

## Da precarização à autonomia estranhada: nexos psicofísicos da docência em Pernambuco

### From precariousness to strange psychophysical nexus of teaching in Pernambuco

John Mateus Barbosa<sup>1</sup>

Instituto Federal do Ceará, Iguatu, Brasil

47

**Resumo:** O artigo analisa o perfil docente exigido na rotina de trabalho do modelo *Tese* e os *nexos psicofísicos* criados para conformar ideologicamente sua filosofia e cultura de trabalho. Para tanto, analisamos os principais documentos que orientam a proposta nos valendo da técnica da *análise de conteúdo* (BARDIN, 1977). Em nossa abordagem teórico-metodológica utilizamos categorias de análise oriundas, especialmente, das reflexões de Gramsci em *Americanismo* e *Fordismo* (2007). Constatamos que existem pelo menos três nexos psicofísicos, extraídos do mundo empresarial, que condicionam uma estrutura de trabalho docente profundamente precarizada em várias dimensões (concepção, jornada, atribuições, saberes e direitos), a saber: *responsabilização consentida*, *(des)especialização polivalente* e *(des)politização corporativa*. A articulação desses nexos psicofísicos contribui para a produção de uma *falsa autonomia* que estamos qualificando como *estranhada*.

**Palavras-Chaves:** trabalho docente; Ensino Médio – Pernambuco; nexos psicofísicos; hegemonia; precarização.

**Abstract:** This article analyzes the teacher profile required in the work routine of the Thesis model and the psychophysical nexuses created to ideologically conform their philosophy and culture of work. Therefore, we analyze the main documents that guide the proposal using the content analysis technique (BARDIN, 1977). In our approach theoretical-methodological analysis, we use categories of analysis, especially from Gramsci's Reflections on Americanism and Fordism (2007). We found that there are at least three psychophysical nexuses, drawn from the business world, which condition a structure of teaching work that is deeply precarious in several dimensions (conception, journey, attributions, knowledge and rights), namely: accountability consent, multipurpose (de)specialization and corporate (de)politicization. The articulation of these psychophysical nexuses contributes to the production of a false autonomy that we are qualifying as strange.

**Keywords:** teaching work; High School – Pernambuco; psychophysical nexus; hegemony; precariousness.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Pedagogo e mestre em educação contemporânea pelo Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Professor do Instituto Federal do Ceará, Campus Iguatu; E-mail: johnmateus@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4044-7072>

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



## 1. Introdução

Desde o início dos anos 2000 o estado de Pernambuco vem, pioneiramente, implementando e consolidando um projeto de modernização do ensino médio a partir das realizações de inúmeras inovações na organização do trabalho pedagógico que sinalizaram a introdução de pilares empresariais de base gerencial e envolvem, principalmente, mudanças significativas na compreensão e exercício do trabalho docente nas escolas<sup>2</sup>. O modelo de gestão do trabalho que inspira tais mudanças é a *Tecnologia Empresarial Socioeducacional – Tese*, oriunda do setor empresarial (Odebrecht) e difundida na gestão pública por fundações de educação com interesses privatistas, como é o caso do *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE*.

Esse artigo, que aborda parte dos resultados de uma pesquisa do doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco<sup>3</sup>, buscou examinar o perfil docente exigido na rotina de trabalho da política de ensino médio em Pernambuco, racionalizada pela *Tecnologia Empresarial Socioeducacional-TESE*, a partir dos discursos que orientam determinada concepção de professor(a), bem como da filosofia e cultura de trabalho. Buscamos nesse exame identificar como se configuram os *nexos psicofísicos* (GRAMSCI, 2007) exigidos no modelo.

Nossa análise levou em conta documentos produzidos pela iniciativa privada que estão associados à política em destaque, especialmente, em sua primeira fase de implementação e expansão no governo de Jarbas Vasconcelos<sup>4</sup>, mediante o *Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO*. Escolhemos tais documentos considerando que neles estão apresentados os fundamentos filosóficos e ideológicos que sustentam a racionalidade

<sup>2</sup> Para conhecer mais dessa dinâmica de modernização da política do ensino médio em Pernambuco recomendamos a tese de doutorado de Barbosa (2020). Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40182> Acesso em: 21/10/2021.

<sup>3</sup> Recebeu financiamento do Programa de Demanda Social (DS) da fundação CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - MEC, recurso gerenciado pela própria universidade.

<sup>4</sup> Governou o estado de Pernambuco em dois mandatos: 1998-2002/2003-2004 pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Precedido pelo seu vice, Mendonça Filho (PFL) em 2006, último ano de seu governo, em função de sua disputa pelo Senado, o qual conseguiu ser eleito.

empresarial da *TESE* e as características organizacionais da rotina de trabalho docente que demandam um determinado perfil de professor(a) a partir de suas justificativas ideológicas.

Utilizamos em nossa análise conceitos gramscianos encontrados, principalmente, no C22 conhecido como *Americano e Fordismo* (2007). Desta maneira, embasam nossas reflexões, dentre outros, os seguintes conceitos: *racionalização*, *nexos psicofísicos* e *hegemonia*.

Demonstraremos nas seções a seguir que a rotina de trabalho racionalizada pela TESE exige novos nexos que procuram incidir nos docentes em termos de: i) sua percepção de si mesmo e de seu trabalho; ii) novas funções e tarefas a serem realizadas conforme determinados ritmos e volumes de trabalho; iii) aceitação de um tipo específico de regulação jurídica-profissional. A unidade formada pela conjunção destas três dimensões resulta no que estamos denominando de *autonomia estranhada*.

## 2. Racionalização, nexos psicofísicos e hegemonia

Para Gramsci (2007), a modernização das relações sociais de produção nascidas no chão da fábrica Ford americana é um tipo de *revolução passiva*, distinta da italiana, porque acontece fundamentalmente ao nível das forças produtivas e das relações de produção e não da política. “[...] Sua fórmula é a *do americanismo e fordismo*” (BIANCHI, 2016, p. 129, destaque nosso). Portanto, a pista teórico-metodológica central fornecida em *americanismo e fordismo* é a do papel da racionalização do trabalho e da produção de nexos psicofísicos como um processo de hegemonia que nasce na fábrica. Vejamos.

No contexto da crise 1929, Gramsci observa transformações nos processos econômicos que sinalizavam uma *passagem do individualismo para a economia programada*, demonstrando o surgimento de um novo padrão de *racionalização* do trabalho que envolve regulação e autoridade, ou seja, extrapola os limites da fábrica e adentra na vida cotidiana dos trabalhadores “[...] que teriam que ser ‘manipuladas’ e racionalizadas de acordo com as novas metas” (GRAMSCI, 2007, p. 241).

Esse processo foi avaliado pelo autor como uma modalidade de *hegemonia nascida na fábrica* e regulada por um processo de organização do trabalho que ele denominou de *fordista*. Os métodos e as aptidões exigidos neste processo conduziram um conjunto de mediações que

participam da constituição psicofísica dos trabalhadores e repercutem nos modos de vida de como a sociedade se organiza. Esses *modos* se associam ao aparato superestrutural que correspondesse às necessidades da fábrica. Esse processo Gramsci denominou como *americanismo*.

*Americanismo-Fordismo*, nesse sentido, sintetizam uma modalidade de hegemonia que, em contraste com aquela empreendida na era do *Risorgimento italiano*, tomam a estrutura econômica americana e aos grupos sociais vinculados como o núcleo regente e dinâmico da hegemonia. Decorre daí a conhecida constatação de Gramsci (2007, p. 247-248): “A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”.

Buscando desenvolver essa tese, Gramsci propõe a investigação de uma série de questões que revelem as mediações que conformam a unidade entre superestrutura (*Americanismo*) e infraestrutura (*Fordismo*). Estas questões levaram Gramsci a compreender o *novo tipo de humano* que estava sendo *racionalizado* psicofisicamente pelos métodos e aptidões exigidos na produção (2007, p. 248).

Logo no §2 do C22 Gramsci tece uma problematização sobre os contrastes entre o que ele chamou de *tradição* e *civilização* europeia e os elementos centrais da *revolução passiva* americana, considerando-os como inconciliáveis. Segundo o autor italiano, a transposição dos métodos e aptidões exigidas nas fábricas de Henry Ford para a Itália esbarrava em condições *intelectuais* e *morais* que demandavam outros recursos *brutais* e *insidiosos* ligados à *coerção* (GRAMSCI, 2007). Ao utilizar os termos *tradição* e *civilização*, bem como condições *intelectuais* e *morais*, Gramsci deixa claro que o americanismo, base superestrutural de uma economia programada, significava um sentido mais amplo de racionalização da produção (filosofia, métodos, habilidades) que englobava hábitos, costumes, crenças, desejos e outros ligados às dimensões morais, culturais e psicológicas dos trabalhadores.

Conforme o autor “[...] os novos métodos de trabalho são indissociáveis de um determinado *modo de viver*; de pensar e de sentir a vida” (GRAMSCI, 2007, p. 266, destaque nosso). Trata-se do novo *nexo psicofísico* exigido pelo fordismo em detrimento da economia individual. Envolve

[...] desenvolver em seu grau máximo no trabalhador, os comportamentos  
maquinais e automáticos, *quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho*

*profissional qualificado*, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2007b, p. 268, destaque nosso).

No fordismo, o nexo da simplificação dos gestos representada brilhantemente na analogia do *gorila amestrado* de Taylor, quebra uma conexão mais complexa entre o fazer e o intelecto do trabalho artesão em que a “personalidade do trabalhador se refletia inteiramente no objeto criado” (GRAMSCI, 2007, p. 267). É instaurada uma nova unidade entre agir e pensar, ser e conceber, trabalhar e viver, que articula trabalho e vida. Assim, o trabalho *racionalizado* supõe a generalização como fenômeno de *massas* de uma nova estrutura da produção para garantir esse novo nexo psicofísico e quebrar o velho.

Do ponto de vista da superestrutura, conforme Gramsci, a *tradição* e a *civilização* americana não imputavam maiores barreiras à racionalização da produção e do trabalho fordista. A inexistência de características europeias (*sedimentações viscosamente parasitárias*, por exemplo) “[...] permitiu uma base sadia para a indústria” (GRAMSCI, 2007, p. 247). Continua dizendo:

“[...] até pouco tempo atrás o povo americano era um povo de trabalhadores: a ‘vocalização laboriosa’ não era um traço inerente apenas às classes, mas era uma qualidade específica também das classes dirigentes” (GRAMSCI, 2007, p. 269).

Também foi objetivo de estudo de Gramsci identificar o que foi necessário dispor, em termos de regulação e autoridade, para manter intacta a unidade entre o fazer e a consciência no trabalho fordista. Na nota §3 do C22 Gramsci dirá: “Foram os *instintos sexuais* os que sofreram a maior repressão por parte da sociedade em desenvolvimento” (2007, p. 249, destaque nosso). Já na nota §10 em que trata da relação histórica entre disciplinamento da *animalidade* e *industrialização*, Gramsci toca novamente na questão da disciplina sexual afirmando: “[...] estes novos métodos exigem uma rígida disciplina dos institutos sexuais (do sistema nervoso), ou seja, um fortalecimento da ‘família’ em sentido amplo” e da “regulamentação e da estabilidade das relações sexuais” (GRAMSCI, 2007, p. 264). Em seguida, no §11 conclui:

“[...] o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice suas energias nervosas na busca desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional: O operário que vai para o trabalho depois de uma noite de ‘orgias’ não é um bom trabalhador; a *exaltação passionnal pode se adequar aos movimentos cronometrados* dos gestos produtivos ligados aos mais perfeitos automatismos (GRAMSCI, 2007, p. 269).

Assim a vida íntima e os valores morais dos trabalhadores (ou seja, seus modos de vida) passaram também a ser racionalizados. A difusão da ideologia do *puritanismo*, por exemplo, objetivava levar a cabo o desenvolvimento do “[...] novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado” (ibidem, p. 252). Um outro exemplo no campo das relações jurídico-morais estava ligado ao controle de uso do álcool e afins nos EUA através de um movimento que ficou conhecido como *proibicionismo*.

Estes eventos marcam a profunda conexão *racional* entre processo de trabalho e modos de vida em que a reorganização do tipo de trabalho exige adequações da sexualidade, do tempo ócio e introduzem no campo social novas formas sociais. Estão apresentados aqui os nexos entre infraestrutura e superestrutura.

Gostaríamos de dar relevo à importância desse encadeamento entre hegemonia, racionalização e apassivamento (psicofísico). Isso porque, no atual cenário de crise do capital, reestruturação produtiva e seu modelo de acumulação flexível sob a gestão do toyotismo, vem sendo aprofundada à subordinação da escola pública ao processo de produção de mercadorias e, com ela, a (re)organização do trabalho docente sob o vilipêndio do trabalho explorado, levando os(as) docentes a um constante e gradual processo de proletarianização sob novas bases que envolvem, dentre outros aspectos: a) inúmeras formas de desregulamentação e precarização da jornada de trabalho combinada com sua intensificação; b) ampliação de tarefas; c) crescimento inédito de mecanismos de monitoramento do seu trabalho, especialmente, por ferramentas digitais; d) gestão e organização do trabalho baseado em metas, avaliações em larga escala e políticas de bonificação; e) fortalecimento de ideários empresariais e meritocráticos como insígnias ideológicas da docência, a exemplo do empreendedorismo.

É com base nessas novas exigências que compõem a nova morfologia do trabalho docente no Brasil que se desdobra o perfil de trabalho docente demandado pelo modelo *Tese* nas escolas de ensino médio integral de Pernambuco. Vejamos a seguir quais suas características centrais.

### 3. Traçando o perfil docente exigido na tese

Importante registrarmos de início que a identificação que realizamos do perfil docente exigido não é algo que esteja explicitamente apresentado e sistematizado nos documentos

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



analisados. Nesse sentido, a análise documental aqui empreendida se baseou nas valorações, desvalorizações, ênfases, dentre outros, atribuídas ao trabalho do(a) professor(a), nos servindo, portanto, de indicativos daquilo que é considerado como o perfil de professor(a) exigido.

Um primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é a exigência trazida nos documentos de que a própria ideia de professor seja reconstruída na rotina de trabalho nas escolas. Afirma-se:

Os professores formados pelo Procentro construíram *uma identidade própria*, assumiram os princípios da ‘pedagogia da presença’, que significa o compromisso do professor com o aprendizado de todos os seus alunos. Havia um *orgulho profissional* e uma percepção de fazer parte de um *time especial*, que estimulava o professor a *dar o melhor de si* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44, destaque nosso).

A proposta de uma nova *identidade* docente ou novo tipo de professor(a) baseada na *pedagogia da presença*, conceito que discutiremos na seção seguinte, traz consigo a exigência de que o(a) professora(a) perceba seu trabalho de uma forma distinta (com *orgulho*, como parte de um *time especial*) do que, segundo o documento, vinha sendo o comum na escola pública. Acreditamos que essa percepção identitária que os documentos buscam construir é a ideologia do *professor empreendedor/empresário*, como demonstra o trecho a seguir: “[...] os professores selecionados têm o mesmo perfil dos próprios fundadores (empresários)” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 15).

Nessa nova definição do ser professor(a), os documentos agora definem que, como *educadores*, se antes “[...] iam para a sala de aula sem um objetivo a cumprir” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 65), hoje têm o arco de *responsabilidades* vinculadas ao seu trabalho ampliado. Conforme os documentos, ser educador na proposta da nova escola de tempo integral “[...] significa, prioritariamente, *atenção total ao aluno*. O professor é responsável pela educação do aluno *durante todo o tempo, dentro e fora* da sala de aula.” (MAGALHÃES, 2008, p. 81, destaque nosso).

O documento não explicita com detalhes como seria e em quais condições se dariam essas, educação fora da sala de aula e atenção total ao aluno. Todavia, em outro trecho é possível destacar que um aspecto desse processo de *atenção total* é a ampliação das funções da docência, como podemos constatar a seguir:

[...] os professores são responsáveis pelo acompanhamento dos Planos de Vida de um número determinado de alunos, sendo parte da função deles a identificação de

oportunidades extra-escolares para a participação dos alunos, tais como concursos, prêmios, estágios, etc. (MAGALHÃES, 2008, p. 82).

É nesse sentido que *educação integral* é entendida como *presença integral*, isto é, “[...] presença educativa do professor, por meio da qual ele *se responsabiliza pela educação integral dos jovens*” (MAGALHÃES, 2008, p. 42, destaque nosso). Desse modo, além da função do ensino dos conteúdos curriculares, o(a) agora educador(a), que parece ter uma compreensão menos específica do trabalho do(a) professor(a), tem também sua função educativa estendida para outras dimensões da vida (afetiva, social, psico-emocional, dentre outras) que extrapolam a sala de aula. Nos parece que ser educador(a) nos moldes colocados pela racionalidade empresarial/empreendedora é *se responsabilizar* não apenas pela formação escolar da juventude, mas, por seu êxito na vida que vê o ato educativo como um negócio.

Como decorrência da ampliação da função docente, identificamos também uma *extensão das suas atribuições*, como expressa o trecho a seguir:

[...] a função dos professores inclui, *além da docência, compreender e saber lidar com as transformações da vida em sociedade e as especificidades das novas gerações* que freqüentam a escola pública; a *produção de material para complementar os livros didáticos e desenvolver formadores* (Exemplo: Manuais Operacionais) (MAGALHÃES, 2008, p. 47, destaque nosso).

No trecho em tela, além da docência, identificamos pelo menos mais três atribuições associadas ao trabalho docente: a) a já citada “assistência integral aos jovens em seus projetos de vida”; b) a produção de material (didático) complementar; c) a participação e elaboração em treinamentos/formação. Outro trecho, de forma mais sucinta, traz elementos que corroboram essa reflexão: “[...] os docentes deveriam ter três atribuições: ministrar um ensino de excelência, produzir materiais didáticos para a rede e atuar como formadores de formadores (residência pedagógica)” (MAGALHÃES, 2008, p. 25).

Articulado a essa extensão quantitativa das atribuições docentes, um quarto elemento característico do perfil docente exigido na rotina da *Tese* seria a aptidão e adaptação a um *ritmo e regime mais intensos de trabalho*. Essa exigência parece estar adequada ao fato da rotina da *Tese* ter uma carga horária mais intensa e um volume maior de atividades voltadas ao ensino, processo esse que é aprimorado com as inovações de monitoramento. Sobre o regime de trabalho encontramos nos documentos o seguinte trecho: “[...] quando admitidos, os professores

comprometem-se contratualmente a fazer ‘o que for necessário’ para que o aluno aprenda, o que significa *estar disponível a qualquer momento para atender alunos e pais*” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 15, destaque nosso).

Mais uma vez retorna esse sentido de flexibilização quanto às fronteiras e aos limites do trabalho docente uma vez que a expressão *o que for necessário* não define se o necessário ultrapassa o âmbito pedagógico, já sendo nesse caso responsabilidade de outros setores/áreas (social, psicológica, econômica, dentre outras). Desta vez, não apenas se flexibiliza o espaço de atuação do educador (*dentro e fora da sala de aula*), mas, também o tempo (*a qualquer momento*).

Identificamos ainda que essa flexibilização do local e do tempo de trabalho para se exercer o trabalho do(a) educador(a) é consubstanciada com elementos de *intensificação do trabalho*. O trecho a seguir parece conter elementos nesse sentido quando afirma que “[...] muitos professores, que passaram pelas diferentes etapas de seleção, desistiram durante a orientação, quando perceberam o volume de trabalho – apesar dos incentivos financeiros” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 45). Em outro, seguindo essa mesma orientação, encontramos: “[...] outros professores comentaram sua surpresa nos primeiros meses e até a dificuldade inicial para se adaptar à intensidade e ao envolvimento exigidos pelo modelo” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 45).

Portanto, é afirmado que o volume e a intensidade de trabalho exigem um envolvimento maior do que se costuma ser exigido nas escolas regulares<sup>5</sup>.

Por fim, um último traço do perfil docente exigido na rotina da *Tese* diz respeito aos aspectos de *regulamentação jurídica e legislação trabalhista* da força de trabalho docente. É defendido nos documentos que o sistema público de educação possa operar livre “[...] de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas, podendo inovar com maior facilidade na gestão do ensino” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10).

Localizamos que o principal alvo destas críticas são os sindicatos e, por conseguinte, o conjunto das leis trabalhistas e regulamentações que dispõem sobre os direitos da força de trabalho docente como podemos constatar nos trechos a seguir:

[...] os acordos sindicais da categoria foram essencialmente centrados em dois temas: *trabalhar menos e ganhar mais*. Um professor pode legalmente estar

<sup>5</sup> Estamos usando o termo escolas regulares para diferenciá-las dos CEE ou EREM/ETE.

ausente da escola por cerca de 100 dias letivos! E, ainda, falam que são mal remunerados (DIAS; GUEDES, 2010, p. 7, destaque nosso).

No mesmo documento é citada matéria da *Folha de São Paulo* para reforçar o consenso sobre o *fardo* da proteção e direitos trabalhistas vigentes no setor público, como segue abaixo:

[...] reportagem publicada na *Folha de S. Paulo* mostra com clareza que os professores da rede pública *ganham, em média, mais* que seus colegas da *rede privada*, mas *são infinitamente menos cobrados e têm estabilidade, entre outros benefícios* (DIAS; GUEDES, 2010, p. 7, destaque nosso).

Entendemos que o paralelo comparativo com o escopo de regulamentação da força de trabalho no âmbito privado acontece para reforçar, no senso-comum, a necessidade de transpor as regras de flexibilização e informalização do vínculo jurídico do(a) trabalhador(a) na empresa para o setor público. Esse perfil de docente desvinculado de seus direitos trabalhistas permitiria a implementação das *inovações* gerenciais de gestão do modelo da *Tese* com mais liberdade jurídico-normativa. É bastante ilustrativo nesse sentido o depoimento de uma das gestoras dos CEE que afirma, categoricamente: “se ele não muda a sua prática, tomamos a posição de demitir” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 39).

Em outro trecho encontramos demonstrações na prática do tipo de vulnerabilidade de direitos do(a) professor(a) em relação ao tipo de vínculo (contrato precário) com o posto de trabalho, quando uma das mentoras e gestoras do *Procentro* revela outro exemplo de esvaziamento dos direitos dos(as) docentes, agora no campo da formação e valorização profissional: “nosso professor não pode tirar licença-prêmio nos três primeiros anos. Se quiser fazer mestrado, vai ter que estudar no fim de semana ou à noite. Professor nosso não pode faltar.” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 43)

Com base nestes elementos, concluímos que a caracterização do perfil docente exigido pela *Tese* aponta uma *estrutura de trabalho profundamente precarizada* e que está estruturada em 5 pilares, a saber: i) *Identidade docente empresarial/empreendedora* que exige uma mudança de postura [engajamento integral], na qual o foco são os resultados de seu negócio educativo; ii) *Ampliação de suas funções* em que o educador é responsabilizado pelo percurso social dos jovens; iii) *Extensão de suas atribuições* que exigem habilidades práticas e técnicas em áreas para além da docência; iv) *Regime de trabalho mais intenso* que demanda rápida adaptação e aptidão para lidar com o volume e ritmo das atividades; v) *Flexibilização de direitos trabalhistas* priorizando

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



professores(as) não-sindicalizados adeptos à lógica da meritocracia, dispostos a renunciarem direitos fundamentais e que não ofereçam resistências formais às ingerências da racionalidade empresarial no plano jurídico.

Na próxima seção, demonstraremos como esse perfil é justificado ideologicamente, a partir da identificação e análise dos ideários empresariais, e os nexos psicofísicos para a rotina de trabalho docente.

#### 4. Os nexos psicofísicos e a superestrutura ideológica da tese

Nosso exame identificou três ideários principais oriundas da racionalidade empresarial para justificar o perfil docente exigido na *Tese*. São elas: *Pedagogia da Presença*, *Educação pelo Trabalho* e a *Delegação Planejada*. Esses ideários estão associados a três *nexos psicofísicos* da rotina de trabalho na *Tese*. A saber: a) responsabilização consentida; b) (des)especialização polivalente; c) (des)politização corporativa. Passemos à análise de cada um deles.

##### 4.1. Nexo psicofísico nº 1: *Pedagogia da Presença* ou responsabilização consentida?

A *Pedagogia da Presença* possui muitas menções e aparece em várias passagens nos documentos, sendo um dos ideários mais citados para legitimar o modelo da *Tese* do ponto de vista superestrutural. Esse conceito é mobilizado para definir a educação integral, sendo, portanto, o adjetivo *integral* essa *presença total* do educador, isto é “[...] o compromisso do professor com o aprendizado de todos os seus alunos” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44).

Sendo esse compromisso integral, no sentido de *ampliado*, se justifica que a função educativa ocorra fora da sala de aula e fora da jornada regulamentada de trabalho, conforme corrobora a fala de um professor de educação física do *Procentro* extraída dos documentos: “Precisamos estar à disposição para assistir o aluno a qualquer momento. Em *qualquer canto*, a *gente está educando*” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44, destaque nosso).

Seguindo nossa análise, ainda identificamos que a definição que mais se repete nos documentos para caracterizar a *Pedagogia da Presença* é: “[...] um educador que dedica ao seu liderado/educando, *tempo, presença, experiência e exemplo*” (INSTITUTO DE

CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL, s/d, p. 46, destaque nosso). Acreditamos que essas categorias fornecem elementos para desvelarmos o nexop-psicofísico associado a esse ideário.

A dedicação de *tempo* e a *presença* se articulam às exigências de ampliação das responsabilidades (funções), atribuições e intensificação do regime de trabalho (extensão do tempo e ritmo das atividades), alguns pilares constitutivos do perfil docente que analisamos anteriormente. Nesse sentido, tempo e presença significariam dois requisitos que se combinam para conformar um mesmo nexop-psicofísico.

Do ponto de vista da dedicação do tempo sugere que os(as) professores(as) façam o que for necessário, inclusive renunciem ao tempo (ou parte dele) do não-trabalho, para *colaborar* com os resultados da instituição. Isso implica flexibilizar tempos, mas, também espaços para atender às metas. Portanto, o tempo e os espaços da rotina de trabalho passam a ser flexibilizados em função das novas responsabilidades que são atribuídas aos docentes (colaboradores), da jornada extensa e do ritmo das atividades no modelo da *Tese*.

A flexibilização é uma característica central daquilo que Antunes (2018) chama de nova morfologia do trabalho na era da acumulação flexível e que se expressa amplamente nas formas de trabalho desregulamentados, terceirizados, precarizados, intermitentes, *uberizados*, dentre outros. Nesse sentido, podemos inferir que a *Tese* em Pernambuco antecipa processos de indução à flexibilização do trabalho docente que seriam predominantes em programas do governo federal após a hegemonia do *Todos pela Educação* na agenda educacional. Exemplo disso é a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), implementada no governo de Michel Temer<sup>6</sup>, que promove inúmeras flexibilizações<sup>7</sup> ao exercício da docência.

Todavia, o professor precisa consentir a flexibilização de seu trabalho. Emerge daí a necessidade de construção de uma subjetividade adequada às exigências do trabalho flexível e da gestão por resultados. A categoria da *presença*, nesse sentido, estaria associada a essa nova identidade docente *colaboradora*, isto é, que *veste a camisa* da empresa (escola), que consente e, portanto, presença significa disponibilidade sem restrições.

<sup>6</sup> Após uma ruptura institucional, governou o país entre os anos de 2016-2018.

<sup>7</sup> Consultar Barbosa (2019). Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/879>. Acesso em: 14 out. 2020.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



Desse modo, a categoria da *presença* estaria articulada às bases subjetivas da intensificação e responsabilização do perfil docente exigido para a rotina da *Tese*. Discussão relevante nesse sentido é a trazida por Alves (2011) sobre a *captura* da subjetividade do trabalhador, ou seja, uma adequação mais complexa e orgânica entre corpo-mente, ação e pensamento, que aquela observada nos métodos de racionalização taylorista-fordista. Essa captura se tornou central, especialmente, no Toyotismo (acumulação flexível) e para o núcleo duro de suas *inovações* de gestão que combina “[...] incorporar valores da vida do trabalho na produção do capital (é a ideia de que business é vida) e estender valores-fetiches da produção do capital na instância da reprodução social (a ideia de que vida é business)” (ALVES, 2011, p. 108).

Esse diálogo com o conceito de *captura da subjetividade* de Giovanni Alves, no entanto, precisa de uma ressalva: entendemos que não há, especificamente, uma subjetividade posta para ser capturada. Ocorre na verdade um processo de (des)subjetivação, no sentido de (des)efetivação como propõe Marx<sup>8</sup>, dialeticamente ligado a outro de (re)subjetivação que estrutura a dinâmica da produção de subjetividades alienadas e estranhadas como pressupõe a construção da hegemonia no capitalismo.

Nesses termos, acreditamos que a subjetividade que se busca construir a partir das categorias tempo e presença é o *consentimento da responsabilização*.

Por fim, é *experiência* porque é definida nos limites de uma adaptação do trabalho docente à rotina dos resultados. A reflexão sobre seu sentido social, isto é, enquanto uma prática social que reforça ou combate determinadas relações sociais de classe, portanto, hegemônicas, é apagada. Nos termos de um *escolanovismo* renovado e combinado com o *neotecnicismo*, cabe apenas refletir sobre as experiências práticas do *aprender a fazer* na rotina de trabalho, uma vez que o *aprender a ser* (identidade do educador/empreendedor), a *conviver* (valores da meritocracia e da

<sup>8</sup> Marx, já nos Manuscritos de 1844, expõe os quatro sentidos do fenômeno da alienação: O trabalho estranhado: 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. [...] O trabalho estranhado faz, por conseguinte: 3) do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência humana. 4) uma consequência imediata disso, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo [próprio] homem. [...] (MARX, 2004, p. 84, 85 e 87).

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



responsabilidade) e a *conhecer* (padronização curricular) já estão definidos pela racionalidade empresarial. É sobre esse *fazer* docente do modelo *Tese* que trataremos a seguir.

#### 4.2. Nexso psicofísico nº 2: *Educação pelo Trabalho* ou (des)especialização polivalente?

A exigência do domínio de habilidade e aptidão dos(as) docentes para lidar com uma rotina de trabalho mais pragmática requer a adequação às inovações técnico-instrumentais e procedimentais colocadas ao trabalho docente que se combinam com a reconstrução da própria ideia de *novo educador*. Desta forma, encontramos nos documentos uma valorização de saberes comportamentais, atitudinais e tácitos vinculados ao senso-comum do mundo dos negócios em detrimento de saberes científicos, epistemológicos e teóricos do campo da educação e, mais especificamente, do que, historicamente, foi acumulado e defendido em termos de saberes docentes. Essa valorização é definida pela categoria da *Educação pelo Trabalho*.

Se a pedagogia da presença está associada à construção da *responsabilização consentida* no campo da subjetividade do(a) docente, a *educação pelo trabalho* mira o espectro da constituição de suas competências e habilidades que tem implicações no debate sobre quais são as tarefas docentes.

Dito isso, identificamos que o ponto comum defendido no ideário da *educação pelo trabalho* é que ela é “mais prática que teoria” (ICE, s/d, p. 8, destaque nosso). Esse aspecto corrobora a ênfase que estamos identificando na dimensão do saber fazer e, mais ainda, centra-se no campo dos *comportamentos* e *atitudes* que devem ser absorvidos tacitamente pelo(a) professor(a) na própria experiência de seu trabalho. É o que trata o trecho a seguir acerca da formação dos(as) professores(as): “[...] educadores (docente e pessoal de apoio) – *protagonistas do seu aperfeiçoamento pessoal* e tecnológico, utilizando mais e melhor *seus conhecimentos*” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, s/d, p. 15, destaque nosso).

Como as habilidades e competências estão centradas em requisitos comportamentais e atitudinais, torna-se possível essa qualificação que o trecho revela na qual o *educador* se forma vivenciando a própria experiência. Em outro trecho já nos são revelados alguns aspectos desses saberes tácitos adquiridos na própria experiência: “[...] Educação pelo Trabalho - a formação contínua dos integrantes da equipe em *suas tecnologias específicas e na arte de compartilhar o*

*conhecimento. É uma disciplina que gera respeito e confiança e garante a parceria*” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, s/a, p. 10, destaque nosso).

Há algumas considerações relevantes a serem feitas sobre esse trecho. Primeiro a ênfase formativa que acontece a partir do trabalho realizado pelo próprio indivíduo (suas tecnologias específicas) que pode ser entendido como o posto de trabalho. Um segundo é a possibilidade de formar outros indivíduos a partir da prática realizada apenas *compartilhando a experiência*. O terceiro ponto demonstra os comportamentos e as atitudes valoradas no processo de formação pelo trabalho, sendo estas bastante valorizadas no âmbito de um contrato empresarial: *respeito, confiança e parceria*.

Além disso é dito que a incorporação destes valores seria uma forma de *disciplina*, portanto, de adaptação e entendimento daquilo que é necessário à ambiência de relações empresariais. Com isso, diz o documento que gradativamente, por meio da *educação pelo trabalho*, “[...] o liderado (educador em relação ao líder gestor) vai sendo *preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas mais complexas*” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, s/d, p. 11, destaque nosso).

Com base na exposição do material documental, nossa análise identifica o conceito de *educação pelo trabalho* como uma defesa do esvaziamento de uma formação docente sólida e alicerçada em fundamentos sociais, epistêmicos e técnicos.

Esse esvaziamento atua em duas frentes: a) reduz a complexidade dos saberes docentes (filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, didáticos, dentre outros) à absorção de saberes tácitos (atitudes, comportamentos, procedimentos) que podem ser aprendidos na própria experiência; b) generaliza a concepção de docência reconstruída na noção de educador, perdendo seu vínculo concreto com a prática social educativa (socialização do conhecimento historicamente acumulado).

Com base nessa exposição, acreditamos que a educação pelo trabalho está articulada ao que Bihr (1998) situa como (re)escalada dos processos de qualificações na esteira da acumulação flexível, que afeta as funções de execução e concepção, denominada por ele de *remodelação da composição sócio-técnica-profissional*, com a adoção de novas tecnologias informacionais e de comunicação no ambiente de trabalho. No caso da educação, essa dinâmica ocorre junto à

*tecnificação* do fazer pedagógico em que a técnica e automatização das ações apaga as especificidades e autonomia intelectual do trabalho docente. Conforme os documentos, no trabalho do educador “[...] utilizam-se como instrumentos: Plano de Ação/Programa de Ação, Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica e Guia de Aprendizagem.” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, s/d, p. 16).

A partir disso, nossa análise apontou que a *educação pelo trabalho* mistifica o segundo nexos psicofísico identificado: a *desespecialização polivalente*. De maneira geral, o nexos é definido no contexto do *toyotismo* como

[...] o operador de base [...] [que exige] certa liberdade de movimento e capacidade de iniciativa [...] certa polivalência (pois é preciso saber intervir em diversos tipos de materiais) e certa poliatividade (mesclando tarefas de fabricação, de discussão, de manutenção trivial, até mesmo, de gestão produtiva) (ALVES, 2011, p. 49).

A polivalência na rotina da *Tese* está vinculada à extensão de funções e à variabilidade de atividades e tarefas. Fundamental, portanto, relativizar a especificidade do trabalho docente na escola (tornar fluida suas fronteiras), volatizando-a na figura do educador. Nesse caso, um dos atributos da polivalência é a centralidade nas habilidades atitudinais necessárias à manutenção da condição de empregabilidade e adequação ao mercado. Surge daí o

[...] modelo das competências profissionais”, ideologia orgânica da formação profissional, que exige dos novos operadores saberes em ação (*savoir-faire*), talentos, capacidade de inovar, criatividade e autonomia no local de trabalho. O ‘modelo das competências profissionais’ é o terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Este será o novo léxico ideológico que permeará a pedagogia escolar e empresarial imbuída do espírito toyotista (ALVES, 2011, p. 76).

Dessa maneira, reconfigura-se a dimensão ético-política da profissão sob bases de cunho psicológicas que sonégam seus vínculos sociológicos. O *ser docente* passa a ser um atributo do indivíduo, liberal, baseada no princípio da adaptabilidade às mudanças socioeconômicas e resultante dos saberes tácitos adquiridos no fazer prático.

Isso implica dizer que a redução do trabalho docente a algo genérico e desespecializado, formado por saberes tácitos e polivalente, também refaz as relações de poder e controle na escola colocando-as sob novas bases: uma rede cooperativa de colaboradores; a internalização da

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



autogestão pela disciplina individual; formas de controle mobilizadas em cobranças e pressões dos próprios colegas no trabalho em equipe, dentre outros aspectos que tornam real uma regulação mais sutil e difusa sobre os(as) trabalhadores(as), dispersando possíveis resistências e conflitos. Temos aqui a conexão com o terceiro nexos psicofísico identificado, a *despolitização corporativa*, que analisaremos a seguir.

### 4.3. Nexos Psicofísico nº 3 – Delegação Planejada ou despolitização corporativa?

Como já aludimos neste texto, os documentos apresentam inúmeras críticas à estrutura, organização e atuação política e jurídica dos sindicatos que, na concepção dos ideólogos do modelo da *Tese* e gestores(as) do *Procentro* é “[...] altamente centralizada, bloqueando a emergência de posições dissidentes e mais propensas a *inovações*” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 61, destaque nosso).

Inovação é entendida como a capacidade que possui a equipe escolar, a partir da racionalidade gerencial-empresarial, de seus instrumentos técnicos e tecnologias de gestão, de dar respostas internas a problemas organizacionais do funcionamento da escola. Exemplo disso pode ser observado no seguinte trecho: “[...] nós nos reunimos, cobramos sempre um do outro, discutindo projetos e buscando ideias. Por isso, a gente avança tanto” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 44-45).

É nesse sentido que a articulação de soluções gerenciais passa pela crítica ao aparato jurídico-legal e seus representantes, encarados como burocracias administrativas, que impedem as escolas de se organizarem “[...] livres de muitas leis e regulamentos a que está exposta a maioria das escolas públicas, podendo *innovar* com maior facilidade na gestão do ensino” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 10, destaque nosso).

Há nesse ponto dois elementos importantes dignos de destaque: a) a redução dos problemas pedagógicos, sociais e político-econômicos que ocorrem na escola como problemas técnicos de gerenciamento e organização interna; b) a necessidade de criação de outra estrutura organizacional de resolução dos problemas educacionais em que os conflitos, disputas e alternativas não sejam compreendidos no âmbito da *grande política*, isto é, como questões inerentes aos interesses de classe na disputa pelo sentido da escola pública. Antes, devem ser limitados à intervenção e ao uso de aparelhos da sociedade civil e política, sendo geridos a partir de núcleos e redes de colaboração

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

interna pautada em princípios empresariais e na linguagem e recursos pseudocientíficos do neotecnismo<sup>9</sup>.

Os dois elementos acima mencionados são justificados a partir do conceito de *delegação planejada*. Em um dos documentos analisados este conceito é definido da seguinte maneira:

A delegação de *poderes e responsabilidades* requer mais que informações. Exige do líder o *autoconhecimento e o conhecimento do outro*. A partir daí nasce a *confiança*, e a confiança em si mesmo e no liderado. A delegação é planejada por ser dirigida e gradualmente exercitada *por meio de tarefas simples*. À medida que o gestor vai delegando, vai formando a pessoa. Qualquer tarefa ou missão precisa ser discutida e entendida de modo a gerar comprometimento e confiança. Outro aspecto importante é a *delimitação da autonomia*. O gestor deve perceber o grau de maturidade da pessoa e conceder *maior ou menor autonomia ao liderado* (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, s/a, p. 11, destaque nosso).

O trecho traz alguns aspectos importantes que julgamos serem passíveis de destaque. De início a ideia fetichizada de que a responsabilização é uma forma de autonomia que se identifica a *poderes*. Não por acaso é bastante recorrente nesse trecho o ideário da liderança que cria a percepção (falsa) da autodeterminação e da capacidade individual de intervenção na ordem das coisas.

Em segundo plano, também observamos uma redução da dinâmica da gestão escolar ao nível de confiança e comprometimento entre os sujeitos envolvidos, identificando a relação entre equipe gestora e professores(as) como um contrato ou negociação comumente realizadas no mundo empresarial em que a confiança, por si só, é suficiente. Por fim, o próprio adjetivo *planejada* já supõe que as *delegações* são feitas dentro de um formato já estabelecido que dilui qualquer prerrogativa concreta de autonomia e atuação fora da gramática empresarial instituída. Daí que resta apenas *confiar, se responsabilizar, liderar e exercer tarefas simples*.

A racionalidade empresarial fica ainda mais escancarada nesse ideário quando são apresentados os valores ético-morais e conceituais da noção de *delegação planejada* para as escolas tomando como exemplo princípios contemporâneos de atuação das empresas em busca de se tornarem mais *competitivas* no mercado, como podemos observar no trecho abaixo:

<sup>9</sup> Para saber mais ver Freitas (2014). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21/10/2021.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



As empresas são criadas por prazo indefinido, para se consolidarem no mercado, para serem perenes, mediante a integração sinérgica e produtiva das pessoas que lhes dão vida. Os resultados alcançados são diretamente proporcionais ao ciclo de vida da organização: *sobrevivência, crescimento e sustentabilidade*. Cada um desses níveis é suporte para o seguinte. Não são estáticos, interligam-se (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, s/a, destaque nosso).

A nova linguagem de gestão mobilizada pelo conceito de delegação planejada, portanto, busca não só mistificar os nexos externos que influenciam no processo decisório da escola pública, mas justificar uma nova institucionalidade administrativa escolar, com base na empresa competitiva, que dá total liberdade à racionalidade empresarial para tornar legítimo todo tipo de iniciativa arbitrária, seletiva, excludente, autoritária e toda uma série de ingerências observadas na gestão das empresas e na estrutura social como um todo. É o que podemos extrair do trecho abaixo:

[...] as redes públicas, em geral, não têm sistemas internos para identificar e promover profissionais com perfil *de liderança e inovação*. A equipe do Procentro precisou se *apoiar em estratégias informais* para obter *indicações de candidatos, incluindo recomendações de secretários municipais, dirigentes de órgãos regionais e também de professores contratados*, que passaram a ajudar através do boca-a-boca nos esforços de recrutamento (DIAS; GUEDES, 2010, p. 32, destaque nosso).

Como vemos nesse trecho, ao identificar a gestão da escola com a gestão da empresa, a delegação planejada abre as portas para *estratégias informais*, que não são *publicizadas*, definidas com clareza, não passam por regulamentação e podem estar articuladas a interesses, inclusive, que não possuem nenhum compromisso com a educação pública.

Com base na apresentação e análise do conceito de delegação planejada, acreditamos que o nexo psicofísico imbuído na sua aparência é o da *despolitização corporativista*. Este nexo seria fundamental para resolver duas questões articuladas: a) desconstrução político-ideológica do professor sindicalizado ou articulado em outras organizações político-sociais e de classe; b) aceitação passiva das novas formas de gestão/regulação técnica e corporativa do trabalho docente balizadas na desregulamentação, informalização, competição e corporativismo, princípios oriundos do mundo empresarial.

Com base nisso, uma operação ideológica importante para tornar o discurso da delegação planejada *neutra* do ponto de vista de seu vínculo de classes aceitável [setor empresarial-gerencial] e apagar os interesses apresentados acima, é seu hibridismo com conceitos que costumam estar associados às narrativas e ao imaginário da gestão democrática, tais como: corresponsabilidade, autonomia e participação, chavões antes impensáveis no modelo de gestão fordista-taylorista em sua versão clássica analisada por Gramsci em *Americanismo e Fordismo*.

Esse hibridismo também pode ser identificado em inúmeros programas e políticas governamentais, para camuflar seus interesses de despolitização e institucionalização da racionalidade empresarial-gerencial, que se apropriam de jargões e símbolos culturais geralmente produzidos por frações de classe subalterna<sup>10</sup>.

Isso dito, compreendemos que a despolitização do trabalho docente tem sérios agravantes no que tange à consciência de classe dos(as) professores(as) e faz parte das estratégias globais de alteração e deslocamento da centralidade do trabalho e da organização coletiva de classe (no plano ideo-político) para o técnico-administrativo nos moldes das corporações (econômico-corporativo).

Dito de outra forma, a tarefa está em “[...] trocar a sintaxe da luta de classe para a sintaxe da concertação social” (ALVES, 2011). Ainda nas palavras do autor, o próprio sindicalismo tem tido seu sentido político-classista revertido a um núcleo de natureza mais limitada aos interesses corporativos da equipe com a adoção de métodos de gestão colaboracionistas. Um recurso fundamental bastante utilizado é a comparação do ambiente de trabalho com equipes esportivas (o *team*) orientado pela busca de soluções pontuais em prol do sucesso da empresa e de seus colaboradores.

Com as inovações sócio-metabólicas, técnicas e organizacionais disponíveis, essa reestruturação despolitizante na consciência coletiva-individual do(a) trabalhador(a) executa-se um movimento que vai da empresa para a vida social e da vida social para a empresa (valores sociais do mundo da vida que impregnam e constituem o mundo-sistema da empresa, de modo que os problemas e as situações vivenciadas dentro dela sejam desvinculadas das questões político-econômicas mais amplas).

<sup>10</sup> Exemplo disso é o programa *Mais Educação*. Para maior aprofundamento ver artigo de Barbosa (2019) intitulado *O mito da ampliação da jornada no programa Mais educação*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/243786> Acesso em: 24 jun. 2020.

Do ponto de vista das inovações produzidas com esta racionalidade adaptativa e voltada à concertação de ajuste de problemas e defeitos técnicos, um exemplo típico que pode ser citado é a invenção e introdução do sistema *kan-ban* no Japão. Sobre esse sistema, Alves (2011) avalia que ele é resultado de

[...] uma profunda mutação do caráter do sindicalismo japonês, que passou de um sindicalismo de indústria, marcado por uma tradição e vontade de confronto de classe, para um sindicalismo de *empresa*, *neocorporativo*, *mais disposto a cooperar com os interesses do capital* (p. 60, destaque nosso).

Vale pontuar que a despeito da aparência colaborativa e solidária desses sistemas de gestão, nos quais está inclusa a noção de delegação planejada, predominam práticas correspondentes às pressões por resultados, nas quais ao invés da confiança, da liderança e da autonomia, como sugere o ideário, o que se rotiniza é a vigilância, a cultura da auditoria e a intensificação de mecanismos de monitoramento, como podemos observar no trecho a seguir: “O professor sabe que está sendo observado. Minha ‘pesquisa’ é feita de forma transparente, olhando no olho e dizendo a verdade, mas sem ferir” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 37).

Portanto, o autoritarismo, a vigilância e a pressão por resultados seriam os recursos de *força* que se combinam às insígnias do consenso para despolitizar os(as) professores(as). Ainda é importante salientar a tática da cobrança mútua que se dá pela internalização da figura do supervisor/inspetor e cria uma ambiência na qual todos(as) colaboram e todos(as) são *chefes* um dos outros e de si mesmo.

Esse é o terreno sociometabólico, técnico e organizacional que vem dissolvendo relações classistas no imaginário coletivo do(a) professor(a) e tensionando, no âmbito da rotina do trabalho docente no modelo da *Tese*, processos de subjetivação para legitimar as intensificações do regime de trabalho (responsabilização), extensão de tarefas e funções (polivalência) e aceitação dos novos métodos de regulação e organização de seu trabalho (despolitização/desregulamentação). São ofensivas que buscam o desmembramento da luta política de classes através de estratégias de “esquecimento de experiências passadas, o apagar de memória de lutas e resistências e a construção ideopolítica de um novo mundo de colaboração e de consentimento com os ideais empresariais que constituem o ‘espírito do toyotismo’” (DIAS; GUEDES, 2010, p. 1180).

## 5. Considerações finais: sobre a autonomia docente estranhada

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Como vimos nas seções anteriores, *pedagogia da presença*, *educação pelo trabalho* e *delegação planejada* são as três insígnias ideológicas mobilizadas pela racionalidade empresarial para legitimar o perfil docente exigido na rotina de trabalho sob a gestão do modelo *Tese*. Também vimos que no geral esse perfil de docente pode ser sintetizado em três nexos psicofísicos, a saber: responsabilização consentida (ampliação e extensão das funções e tarefas em prol das metas sob uma compreensão empreendedora do ser docente); desespecialização polivalente (esvaziamento da formação docente para direcioná-la a uma quantidade e ritmo maior de atividades e tarefas mais simples, que exija saberes práticos de rápida absorção e mudanças no plano da conduta); despolitização corporativa (deslocamento da linguagem política para a linguagem gerencial-corporativa visando à desregulamentação do trabalho docente e à mediação dos conflitos escolares como problemas gerenciais).

Tais exigências nestas três dimensões são resultado do processo de racionalização da rotina de trabalho operada pela *TESE* que subtrai dos(as) professores(as) o controle sobre a concepção e reconfigura o sentido de seu trabalho. Essa separação, além de restringir ainda mais a autonomia relativa do trabalho docente – foco central das iniciativas neotecnicistas, condiciona suas ações, pensamentos e comportamentos ao campo da execução.

No entanto, para manter intactos os nexos necessários e camuflar os sentidos de heteronomia e centralização desse formato de gestão do trabalho docente, reconstrói uma nova noção de autonomia – perda na cisão concepção (planejamento) x execução – todavia, estranhada porque se limita a uma parte das dimensões que constituem seu trabalho que é a operacionalização. Logo, não se trata de uma autonomia efetiva entendida como a restituição ao trabalho docente do controle da totalidade de sua atividade.

É nesse sentido que as insígnias ideológicas aqui analisadas atuam como os pilares que mediam essa autonomia estranhada e conferem o substrato ideológico de *controle aparente* aos docentes em basicamente três âmbitos.

O primeiro se dá no âmbito da *subjetividade docente*. Isto é, a pedagogia da presença cria a aparência de uma autonomia psicoemocional em que o docente pode definir a concepção de docente que *deseja* ser. Assim, apelando para narrativas individualizantes, o acento está na mudança interior, numa ação voluntária, independente de influências externas e que só o sujeito

docente pode de fato realizar. Ele(a) passa a ser o(a) responsável por aquilo que ele produz em termos de resultados e, portando, por sua profissionalidade.

A segunda mediação opera no domínio da *formação de habilidades práticas e atitudinais*. Dessa maneira, a formação docente, nos moldes da *educação pelo trabalho*, ao relativizar saberes específicos e comuns do trabalho docente, confere ao(s) professor(es) e à(s) professora(s) certa liberdade para incorporar aquilo que julga relevante às exigências postas. Como se trata de saberes de natureza tácita, ou seja, absorvidas na prática, permite que os docentes façam a opção por eliminar determinados saberes e gestos *improdutivos* ou que exigem mais tempo, estimulando habilidades e aptidões que otimizem o trabalho numa dimensão mais técnica. Nesse domínio, o estranhamento acontece a partir do momento em que essa flexibilização dos saberes docentes para torná-lo polivalente emerge de forma imediata na consciência como autonomia e controle de seu trabalho.

A terceira e última dimensão da autonomia estranhada ocorre na dimensão política do trabalho docente. A exigência da desregulamentação – um dos cerne fundamentais da racionalidade empresarial da *Tese* – exige, por conseguinte, a despolitização da força de trabalho docente para que as (in)gerências empresariais possam atuar sem limites. No entanto, é preciso reconstruir certa aparência de bem-estar, amparo e estabilidade para que a força de trabalho não sinta de forma mais violenta as consequências do processo de desregulamentação. É nesse cenário que ganham força os discursos da desburocratização, da livre-iniciativa, da modernização do contrato e relações de trabalho, dentre outras, que prometem dar mais *liberdade* ao trabalhador (docente) para que este possa garantir seus ganhos pelo mérito próprio ou, no limite, do grupo de colaboradores. Essa noção de autonomia dilui a linguagem da política em linguagem gerencial-corporativa e transforma os problemas estruturais da escola em problemas de gestão.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARBOSA, J. M. *O mito da ampliação da jornada no programa Mais Educação*. Tópicos Educacionais; v. 25, n. 1 (2019): Revista Tópicos Educacionais. Disponível em:

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 28, n. 01, p. 47-69, 2021. ISSN: 2448-0215.

Dossiê temático: Os movimentos de precarização do trabalho e a educação.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://dx.doi.org/10.51359/2448-0215.2022.254183>



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/243786> Acesso em: 24 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. *Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente*. 2020. 273 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Recife, 2020.

BIANCHI, A. *O Brasil dos gramscianos*. Crítica Marxista, Campinas, n. 43, p. 117-132,

BIHR, A. *Da Grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. Disponível em:

[https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/09-escola-charterartigo\\_1510163083.pdf](https://www.itausocial.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/09-escola-charterartigo_1510163083.pdf) Acesso em: 28 out. 2020.

FREITAS, L. C. de. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 out. 2021.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2. ed. volume 4, 2007. INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) - Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, s/d. Disponível em: [http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_prof/download/Manual\\_ModeloGestao.pdf](http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf) Acesso em: 29 out. 2020.

MAGALHÃES, M. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz, 2008. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livro-a-juventude.pdf> Acesso em: 29 out. 2018.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

**Recebido em abril 2022.  
Aprovado em junho 2022.**