

TRABALHO DOCENTE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Renato Gomes Vieira
Doutorando do PPGS-UFG

Resumo

As transformações contemporâneas, notadamente marcadas pela reestruturação produtiva, afetaram sobremaneira o mundo do trabalho em geral e, em particular o trabalho docente, pois provocaram grande deterioração nas condições de trabalho do professor da educação básica, acarretando-lhe problemas sociais, emocionais e físicos. Desta forma, o problema que norteia esta pesquisa é: as consequências advindas da reestruturação produtiva que trouxeram para o trabalho docente uma maior degradação, intensificação e um maior controle podem indicar a presença, na educação, do método toyotista de gestão e organização do trabalho?

Palavras-chave: Reestruturação Produtiva, Toyotismo, Trabalho Docente.

Introdução

As mudanças no trabalho no mundo contemporâneo, as quais se convencionaram chamar de reestruturação produtiva aportaram uma série de modificações tecnológicas, gerenciais e organizacionais. Este processo, que generalizou a forma toyotista de organização e gestão do trabalho, não ficou restrito a setores como o industrial, mas afetou também o setor escolar, especialmente o trabalho do professor.

Nesse trabalho, nos propomos a investigar as transformações contemporâneas que afetaram o trabalho docente, buscando entender a intensificação, a degradação e o controle do trabalho docente na educação básica. Houve um redimensionamento do papel do professor no sentido de abarcar uma série de funções e tarefas que antes não faziam parte de suas atividades rotineiras. O professor assim, não se limita mais a ministrar suas aulas, pois dele se exige agora que cuide de variados aspectos da vida do aluno, da escola e da comunidade.

Entendemos que vários elementos que provocaram esta modificação no trabalho docente tiveram como causa as reformas neoliberais, mas

acreditamos ser importante também observar uma outra face do problema, pouco analisada, que ocorre pelo viés da reestruturação produtiva, principalmente pela penetração, na escola, de características do trabalho toyotista que trouxeram novas formas de racionalização do trabalho, inclusive na educação. (APPLE, 2002).

Esta ampliação do trabalho do professor sem melhorias das condições de trabalho condizentes com o tipo de desempenho desta atividade não foi suficiente para valorizar a carreira de professor conforme reivindicações dos docentes (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), o que tem acarretado insatisfações em todo o país, e ocasionado uma nova onda de movimentos pela valorização do magistério e por melhores salários.

Reestruturação Produtiva

O capitalismo desenvolveu de forma intensa uma série de modificações tecnológicas, gerenciais e organizacionais a partir do início da década de 1970, objetivando a racionalização dos processos produtivos para enfrentar uma grave crise mundial. Estas mudanças inauguraram um novo ciclo no processo de acumulação de capital. A organização tradicional, com base no modelo taylorista-fordista de organização do trabalho, em que predominavam a fragmentação das tarefas, a especialização de funções e a divisão rígida entre planejamento e execução das tarefas, foi substituída por formas mais flexíveis de organização das atividades produtivas. (HARVEY, 1992; BRAVERMAN, 1987).

O trabalho, então, foi redefinido nas empresas a partir da implementação de novas estratégias empresariais (desverticalização da produção, diversificação dos produtos, redução dos custos de produção, etc.), novas organizações de tarefas (ampliação do número de tarefas executadas pelo trabalhador, rotação das funções, constituição de grupos de trabalho) e nova administração do trabalho (mudanças gerenciais, envolvimento do trabalhador com interesses da empresa, etc.). O toyotismo (ALVES, 2000; ANTUNES, 1999; CORIAT, 1994) ou acumulação flexível (HARVEY, 1992) é a expressão mais acabada destas transformações.

As transformações contemporâneas do trabalho ocorrem, basicamente, dentro de um contexto marcado pelas exigências de um novo padrão tecnológico-produtivo para fazer frente à concorrência intercapitalista, de acordo com o qual as empresas adotaram procedimentos fundados na automação microeletrônica, procurando elevar seus lucros e reduzindo, assim, os custos com mão-de-obra. Isto tem implicações significativas tanto no mercado de trabalho quanto no trabalho dentro das empresas, tais como: qualificação em determinados setores e desqualificação em outros, insegurança no trabalho, estresse, “novas” doenças do trabalho, terceirização, flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho, intensificação do ritmo do trabalho em função das novas tecnologias, contratação temporária de trabalhadores, desemprego estrutural, etc.(ANTUNES, 1999).

Apesar das transformações ocorridas, as perspectivas de um processo geral de enriquecimento não se realizam completamente. A dualidade da mão de obra persiste. A proximidade da matéria-prima ou da informação nestes processos produtivos flexíveis diferenciará os trabalhadores quanto à estrutura ocupacional, pois alguns utilizam, na produção, recursos como abstração e outros já mencionados, e muitos continuam com sua rotina de atividades mais degradadas. Este é um processo que atinge todo o mundo do trabalho, inclusive a escola que, é também um local de trabalho, no qual já penetraram as mutações do trabalho, reconfigurando o trabalho docente, não de maneira idêntica ao que aconteceu nas fábricas, mas com suas especificidades. Neste sentido, é possível perceber como os novos processos de trabalho estão presentes na educação hoje. (ANTUNES, 1999; APPLE, 2002).

O trabalho docente tem se reestruturado de maneira rápida, com fortes mudanças na sua forma de organização e gestão, e, conseqüentemente nas condições de trabalho docente. Para entender este quadro, apontamos três eixos: a intensificação, a degradação e o controle sobre o docente.

Neste sentido vamos utilizar alguns dados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, realizada entre setembro e novembro de 2009, em sete estados brasileiros: Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás. Nesta primeira fase da pesquisa foi aplicado um *survey* com questões abertas e fechadas para 8795 docentes, de

um universo composto de 664.985,280 docentes em 34.556 unidades da educação básica de rede pública e conveniada.

Esta pesquisa teve como eixo quatro hipóteses básicas sugeridas pelas transformações do trabalho docente nos últimos anos: 1) ampliação da jornada de trabalho; 2) ampliação de funções e responsabilidades dos docentes; 3) intensificação e autointensificação do trabalho; 4) emergência de uma nova divisão técnica do trabalho nas escolas. É importante ressaltar que as preocupações desta pesquisa são próximas daquelas que pretendo realizar teórica e praticamente, com um trabalho etnográfico em duas escolas de Goiânia, da rede estadual e municipal, para verificar as hipóteses apontadas acima. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

A intensificação do trabalho docente

Mais atividades e sobrecarga de trabalho têm sido uma reclamação constante na vida do professor nos últimos anos. Este, não sendo um fenômeno exclusivo desta categoria, perpassa toda sociedade contemporânea. Apple define assim a intensificação:

A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo. (APPLE, 1995, p. 39).

Para ele, este processo de intensificação não é recente dentro do âmbito do capitalismo, mas tem adquirido contornos exacerbados nos últimos anos com a grave crise econômica e as políticas neoliberais que reduzem sobremaneira os gastos com educação e, conseqüentemente, com pessoal. Assim, uma gama mais diversificada de tarefas, de responsabilidades passa a ser atribuída a poucas pessoas dentro da instituição escolar seja porque houve redução do quadro, seja porque não se contratam novos funcionários. Os indivíduos então se veem colocados na situação de aprender o desempenho de novas atividades, devido ao escasso tempo para isso. Logo, uma grande contradição passa a

afetar o trabalhador: ao mesmo tempo em que ele deve ter mais habilidades e assumir novas e mais tarefas, não consegue manter-se atualizado em sua especialidade.

Aqui, percebemos claramente o efeito da intensificação na vida docente hoje: a aprendizagem de múltiplas habilidades versus a dificuldade para manter a especialização. Esta contradição é decisiva no trabalho docente porque pode implicar na perda de sua especificidade, e “se vê obrigado a desempenhar funções de inspetor de alunos, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. (OLIVEIRA, 2008, p. 54).

Temos, então, um grande aumento de trabalho, intensificação de trabalho com mais sobrecarga e horas de trabalho com o mesmo salário, normalmente para suprir a falta de outros profissionais especializados que estão ausentes da escola. Assim temos dois vetores importantes que implicam na intensificação do trabalho: o da falta de pessoal e o de novas atribuições para o professor.

O excesso crônico de trabalho tem também levado alguns trabalhadores/as não-manuais a aprender ou reaprender certas habilidades e capacidades. A crise financeira tem levado à escassez de pessoal em diversas áreas. Assim uma gama mais variada de tarefas, que costumava ser coberta por outras pessoas, deve agora ser executada, pelo fato de que essas outras pessoas simplesmente não estão mais na instituição (APPLE, 1995, p. 40).

Um efeito não menos importante desta intensificação é a perda da qualidade do trabalho executado, “simplesmente ‘acabar a tarefa’ tornou-se a norma. Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços da pessoa” (APPLE, 1995, p. 41). E, evidentemente vai operar neste caso uma profunda contradição na exigência de que o trabalho docente opere por meio de várias habilidades, ao mesmo tempo em que se transfere aos escalões superiores dos órgãos governamentais a concepção de programas de ensino a serem executados pelos professores, que são obrigados a preencher formulários avaliativos de seus alunos de acordo com objetivos alheios aos estabelecidos por eles próprios. Isto evidentemente aligeira a qualidade do ensino executado, não por culpa do professor, mas pela sobrecarga de atividades e as dificuldades encontradas por ele para se atualizar.

Mais ainda é possível identificar outro efeito deste processo. Na falta de condições de trabalho para executar uma atividade de qualidade, um número razoável de professores passa a dispendir esforços extraordinários para que o trabalho educacional aconteça. Este grupo de “professores explorarão a si mesmos, trabalhando ainda mais, em condições intensificadas e com pouco suporte financeiro, para superar as pressões contraditórias a que estarão sujeitos” (APPLE, 1997, p. 200).

Desta forma, podemos repensar esta dimensão importante do trabalho docente da perspectiva das mutações do mundo produtivo, especialmente pela introdução de mecanismos toyotistas, que antes de serem processos de trabalho mais humanos são, na verdade, processos intensificadores do trabalho.

O conceito de intensificação, também é analisado pela sociologia do trabalho, que tem abordado a sua generalização nos processos toyotistas de trabalho. De acordo com Dal Rosso,

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente, ou melhor, qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho! (DAL ROSSO, 2008, p. 23)

Isto é a face moderna do trabalho que atinge não só os trabalhadores da indústria, mas também de outros setores, inclusive da educação. Intensificam-se, assim, todos os trabalhos, elevando-se a carga e o esforço de trabalho sem aumentar, necessariamente, às horas trabalhadas. O trabalho pode ser organizado de forma que se exija mais do trabalhador pelo mesmo tempo de trabalho. Os tempos mortos de trabalho devem ser eliminados da jornada, substituindo-os por tempo de trabalho ativo (DAL ROSSO, 2008).

Intensidade distingue-se de produtividade, assim como também se diferencia da categoria envolvimento humano. Produtividade refere-se aos resultados obtidos e intensidade faz menção ao objeto trabalho, enquanto envolvimento humano relaciona-se exclusivamente com o sujeito trabalhador (DAL ROSSO, 2008, p. 20 e 21). Quando se fala em envolvimento humano, abarca-se o sentido de esforço empregado pelo trabalhador na realização de seu trabalho.

Produtividade restringe-se a descrever os efeitos das mudanças tecnológicas sobre a elevação de resultados. Desta forma, é possível separar os conceitos de intensidade, que se referem ao esforço humano despendido, e de produtividade, que se aplica às mudanças tecnológicas agregadas ao trabalho na produção de mais resultados.

Importante, nesta conceituação, é colocar num mesmo plano de importância o dispêndio de energia física, intelectual e emocional, pois mostra o envolvimento humano investido e o gasto de energias do trabalhador na execução de uma atividade. A intensidade do trabalho é, então, muito mais que o mero esforço físico, já que envolve todas as capacidades do trabalhador: do corpo, da mente, da afetividade, dos conhecimentos adquiridos e transmitidos. Todos os trabalhadores são “convocados” a fornecer todas as suas capacidades ao capital. Não é exclusividade de nenhum tipo de trabalhador o uso da capacidade mental, física e emocional. Todos devem intensificar os usos de suas energias.

Dois outros pontos são importantes nesta discussão:

a. O processo de intensificação não é restrito apenas a atividades industriais. Todas as atividades que concentrem grande volume de dinheiro e são competitivas, inclusive as atividades imateriais (onde se insere a educação), que são cada vez mais cobradas por resultados e envolvimento.

b. O nível de intensidade é sempre resultado de uma disputa entre capital e trabalho. O trabalhador não define autonomamente seu grau de envolvimento com a atividade e nem suas condições de trabalho, claro que isto pode variar de categoria para categoria, mas, se tratando de professores do ensino fundamental, esta definição está se distanciando cada vez mais das mãos dos docentes. (DAL ROSSO, 2008).

É importante observar que Dal Rosso aponta a análise da intensificação do trabalho do ponto de vista histórico e mostra que estamos vivendo a mais recente onda deste processo, “aquela que varre e transforma o trabalho contemporâneo com mil exigências de velocidade, agilidade, ritmo, polivalência, versatilidade, flexibilidade, acumulo de tarefas e busca incessante de mais resultados.” (DAL ROSSO, 2008, p. 43). Isto pode ser

verificado também através da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” (TDEBB), como podemos ver:

De acordo com os resultados da pesquisa TDEBB, 72% dos respondentes costumam levar a atividade do trabalho para ser realizada em casa sempre e frequentemente. Destes, 45% dedicam 5 horas semanais a essas tarefas, e 26% dedicam de 5 a 10 horas de trabalho semanais em casa. Do total de sujeitos entrevistados (excetuando os voluntários e os que não responderam) 50% não tem tempo remunerado para realizar atividades extraclases. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 170).

A mesma autora em outro artigo registra outra face desta discussão:

Os trabalhadores docentes se veem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências, como avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Algumas delas são resultados de lutas políticas dos movimentos sociais ligados à educação, como gestão democrática, projeto político pedagógico, planos educacionais que implicam na participação do professorado para além de suas atividades estritamente educacionais da sala de aula. Porém, somados a outros, representam claramente um aumento de trabalho, uma intensificação de suas atividades. Neste caso a contradição que podemos apontar é aquela da ausência de condições adequadas para cumprir suas atividades, como salários e melhores condições de trabalho.

A degradação do trabalho docente

Para a discussão que nos interessa neste ponto, optamos pelo termo degradação por exprimir melhor o “processo de deterioração social e econômica de uma parte da população, com o conseqüente rebaixamento do status relativo” (CATTANI, 1996, p. 67) que é provocado tanto pela separação entre concepção e execução como pela desqualificação que o trabalho docente vem sofrendo na sociedade contemporânea.

A separação entre concepção e execução ocorre quando tarefas complexas são divididas em operações simples e rotineiras e a pessoa que passa a realizá-la perde o controle sobre seu trabalho e o controle do processo vai para escalões

superiores. Como consequência, os trabalhadores que perdem o controle se desqualificam, perdendo, ao longo do tempo, habilidades que antes dominavam. Isto afeta o professor, pois o controle que perde sobre seu trabalho passa às estruturas administrativas do Estado, isso ocorre especialmente em época de crises econômicas, a fim de se obter uma maior racionalização (eficiência e produtividade) dos recursos administrativos. Esse processo implica na desqualificação dos professores, sobretudo com a implantação de novos procedimentos de controle.

Quanto ao processo de desqualificação, Apple (1995) vai observar que a “diversificação de habilidades” no trabalho do professor (polivalência no toyotismo) vai se instalar como uma norma e, concomitantemente, a reestruturação capitalista vai exigir a eliminação de funções, de cargos e de postos de trabalho na escola. Isto implica na desqualificação intelectual daqueles profissionais que ficam na escola, pois se afastam de suas próprias áreas e, ao mesmo tempo, passam a depender das apreciações, procedimentos e de controles criados por especialistas.

OLIVEIRA e VIEIRA (2012), na pesquisa que fizemos referência anteriormente, também discutem o processo de degradação a que são submetidos os docentes. Para as autoras este complexo processo passa pela perda de autonomia sobre o trabalho, pelo arrocho salarial, e pela deterioração das condições de trabalho, como podemos observar na citação abaixo:

O fato de mais da metade dos sujeitos, em todas as etapas, perceberem um aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, maior no ensino fundamental com 64% de casos; de mais de 60% afirmarem que houve a incorporação de novas funções e responsabilidades nas suas atividades, em que mais uma vez a maior frequência observada foi no ensino fundamental; de mais de 86% concordarem que o trabalho poderia ser mais eficiente se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis; de mais de 2/3 perceberem que houve mudança no perfil dos alunos, e que mais de 70% (mais de 80% na educação infantil) consentirem que a manutenção da disciplina em sala de aula exige muita energia, indica-nos um quadro de tensões no exercício da docência na educação básica brasileira que produz efeitos negativos sobre a saúde dos indivíduos. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 177).

Controle sobre o trabalho docente

Alguns autores apontam dois tipos de controle para identificar o trabalhador com seu trabalho: o controle direto e a autonomia responsável¹. No primeiro tipo, temos a designação de responsabilidades pequenas e uma supervisão estrita. No segundo, se concede algum grau de liberdade, autoridade e responsabilidade ao trabalhador para cumprir sua tarefa. Diz Densmore que o objetivo desta estratégia é canalizar os impulsos criativos e estruturar a responsabilidade e a autonomia do empregado de forma que não ameace a organização do trabalho (1990, p. 129). Para ela, este segundo tipo vem a calhar para o professor.

Nesta mesma linha Ozga (2000) afirma igualmente a existência de duas formas de controle: o direto e indireto. A autora parte do pressuposto, na análise das políticas educacionais, de que o professor é sempre uma peça chave, logo, o controle sobre seu trabalho deve existir.

Um levantamento sobre a história da educação e das políticas educativas na Inglaterra aponta uma oscilação destas duas formas de controle sempre instáveis. Nos tempos atuais de reformas neoliberais, a educação deve servir mais diretamente à economia, com a aplicação mais direta de critérios econômicos na reestruturação dos sistemas educativos para se tornarem mais eficientes e conseguirem preparar uma força de trabalho adequada ao atual momento e mais compatível com uma visão que enfatiza o profissionalismo e a responsabilidade do professor. O argumento de Ozga

(...) é que os profissionais do ensino são governados quer pela promulgação de uma ideologia profissional, que regula o seu comportamento de uma maneira particular (por exemplo, a militância em sindicatos, é substituída pela cooperação responsável) e cria um clima de consulta e de autonomia curricular, quer através de uma regulação direta, o que permite o controle do currículo mas que promove a militância e revela injustiça. (OZGA, 2000, p. 41)

Em quase todo o mundo, nas últimas décadas um misto destas formas de controle sempre esteve presente. O apelo insistente nos últimos anos tem sido para o profissionalismo e a autonomia, sendo os professores convidados para

¹ Os termos “autonomia responsável” ou “responsabilidade sem poder” são formas de controle similares àquela utilizada por Gordon, Edwards e Reich (1986), denominada “controle burocrático”. Representam formas menos visíveis de controle que aparecem na estrutura burocrática das organizações.

participar ativamente da construção da educação e da melhoria da escola. Porém, ao mesmo tempo, prevaleceu um severo “controle sobre o conteúdo, o ensino e a avaliação deslocando-se para fora da sala de aula” e a presença mais acentuada de uma tendência para constituição de currículos sistematizados e padronizados em um nível central, com avaliações também padronizadas. (APPLE, 1999, p. 182-183).

O controle sobre o trabalho do professor, ou expropriação de suas competências tem uma escala: o Ministério da Educação e as administrações regionais, e depois as editoras de livros didáticos e materiais educacionais. Retira-se do professor o poder de decisão sobre um dos elementos chaves de sua profissão que é o currículo. (APPLE, 2002). Interessante observar que esta perda de controle é mascarada com um relativo sentido de participação e com apelos a um profissionalismo falso, fornecendo uma falsa sensação de controle:

As mudanças que se produzem no processo docente podem ser entendidas no contexto de diversas formas de controle. Em geral, a crença no bom juízo e na autonomia individual, e em que ambos de fato aconteçam, ao menos aparentemente, são características importantes da organização do trabalho nas escolas. De fato, ao manter a aparência de um grau significativo de autonomia no desempenho do trabalho, legítima as limitações que se impõem ao trabalho do professor. (DENSMORE, 1990, p. 131)

E abre caminho para todas as formas de racionalização do trabalho que trazem em seu bojo a desqualificação, a intensificação e conseqüentemente (mas nem sempre), a passividade frente a medidas tomadas pelo estado. Uma das facetas desta situação é aquilo que alguns autores apontam como o aumento da responsabilidade do professor. Os professores ampliam suas responsabilidades frente à educação e a escola das mais diferentes maneiras, inclusive, às vezes, do ponto de vista financeiro, porém sem um mínimo de condições para transformar a realidade de seu trabalho. É aquilo que chamamos de “responsabilidade sem poder”. (CONTRERAS, 2002, p. 266)

Este é um fenômeno complexo. Contreras aponta que uma das armadilhas mais ardilosas do chamado profissionalismo é atribuir ao professor a responsabilidade por algumas tarefas na escola que acabam sendo desenvolvidas sem remuneração. A tarefa realizada ou a participação nas

reuniões acontece como um requisito de profissionalismo compartilhado pelos colegas de trabalho, sem o professor perceber que, na realidade, participa e toma decisões coletivamente, mas só sobre assuntos periféricos, pois “a administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem profissionalmente o trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 67).

Os professores se sentem prestigiados com alguma forma de participação (trabalho coletivo, reuniões pedagógicas e de planejamento), e não percebem os reais limites impostos ao seu trabalho e a sua escola o que torna a autonomia uma aparência. Além de tudo, esta forma de participação não ultrapassa as fronteiras da escola à qual pertence o docente. Trata-se, portanto, de uma autonomia aparente e despolitizada.

Do professor é exigida uma presença mais constante na resolução dos problemas diários da escola como forma de melhoria dos serviços escolares, embora o controle não deixe de acontecer, agora na forma de controle do processo e não dos produtos e, para tanto, é importante seguir certos procedimentos: trabalhar em equipe, elaborar projetos, envolver professores nas tarefas e na comunidade, apoiar a presença de líderes dinamizadores, entre outras medidas.

A cessão de responsabilidades de gestão se realiza mediante uma definição precisa dos objetivos em função dos quais se avalia o êxito, a rentabilidade ou a qualidade dos referidos serviços e de sua gestão. Neste sentido, o que vem sendo proposto é que os serviços públicos devem também imitar as empresas privadas nas novas formas de gestão e estas se caracterizam precisamente por suas características pós-fordistas. Já não se trata de que os empregados se dediquem exclusivamente a executar os planos da direção. Agora se pretende mobilizar os recursos humanos, aproveitando a capacidade e a iniciativa dos trabalhadores. Para isso, é fundamental flexibilizar o trabalho, ceder responsabilidades aos trabalhadores e controlar seu rendimento, e isso requer uma clara definição de objetivos. (CONTRERAS, 2002, p. 255)

A citação é importante por apontar a presença na escola e na educação de métodos pós-fordistas como forma de organizar e gerir as instituições educacionais. Contreras repete esta ideia quando afirma que as formas atuais de participação semelhantes ao modelo japonês de organização e gestão do

trabalho coadunam com os novos modelos de organização do trabalho fabril, como na criação de pequenos grupos que assumem atividades de controle de qualidade e tomam determinadas decisões melhorando sensivelmente a produção.

Juntando-se assim as peças deste grande quebra-cabeças para entender o trabalho docente na época contemporânea podemos afirmar que o toyotismo ou acumulação flexível adentrou a educação:

Se durante todo este século pudemos constatar que os sistemas educacionais não permanecem indiferentes ante as mudanças no modo de produção e gestão empresarial (...) é lógico pensar que as soluções propugnadas pelo toyotismo também tenham deixado sua marca no sistema educacional. (SANTOMÉ, 1998, p 20).

Desta forma é de grande importância entender a reestruturação produtiva enquanto núcleo duro das reformas conservadoras da década de 80 cuja expressão mais real é o toyotismo, como referência central na organização e gestão do trabalho no mundo contemporâneo. É importante igualmente entender os princípios que regem este tipo de processo de trabalho, que agora estão presentes de maneira muito mais forte no cotidiano da escola. Vejamos alguns princípios deste método:

- a. Uma das grandes preocupações do toyotismo é com a eficiência e para tanto, a redução dos efetivos é uma solução. Na escola, como apontamos antes, apesar da demanda por serviços educacionais de toda espécie ter crescido, menos professores têm que dar conta de mais trabalho.
- b. Outra inovação toyotista no caminho da eficiência é a ideia de polivalência. O trabalhador deve cuidar de varias máquinas e exercer várias funções. Como na escola o objetivo principal não é lidar com máquinas, a polivalência ou multiatividades aparece naquilo que Apple chama de “diversificação de habilidades”. O professor tem que lidar com a mais variada gama de atividades, assuntos e problemas e solucioná-los.
- c. O *just in time*, ou produção no tempo certo. Produzir o que o mercado demanda no tempo certo e sem perdas. O labor do docente implica em preparar para o mercado a força de trabalho pedida, sem repetência, sem evasões e com formação razoável.

d. Talvez o fator mais importante a ser colocado sobre as similaridades entre o trabalho toyotista da fábrica e do professor, seja o que podemos denominar de engajamento estimulado. (CORIAT, 1994, p. 108). O rearranjo das tarefas com seu enriquecimento busca aumentar a produtividade e qualidade da produção pelo estímulo do engajamento do trabalhador, ou a apropriação crescente da subjetividade daquele que trabalha (ANTUNES, 1999, p. 131). O trabalho em equipe, os círculos de controle, as sugestões são todas iniciativas de incitação a uma maior participação e engajamento na produção para sua melhoria. E mais: a flexibilidade é uma nova exigência. Flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e, principalmente, da disposição dos trabalhadores em ceder sua subjetividade para todo o tipo de trabalho a ser realizado. Isto é uma realidade inegável para quase todo tipo de trabalho na sociedade atual, e invade a vida do professor, que deve dispor de suas capacidades para todo tipo de atividade que a escola desenvolva. O que chamamos de gestão *by stress*, ou a fábrica tensionada (CORIAT, 1994), se aplica agora inteiramente à escola (também tensionada), onde o trabalhador deve sempre estar de prontidão a atender todos os casos e problemas que possam aparecer. Para Alves,

(...) é a flexibilidade da força de trabalho que expressa a necessidade imperiosa de o capital subsumir – ou ainda submeter e subordinar – o trabalho assalariado à lógica da valorização, pela perpetua sublevação da produção (e reprodução) de mercadorias (e até, e principalmente da força de trabalho). É por isso que a acumulação flexível se apóia sobretudo, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho (e, ainda dos produtos e padrões de consumo). É a flexibilidade do trabalho, compreendida como a plena capacidade de o capital tornar domável, complacente e submissa a força de trabalho, que irá caracterizar, como veremos, ‘o momento predominante’ do complexo da reestruturação produtiva. (ALVES, 2000, p. 25)

Compreender como este processo, que adentra a sociedade, afeta o trabalho docente, exige o conhecimento da realidade concreta do professorado, pois é necessário saber como os princípios apontados desta nova forma de organizar o trabalho tomam corpo no cotidiano do trabalhador da educação e apontam para a introdução do toyotismo dentro da escola e da educação.

Referências

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- _____. **Trabalho e subjetividade**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista – A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CATTANI, A. D. **Trabalho e Autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORIAT, B. **Pensar pelo Avesso: o Modelo Japonês de Trabalho e Organização**. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.
- DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DENSMORE, Kathleen. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, Thomas (org.). **Formación del profesorado – tradición, teoría e práctica**. Espanha: Universitat de València, 1990.
- GORDON, David; EDWARDS, Richard; REICH, Michael. **Trabajo segmentado, trabajadores divididos: la transformación histórica del trabajo en Estados Unidos**. Madri: Centro de Publicaciones - Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, 1986.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 1992.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- _____. **La cuestión docente: Brasil, las condiciones laborales de los profesores de educación básica**. Buenos Aires, Fund. Laboratório de Políticas Públicas, 2008.
- OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais – terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.