo com o estado ou município

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada organizada a partir das concepções e percepções dos docentes em relação às Reformas educacionais e sua repercussão no trabalho pedagógico. Após a análise dos dados levantados, estabelecemos um diálogo com a teoria marxiana e com autores que estudaram a questão da influência das políticas educacionais no processo de precarização do trabalho docente.

As transformações do Trabalho Docente

O final do século XX e início do século XXI vêm marcados por intensas alterações econômicas, socioculturais, políticas e ideológicas resultantes da crise estrutural do sistema capitalista. Esta crise gerou a necessidade da reformulação de um novo ciclo de acumulação, no qual mecanismos de mercado balizados pela doutrina do neoliberalismo foram retomados. Diversos conceitos foram elaborados ou re-elaborados na tentativa de se justificar a necessidade das reformas do aparelho do Estado e as significativas alterações na relação capital/trabalho. Dentre estes se destacam termos como globalização, reestruturação produtiva, estado mínimo, qualidade total etc. Nesse sentido era necessário ajustar a educação escolar às exigências da nova divisão internacional do trabalho (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 108).

Assim sendo, a definição e concepção de qualidade educacional passaram a ser influenciada por diversas agências multilaterais e fundações vinculadas a grandes grupos empresariais. Com destaque para os

organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO, entre outras) que entram em cena para mediar os ajustes necessários para que os sistemas educacionais atendessem as demandas da nova ordem do capital. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, OLIVEIRA, 2000; FONSECA, 1998, ENGUITA, 1994)

A interferência dessas agências no fomento de políticas sociais e econômicas do país abriu margem para a difusão do conceito de educação como mercadoria. De forma que também surge um novo conceito de qualidade para essa educação oferecida, que passa a ser vista apenas como a prestação de um serviço, seja público ou privado. Essa educação-mercadoria, fetichizada culmina por sobrepor-se ao próprio professor, que se torna coisificado, desprestigiado e desvalorizado.

Nesta perspectiva, a assimilação das idéias neoliberais pelas políticas educacionais brasileiras ocasionou um quadro de descentralização e municipalização compulsórias. No entanto, só a fragmentação do sistema escolar público não era suficiente, era preciso que os currículos e também os próprios docentes se tornassem mais flexíveis. Nesta perspectiva, toda a ‘artilharia’ dos organismos internacionais se voltou para a quebra do “dito monopólio do conhecimento dos professores” que foram acuados e acusados de serem avessos às mudanças, acomodados e opositoristas. Era preciso extinguir os planos de cargos e salários que engessavam a administração, diminuir os custos com a folha de pagamento e impedir a aposentadoria com salário integral, desenvolvendo um plano de carreira que premeasse o “mérito”. Isto é, era preciso flexibilizar o trabalho docente, pois descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados. Assim a ideologia do novo espírito capitalista poderia ser mais facilmente difundida entre os jovens, preparando-os para a ‘globalização’. (BARRETO e LEHER, 2003, p.40)

Essa flexibilização, decorrente da influencia do neoliberalismo nas políticas educacionais, ocasionou uma transformação do processo de trabalho docente, que se tornou marcado por exigências relacionadas à qualificação, eficiência, produtividade e aprendizagem dos alunos. Além do aumento da carga horária e de horas extras de trabalho; excesso de cobranças e fiscalização da gestão escolar e das Secretarias de Educação. Essas alterações trouxeram um movimento de empobrecimento das condições de trabalho docente, que tem se tornado cada vez mais precarizado. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, OLIVEIRA, 2000)

A precarização e o excesso de imposições e expectativas dentro e fora do ambiente escolar intensificam o trabalho do professor e o torna perdido diante das cargas e sobrecargas que lhes são impostas no coti-

diano escolar. Por um lado existe o discurso oficial em torno da qualidade da educação, focalizado em aspectos inquestionavelmente subsumidos ao capital, por outro existe a realidade das escolas públicas: salas superlotadas, falta de materiais didático-pedagógicos, alunos desinteressados e violentos.

Diante desse quadro caótico o professor, que é visto pela sociedade burguesa como o responsável pelo desenvolvimento econômico e social da nação, vê-se diante de um impasse entre aquilo que ele deveria realizar e o que concretamente consegue efetivar no seu trabalho. Codo (1999) salienta que a ausência de recursos e infraestrutura nas escolas leva a um maior esforço no trabalho do professor, levando-o a um maior envolvimento afetivo e cognitivo, que quando não alcança os objetivos propostos, traduz-se em profundo desgaste, cansaço e crise na identidade do trabalhador docente.

Dessa forma ocorreu uma significativa transformação no trabalho docente, originando uma nova organização escolar que foi gestada sem qualquer adequação ou investimento necessário. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) as políticas do Estado mínimo levaram a um fraco investimento na educação fundamental e desvalorização do magistério. Neste cenário os professores foram sendo subjugados por uma intrincada rede de imposições, reformas e transformações que os humilhavam e desrespeitavam em suas condições de vida e trabalho, ignorando seu saber e profissão.

Por conseguinte, as escolas consideradas mais eficientes e de qualidade passam a ser aquelas fundamentadas nos padrões de gestão administrativa da esfera privada. E os docentes devem se adequar a esse contexto para também se tornarem eficientes e competentes. Isto é, é necessário que a subjetividade do professor também seja aprisionada para que este se sinta parte do sistema e supra suas demandas. Ao adequarem-se e internalizarem essa concepção de educação atrelada aos interesses do mercado, os educadores contribuem para uma série de desdobramentos sobre seu processo de trabalho, como o excesso de imposições, cobranças e precarização.

Precarização e captura da subjetividade docente

Para se compreender a questão da individualidade e subjetividade em uma perspectiva marxiana é necessária a análise de três conceitos fundamentais: liberdade, consciência e trabalho, salientando que para Marx, individualidade é correlato de subjetividade. A liberdade é um

elemento exclusivamente humano, não existe liberdade na natureza, pois o principal componente da liberdade é a intencionalidade, a possibilidade de constituir por si mesmo. A liberdade permite ao homem desenvolver seu potencial criativo, formar e dar sentido ao seu mundo, construindo sua consciência. Assim, é na constituição da liberdade que surge a consciência. O trabalho é a manifestação conjunta da liberdade e consciência, pois a produção de ambos está diretamente entrelaçada com a atividade material. (MARX, 2001; 2005; 2009)

Em conseqüência, o trabalho não se restringe apenas a garantia da produção das condições materiais para sobrevivência humana. Ele permite ao indivíduo “a vivência do imenso prazer de transformar e ser transformado” (MASCARENHAS, 2002, p.63). Logo, o trabalho traz em si a síntese da individualidade autêntica, pois expressa a liberdade e consciência, a verdadeira realização do prazer, trazendo uma re-significação da natureza e atendendo aos desejos e anseios dos indivíduos que o realizam. No entanto, no modo de produção capitalista, o trabalho aparece apenas como instrumento de criação de riqueza. É desprovido de suas características criadoras e recriadoras, desassociado da liberdade e consciência humanas. É um trabalho desqualificado, enredado em um conceito restrito de força de trabalho, convertido em uma simples mercadoria, um trabalho alienado.

A negação do trabalho como expressão da práxis traz conseqüências nefastas para a subjetividade do indivíduo. Surge uma concepção de homem individualista, extremamente competitivo e corrompido. Nesta perspectiva, sua subjetividade será destruída, pois sua dimensão criadora e auto-realização no trabalho são destruídas. Ele torna-se um ser humano desenraizado, forjado por valores fundamentados em um individualismo exacerbado que preconiza o ‘ter’ antes do ‘ser’.

Apesar de deturpar a individualidade/subjetividade humana, o sistema societal do capital não a ignora e sabendo da importância da dimensão subjetiva do trabalho para incremento da produtividade, o novo regime de acumulação flexível tende a desenvolver mecanismos voltados para a subsunção da subjetividade do trabalho à lógica do capital. Portanto a atual conformação da produção capitalista camufla os conflitos entre capital e trabalho, fazendo com que os mesmos assumam novas formas sociais e se desloquem para as esferas da subjetividade da força de trabalho. (ALVES, 2006).

As estratégias de captura da subjetividade do trabalhador surgiram no Japão com advento do modo de produção Toyotista. No início estas estratégias se limitavam ao interior das grandes indústrias produtoras de bens e serviços. Mas devido o avanço do capitalismo global e

o surgimento da necessidade de estratégias que elevem ao máximo a submissão de amplos setores da sociedade à lógica do capital, o espírito do Toyotismo tem se disseminado também para o sistema educacional.

De acordo com Giovanni Alves (2006, p.92) a captura da subjetividade operária pelo toyotismo envolve mecanismos de promoção e qualificação para o consentimento e engajamento dos trabalhadores nos objetivos da empresa. Essas estratégias favorecem altamente a precarização e intensificação do trabalho, fazendo com que o trabalhador, ofuscado pela ilusão de desenvolvimento e crescimento profissional, chame para si próprio as responsabilidades, pressões e tensões envolvidas no processo produtivo. Nessa perspectiva conceitos como flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade e competências, oriundos do padrão de produção toyotista, são vistos como a chave para a conquista da melhoria de qualidade do ensino.

Portanto as transformações do mundo do trabalho se refletem no sistema educacional, passando a exigir um novo tipo de pedagogia e de professores, adequados as novas demandas do capital e dispostos a colaborar com uma abordagem do processo ensino-aprendizagem evidenciada pelo utilitarismo e pragmatismo. Para concretização desse ideal educacional, baseado na racionalidade do mercado, mais do que nunca, é necessária a captura da subjetividade dos trabalhadores docentes.

É preciso que os professores se vejam como parte desse processo, como participantes autônomos e livres para realizar seu trabalho de forma eficiente e cooperativa, como responsáveis pelo sucesso dessa nova empreitada educacional. Ao internalizarem esta concepção de educação atrelada aos interesses do mercado capitalista os educadores passam a contribuir com a continuidade do mesmo. Além de se auto-responsabilizarem pelas falhas existentes no sistema.

Assim sendo, nessa pesquisa, ressaltaremos três importantes conceitos utilizados para captura da subjetividade docente, que estão implícitos e explícitos no conteúdo das políticas educacionais: competências, meritocracia e profissionalismo. A pedagogia das competências é fundamentada em uma “leitura da realidade social baseada nos pressupostos da reestruturação produtiva”. O professor é visto como um trabalhador flexível e polivalente, que deve se adequar as exigências do mundo globalizado e é levado a solucionar toda sorte de problemas que venham a surgir no desempenho de sua função. De forma que quanto maior sua capacidade de resolutividade, maior sua eficiência, maior sua competência profissional. Nessa perspectiva, exige-se um maior envolvimento dos educadores na participação da gestão e trabalho em equipe, sem ter necessariamente uma compensação salarial por isso. (NORONHA, 2008, p. 35)

A substituição dos saberes docentes pelas competências contribui para quebra da resistência dos professores as transformações ocorridas no interior da escola, pois se adquire a capacidade de responder de forma autônoma a lógica do mercado, mas não se adquire consciência crítica necessária para o questionamento dessa realidade que lhes é imposta. A substituição dos conteúdos do conhecimento do docente pelo “saber fazer” e “saber agir” evidenciam o caráter puramente operacional a que o trabalho docente foi submetido.

Além da pedagogia das competências, a assimilação dos conceitos educacionais preconizados pelas agências multilaterais e suas idéias neoliberais ocasionaram um quadro de políticas educacionais brasileiras fundamentadas do que Freire (2011) denomina de neotecnismo, que está ancorado no tripé racionalidade, eficiência e produtividade. Essa proposta prega a reorganização do processo ensino-aprendizagem e gestão das instituições escolares de maneira a torná-las mais operacionais e objetivas.

Nesse contexto, o cenário recente das políticas educacionais brasileiras tem se fundamentado na chamada Teoria da “responsabilização” e/ou “Meritocracia”. Embasados nos princípios behavioristas e da econometria, a meritocracia funciona por meio de uma racionalidade técnica fundamentada em fortes processos de gestão da força de trabalho na escola, por meio de controle rigoroso do processo ensino-aprendizagem, bônus e punições. (FREITAS, 2011, p.2)

Esse modelo, fortemente atrelado ao neoliberalismo, tem se enraizado em praticamente todos os estados brasileiros. Nessa concepção, a adoção de bônus salariais para os trabalhadores docentes mais eficientes soa como avanço na gestão pública do ensino. No entanto, apesar de já existir estados que adotam essa proposta desde o ano de 2007, como é o caso do Amazonas e Minas Gerais, até então não existem resultados que comprovem se existe de fato aumento na qualidade da educação.

Em Goiás, a meritocracia é o carro chefe da reforma administrativa empreendida pelo atual governador Marconi Perillo. Seguindo as tendências dos governos neoliberais, Perillo nomeou um economista para o cargo de Secretário da Educação, Thiago Peixoto. Assim como Paulo Renato, que implementou o programa em São Paulo, Thiago defende veementemente a meritocracia no sistema educacional goiano como forma de aumentar consideravelmente a qualidade da educação pública.

É interessante ressaltarmos que a implantação das políticas meritocráticas na educação brasileira tem sido feita sem analisar os resultados das mesmas iniciativas feitas em outros países. Em 2011, ano em que a maioria dos estados do Brasil iniciou a implementação da merito-

cracia educacional, Marsh et al (2011) publicou o relatório “A Big Apple for Educators. New York City’s Experiment with Schoolwide Performance Bonuses” cujo objetivo era avaliar o programa de bônus educacional implementado a partir de 2007 pelo Departamento de Educação da cidade de Nova York. A principal conclusão da pesquisa é que o programa não produziu melhorias substanciais no aproveitamento geral dos alunos e não conseguiu produzir mudanças nas atitudes e nos comportamentos do professores.

Ao analisar outros estudos internacionais com o mesmo objetivo nos Estados Unidos, país pioneiro no uso das políticas meritocráticas para educação, Freitas (2011) afirma que “as tentativas de avaliar o professor a partir do desempenho do aluno são no mínimo controversas”. No entanto, mesmo diante das evidências dos equívocos da meritocracia educacional, ou ainda, da falta de evidências de seu sucesso, o Brasil segue difundindo esse modelo em praticamente todos os seus sistemas educacionais públicos. Daí surge um questionamento: porque?

O interesse do Brasil em aplicar as políticas meritocráticas em seu sistema educacional está apoiado teoricamente em modelos de gestão administrativa tido como modernos, de inovação. Neste caso, observa-se convergência com a Teoria do Desenvolvimento Organizacional, cujo foco “centraliza em mudar as pessoas e a natureza e qualidade de suas relações de trabalho” (FONSECA, TOSCHI, OLIVEIRA, 2004, p. 73).

Esta concepção tem por princípio buscar o crescimento e desenvolvimento dos profissionais de acordo com suas potencialidades individuais, principalmente por meio da captura da subjetividade. Ou seja, criam-se estímulos para que os docentes aceitem as mudanças implementadas em seu processo de trabalho e se esforcem para atingir as metas, suprindo por conta própria as deficiências do sistema. De forma que aqueles que tiverem uma maior assiduidade, maior qualificação e seus alunos um melhor aproveitamento, seriam “premiados” com um abano salarial. Não há preocupação em oferecer condições dignas de trabalho para os trabalhadores da educação, mas explorar ao máximo o potencial da escola e dos docentes.

Assim sendo, o argumento discursivo é em favor da exploração do potencial da escola, a contradição se encontra justamente aí, pois existe a pretensão de “explorar” o potencial da escola pela consciência do e sobre o mercado e pela política da gestão moderna. O que se apresenta então é uma inversão do papel político e conscientizador da escola. O que fica evidente é a instituição de uma prática docente fundamentada em uma competitividade exacerbada como forma de se atingir altos níveis de qualidade na educação.

Desta forma, a ideologia da meritocracia escamoteia os conflitos vivenciados pelos trabalhadores da educação no chão da escola, camuflando as péssimas condições de trabalho oferecidas e transferindo a responsabilidade da qualidade da educação somente para os ombros dos docentes, coordenadores e diretores. Sob o falso estigma de valorização do “esforço” e “talento” o Estado concretiza seu objetivo de gestão neoliberal “enxuta”, forçando o docente a aumentar sua produtividade e reduzindo os gastos com o sistema educacional.

Juntamente com o discurso das competências e das políticas meritocráticas para atuação do professor, surge também o da profissionalização docente, que contribui de forma considerável com a captura da subjetividade desse trabalhador. A necessidade de profissionalização surge mediante o discurso oficial de que o professorado é o grande responsável pelo fracasso do sistema escolar público, criando a necessidade de novas políticas de formação e justificando as novas exigências em termos de qualificação profissional para os educadores. Desse modo o profissionalismo passou a ser assumido como discurso oficial, como promessa, que não é contestada por ninguém. (HYPOLITO, 1999, p.85)

Contreras (2002) salienta que a palavra profissional, não é um termo neutro; seu conteúdo é recheado de opções e visões de mundo e, conseqüentemente, o tema da profissionalização na educação está longe de ser inocente e desprovido de interesses velados e escusos. Assim, os educadores são levados a se enxergarem como profissionais, desconectados com a classe trabalhadora, pois a chancela de ‘profissional’ imprime uma certa credibilidade social, um certo ‘status’, uma garantia intelectual de classe média.

Nesse sentido a profissionalização, como forma de aquisição de conquistas trabalhistas e reconhecimento profissional, transforma-se em ideologia do profissionalismo, uma forma de controle e estratégia da qual o Estado tem se valido para minar os possíveis movimentos de oposição. Em nome da profissionalização, várias alterações administrativas e trabalhistas são implementadas na escola, inclusive contando com a colaboração dos próprios docentes. A reivindicação de profissionalismo apenas contribui para camuflar o empobrecimento e a precarização do trabalho docente. (CONTRERAS, 2002)

O quadro instaurado trouxe repercussões não só sobre o controle e autonomia do trabalho docente, mas também sobre o seu fazer e o seu pensar, afetando profundamente a identidade do professor e forçando-os a executar novos encargos gerando sobrecargas que sob uma roupagem de ‘profissionalismo’ e “competências” levam os educa-

dores a não só serem vítimas da precarização e intensificação de seu trabalho, mas também de um processo de auto-intensificação.

Assim sendo, novas práticas para formação e conformação do trabalho docente envolvendo conceitos como competências, profissionalização e meritocracia são o “golpe de mestre” para conformação e controle do docente ao modo de produção capitalista, fazendo com que os educadores fiquem cada vez mais presos na rede tecida pelo projeto societário burguês, tornando-se ainda mais alienados e desprovidos de condições dignas de vida e trabalho (PEREIRA e PEIXOTO, 2009)

Os dados colhidos na pesquisa empírica confirmam os pressupostos anteriores e expõem o movimento de captura da subjetividade e falta de percepção crítica da maioria dos professores entrevistados. O domínio sobre sua subjetividade está tão elevado que a reprodução dos discursos oficiais, das “receitas” trazidas para “avanço do processo ensino/aprendizagem”, a falta de criticidade e do conhecimento sobre o contexto político, social e econômico em que o trabalho docente é realizado são fatores presentes no cotidiano dos trabalhadores docentes de Jaruá, principalmente os da rede municipal. De forma que a maior parte dos sujeitos entrevistados (70%) evidenciou a percepção de melhorias em sua prática pedagógica devido à implementação das reformas educacionais e 80% dos professores da rede municipal consideraram trabalhar em condições adequadas para o desenvolvimento de sua função docente, mesmo com diversas deficiências estruturais da escola, como: falta de livros, de materiais pedagógicos e até mesmo de carteiras para os estudantes.

Conseqüentemente, os trabalhadores docentes enfatizam que ‘as leis vem para melhorar’ e que as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho se devem a não adaptação dos próprios professores e funcionários aos novos requisitos preconizados. Nota-se a necessidade e o esforço dos professores em demonstrar que estão de acordo com as transformações trazidas pela nova legislação, como demonstra o depoimento transcrito abaixo:

Houve, mudanças sempre há, eu penso assim que a maioria das mudanças que vem, elas vem pra melhorar... As leis eu penso que vem pra melhorar mesmo, nesse sentido. Houve mudanças, mas algumas mudanças são os próprios professores, funcionários que não se adaptam, não seguem direitinho as leis. (Professora 21 – rede estadual)

A desvalorização social e econômica de sua profissão é um dos fatores que traz essa necessidade de adaptação à nova realidade educacional. É preciso se encaixar nos moldes instituídos para sua competência e profissionalização, como forma de angariar o mínimo de respeito na execução de seu trabalho. Aquele que se diz contrário às inovações, é estigmatizado como ultrapassado e anti profissional.

Dessa forma, a maioria das trabalhadoras docentes se mostra alheia e inexpressiva diante das inúmeras dificuldades que enfrentam no dia –a –dia do ensino público. Elas vivenciam a precariedade de suas condições de trabalho diariamente, mas estas não são consideradas determinantes em seu processo de atuação pedagógica.

Muito boas (as condições de trabalho) falta um pouco de material, Mais isso é normal nas escolas municipais né? Mais são muito boas as condições de trabalho, (Professora 10 – Rede Municipal)

A fala transcrita retrata a opinião de uma professora de educação infantil, Jardim um, onde estão matriculadas trinta e oito alunos, com idade entre quatro a cinco anos. A docente é a única responsável pelas crianças, não existe monitora, mesmo que seja preconizado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que salas com mais de vinte crianças deva existir uma monitora para auxiliar a professora. No entanto, quando foi questionada sobre suas condições de trabalho, a mesma declarou automaticamente que eram “muito boas”, as dificuldades geradas pelo excesso de aluno em sala de aula, a falta de materiais pedagógicos e a dificuldade de lidar sozinha com mais de trinta crianças nessa faixa etária foi desconsiderada totalmente.

Além disso, os docentes são compelidos a suprir por sua própria conta muitas das deficiências do sistema público de ensino. Eles são persuadidos a internalizarem o fato de que as condições são desfavoráveis, mas com “criatividade e dedicação”, um bom trabalho pode ser desenvolvido. É a flexibilidade entrando em ação! Ser um bom educador, atualizado e competente, exige uma alta capacidade de adaptabilidade e de resolutividade diante das variações de seu ambiente de trabalho. Essa concepção esta resumida na fala transcrita abaixo:

[...] lógico que precisa melhorar, questão de espaço de tudo, mas eu acho que o que a gente tem dá pra fazer um bom trabalho. Mas você tem como se diz que “mexer mesmo’ (Professora 19 – rede estadual)

É interessante ressaltarmos que a educação é o único serviço público oferecido em que seus trabalhadores são responsabilizados e culpabilizados pela ineficiência e má qualidade do sistema como um todo. As condições adversas de trabalho e o contexto econômico e social dessa conjuntura são ignorados tanto pela sociedade como pelo Estado

O que temos visto nos últimos anos é que todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho e conseqüentemente, também nas políticas públicas de modo geral, têm contribuído para o aumento do trabalho dos professores. E os mecanismos de captura da subjetividade são estratégias utilizadas para que os docentes aceitem e se adaptem as novas demandas, novas tarefas e novas jornadas de trabalho a serem cumpridas. Gerando um processo de intensificação e auto-intensificação do trabalho do professor, devido à responsabilização pela qualidade da educação brasileira.

Considerações finais

A assimilação das conexões entre flexibilidade, eficiência, competências, produtividade e profissionalização produziu políticas educacionais que contribuíram para precarização das condições de trabalho dos docentes. Capturando sua subjetividade e persuadindo-o a tomar parte dessa teia intrincada de inovações e retrocessos. Fazendo com que os educadores passassem a desempenhar suas funções em um ambiente permeado por muitas cobranças, competitividade e intensificação de seu processo de trabalho.

Por conseguinte, na pretensão de serem mais eficientes, eficazes, multifuncionais e competentes, isto é, preparadas para os novos desafios impostos pelo mundo do trabalho. A maioria dos trabalhadores docentes aceita e se conformam com as mudanças implementadas em seu trabalho pedagógico, rejeitam sua identidade com a classe trabalhadora e se proclamam ‘profissionais’ da educação. Em uma tentativa ilusória de fuga das condições precárias de trabalho a que são submetidas

Nesse contexto, os professores se tornam engessados em uma lógica que os desprivilegia, pois os culpa pelos problemas educacionais e os sobrecarrega de forma a forçá-los a aceitar a situação educacional como está, sob a bandeira de uma gestão eficiente e moderna, empobrecendo as relações sociais no âmbito da escola e a coletividade dos trabalhadores da educação.

Todos estes fatores nos fazem perceber que a imersão em um sistema de ensino pautado por uma ação regulatória do Estado que se ancora em discursos ideológicos de organismos internacionais e desconhece a realidade da educação pública brasileira, domina a atuação dos professores, aprisiona-os em uma teia de contradições que desmobiliza seu pensamento crítico e sua capacidade de compreender o trabalho docente como práxis, como movimento de transformação social e política, o que contribui para difusão e perpetuação de da educação como mercadoria, justificando e legalizando as exclusões e explorações existentes na sociedade capitalista.

Referências

ALVES, Giovanni. **Toyotismo e Subjetividade**: As formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. *Org&Demo*, v.7, n.1/2, p. 89-108, jan-jun/jul-dez, 2006.

BARRETO, R. G; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 39 – 60.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.432p

CONTRERAS, Jose. Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002
DUARTE, Newton. **A rendição pós-moderna à Individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal**. In. DUARTE, Newton (org). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.219 a 242.

ENGUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In:GENTILLI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.93-110.

FONSECA, Marília. Banco Mundial como referência para a justiça social no mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista de Educação** da USP, vol.24, jan/jun, 1998.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Campinas SP, CEDES, Anais 2011. Disponível em : http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em: 17 set. 2011

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. Educ.soc., Campinas, v.24, n.82,p. 93-130, abril, 2003.

HYPOLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: VEIGA, I.P.A (org.) **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus. 1999.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001. 198p

_____. **A questão Judaica**. 5º Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009

MASCARENHAS, Angela.C.B. **O trabalhador e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa. 2002.

MARSH, Julie A.; SPRINGER, Matthew G.; MCCAFFREY, Daniel F.; YUAN, Kun; EPSTEIN, Scott; KOPPICH, Julia; KALRA; Nidhi; DiMARTINO, Catherine; PENG, Art (Xiao). A Big Apple for Educators: New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses: Final Evaluation Report. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2011. 314 p

NORONHA, O. M. Globalização, Mundialização e Educação. In: LUCENA, C. (org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p.13-42

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica**. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.