

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

Restructuring work, flexible education and teacher training policies

Karla Cristina Prudente Pereira

Centro Universitário Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná - UNIFATECIE

Paranavaí - Brasil

Renan Bandeirante de Araújo

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Paranavaí - Brasil

Adrian Soletto Valencia

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM

Ciudad de México - México

Resumo

Este artigo objetiva compreender de que forma os processos políticos e econômicos contemporâneos impulsionam mudanças sociais tais quais as alterações no mundo do trabalho, de modo a relacionar essas novas tendências com as reformas de cunho neoliberal promovidas nas áreas da educação e ensino. Para tanto, analisamos a formação de professores na sua intrínseca relação com as alterações introduzidas pela reestruturação produtiva e organizacional do mundo trabalho. Demonstramos que as propostas de formação de professores acompanham as atuais configurações do mundo do trabalho, flexibilizando o trabalho do professor e as reformas do ensino enquanto estratégias para criar uma geração de trabalhadores também flexíveis aos interesses do mercado de trabalho. Evidencia-se a desconstrução do professor detentor de conhecimentos científicos, em detrimento do ensino das Ciências e da criticidade.

Palavras-chave: Reestruturação produtiva; Formação de professores; Educação flexível.

Abstract

This paper aims to understand how contemporary political and economic processes drive social changes such as changes in the world of work, in order to relate these new trends to the neoliberal reforms promoted in the areas of education and teaching. To this end, we analyze teacher training in its intrinsic relationship with the changes introduced by the productive and organizational restructuring of the work world. We demonstrate that the teacher training proposals follow the current configurations of the world of work, making the teacher's work more flexible and teaching reforms as strategies to create a generation of workers who are also flexible to the interests of the labor market. The deconstruction of the teacher with scientific knowledge is evident, to the detriment of science teaching and criticality.

Keywords: Productive restructuring; Teacher training; Flexible education.

Introdução

O artigo analisa as atuais propostas dos cursos de formação de professores, o conteúdo formativo e o perfil docente do profissional que se pretende formar. Nosso objetivo é compreender de que forma os processos políticos e econômicos contemporâneos impulsionam mudanças sociais tais quais as alterações no mundo do trabalho, de modo a relacionar essas novas tendências com as reformas de cunho neoliberal promovidas nas áreas da educação e ensino, mais precisamente, dos novos paradigmas formativos incorporados pelas políticas de formação de professores.

Desse modo, analisou-se a formação de professores na sua intrínseca relação com as alterações introduzidas pela reestruturação produtiva e organizacional do mundo trabalho. Iniciada por volta de 1970 nos países capitalistas centrais, tivemos sua disseminação de forma restrita no Brasil na década de 1980, com característica sistêmica a partir da década de 1990 e 2000.

No fulcro desse novo processo dialético, a administração científica taylorista/fordista de organização e gestão da produção foi gradativamente substituída pelo toyotismo, isto é, modelo de organização de produção e gestão da força de trabalho responsável em matizar os princípios da flexibilização dos processos na contemporaneidade. Essa nova tendência posteriormente foi disseminada para o comércio, sistema financeiro, setores de serviços, do desenvolvimento e uso de novas plataformas tecnológicas, com destaque para o ensino público.

Temos que no toyotismo a produção de mercadorias passa a ser definida pela demandaⁱ e os trabalhadores deixam de ser especializados para assumirem perfil polivalente, o que implica na capacidade de desenvolver habilidades para atuar em diferentes funções simultaneamente. A flexibilidade toyotista exige uma nova subjetividade do trabalhador (NÓVOA, 2019), no sentido da busca por maior cooperação, pois se espera disponibilidade para que o mesmo, no decorrer da sua jornada de trabalho, comprometa-se a agir de forma flexível em resposta aos problemas surgidos, ou seja, indique alternativas possíveis em relação à solução e prevenção dos problemas no trabalho.

Por não se tratar de mudanças superficiais quanto ao perfil da força de trabalho necessária, e uma vez que a maioria da juventude brasileira estuda na escola pública, confere-se importância indelével à educação nesse processo. Nesse sentido, novas

concepções educativas são trazidas à baila justamente para que o ensino público propicie um tipo de formação correlata ao perfil da força de trabalho flexível desejada.

Daí a importância da análise das alterações na concepção de educação (DOS SANTOS, 2002) e do teor das ações elaboradas para a formação dos professores, a considerar que esses profissionais são os responsáveis pela formação do trabalhador flexível, ao tempo em que convivem com a flexibilização do ensino propriamente dito, conforme as alterações verificadas nas condições de salários e plano de carreira, e, sobretudo, das exigências em relação aos aspectos focados na adoção de posturas proativas coadunadas ao perfil do professor reflexivo, em detrimento do ensino dos conteúdos científicos.

Visto assim, o artigo aborda três momentos desse processo que se articulam entre si. Iniciamos com as atuais configurações do mundo do trabalho, evidenciando as mudanças trazidas pelo modelo de organização toyotista e o novo perfil da força de trabalho almejada. Na sequência, identificamos como esse processo interpenetrou no trabalho dos professores, ou seja, quais são as mudanças ocorridas no trabalho desses profissionais e as posturas proativas exigidas. Por fim, analise-se a formação necessária para que o professor atue para exercer a função de mediador, em consonância com o novo padrão de ensino flexível exigido.

Conforme verificado por Gomes (2012), na sociedade contemporânea a educação se organiza para atender as necessidades de expansão/valorização do capital. Por ser assim, a compreensão plena das propostas educacionais na atualidade implica na necessidade de investigá-las na sua intrínseca relação com as novas demandas decorrentes das metamorfoses no mundo do trabalho, premissa indispensável para a apreensão da natureza dos processos que impulsionam as novas concepções de ensino no bojo das reformas promovidas na área da educação, mais precisamente.

A reestruturação e flexibilização do mundo do trabalho

A reestruturação produtiva é a estratégia do capital para evitar o colapso do sistema. Conforme evidenciado por Mézáros (1981, 2011) e Marini (2000), o sistema capitalista sofre crises constantes que geralmente são causadas pela superprodução, quando o meio de circulação se torna saturado e não dá conta de consumir as mercadorias produzidas. Os

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

autores supracitados nos mostram que a expansão do mercado internacional se constituiu em estratégia utilizada na tentativa de sanar alguns desses entraves.

Na atualidade, a subordinação das relações globais de produção e circulação de mercadorias à economia financeirizada obstaculizam a realização do valor, ao mesmo tempo em que torna inviável a adoção da expansão territorial enquanto alternativa para superação dessa crise. Nesse contexto, é que são introduzidas as mudanças na organização e gestão da produção, ações que objetivam garantir a reprodução ampliada do capital.

Visto assim, temos que a ascensão do trabalho flexível toyotista significou a busca em superar a rigidez típica do fordismo, o que gradativamente ensejou questionamentos quanto a sua forma hegemônica na produção. Adotado ao longo do século XX, ajustou-se à necessidade de reconstrução no pós-guerra, pois, conforme evidenciado por Harvey (2014), o modelo de produção em larga escala para consumo em massa encontrou as condições sociais ideais para difusão da cultura do consumo em conformidade com o *American way of life*.

No entanto, o cenário de crise elevou as taxas de desemprego, a diminuição do consumo, o aumento do desperdício com mercadorias em estoque e a consequente redução das taxas médias de lucro. Harvey (2014) demonstra em seus estudos que a partir de 1965 o fordismo passou a apresentar limites, na medida em que a rigidez, característica intrínseca desse modelo produtivo, revelou-se insuficiente para conter as contradições do sistema, o que colocou em cheque o relativo equilíbrio entre os circuitos da produção em massa, circulação e consumo das mercadorias, conforme o período dos trinta gloriosos que marcou o capitalismo, particularmente o padrão *Welfare State* europeu constituído no imediato pós segunda guerra.

Esse modelo também mantinha o princípio da rigidez na organização da produção. O fordismo tinha como característica principal a esteira rolante, que definia a velocidade da produção e contava com trabalhadores especializados em seus respectivos postos de trabalho. A divisão do trabalho em funções parcelizadas fazia com que o trabalhador recebesse o produto, executasse sua tarefa para que, logo em seguida, o produto seguisse para a próxima etapa. As ações simples eram realizadas de acordo com um ritual de repetição ao longo de toda a jornada de trabalho (SILVA, 2004).

O novo modelo de organização e gestão de trabalho rompe justamente com essa rigidez de modo à reconfigurar o princípio da flexibilização, sendo essa a essência do

toyotismo (ALVES, 2000; GOUNET, 1999; CORIAT, 1992). Por essa razão, De Oliveira (2004, p. 172) demonstra que: “o toyotismo permite usar o trabalhador plenamente no que ele tem de mais valor, e que é a sua consciência, significando que o capitalismo não se contenta mais com o trabalho físico e exige a confiança que faz o trabalhador concordar com o patrão”.

Na guisa na análise, Alves (2011) identifica no sistema toyotista uma autêntica contrarrevolução desencadeada pelo capital contra a consciência operária para estimular uma atitude colaborativa/participativa em favor da empresa, o que implica em novas formas de emulação como meio para cooptar os trabalhadores para seus objetivos estratégicos.

A aceitação, por exemplo, de readequação da vida pessoal às necessidades do trabalho, da naturalização da rotatividade nos postos de trabalho e o respectivo engajamento na busca de qualidade e aumento da produtividade sem a interferência dos sindicatos, aspecto central do modelo de gestão de pessoal toyotista. Isso permite à empresa apropriar-se de forma mais ampla da capacidade intelectual do coletivo de trabalhadores, do conhecimento tácito então convertido em máquinas de base microeletrônica, na produção de *chips* e de *softwares* como parte integrante do capital fixo, ou seja, em trabalho morto que, por isso mesmo, se converte em propriedade privada do capital.

Com o objetivo de reduzir os custos e evitar desperdícios, o toyotismo flexibiliza todas as etapas do processo e a demanda passa a direcionar a velocidade da produção, reduzindo os estoques. Outra mudança é que a esteira rolante e os postos de trabalhos individuais cedem lugar aos núcleos de produção coletivos cuja organização em células implica na perda das habilidades anteriormente adquiridas. Constitui-se em imperativo incorporar aptidões mais adequadas às diferentes funções da sua célula de trabalho, atuar de acordo com as necessidades produtivas da empresa, conforme o conceito de polivalência que emerge dessa nova organização dos processos e dos métodos de trabalho (SILVA, 2004).

Visto assim, chega-se a questão central da organização toyotista: a constituição do perfil flexível de trabalhador no tempo presente. Para ser plenamente desenvolvido, o princípio da flexibilização necessita adequar a atuação da força de trabalho e, para isso, utiliza o gerenciamento da subjetividade, adotando algumas estratégias que procuram combinar consentimento e coerção. Conforme destaca Silva (2004), o objetivo central é

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

utilizar as potencialidades dos trabalhadores na melhoria dos processos produtivos e, para tanto, são utilizados lemas como “nessa empresa todos são gerentes” que buscam criar nos empregados o sentimento de pertencimento à empresa.

Dessa forma, além de executar suas funções produtivas, os “colaboradores” são chamados a engajar-se nos projetos das empresas e contribuir para seu processo de contínuo aprimoramento, devendo desenvolver autonomia e tomar iniciativas eficazes para a resolução de problemas. Esse espírito de pertencimento é apenas uma das estratégias para o gerenciamento da subjetividade do trabalhador. Como pontuou Silva (2004) em seus estudos, assim como outrora aconteceu com o fordismo, o toyotismo se dissemina com teor salvacionista, como se essas mudanças pretendessem também melhorar as condições da força de trabalho.

Dessa forma, o capital, imiscuindo-se na mente humana e apropriando-se dos sentimentos e das reações dos operários, pretende produzir o perfeito ajuste dos trabalhadores ao processo de produção. A burocracia moderna preenche, simultaneamente, a função econômica de mais-valia e a função política de dominação dos trabalhadores; a doutrina de relação humana, ao negar os conflitos de classe, busca a preservação de hierarquia de poder (SILVA, 2004, p. 78).

Cabe notar que o mundo do trabalho apresenta-se cada vez mais precarizado, e é justamente esse ponto que Alves (2013, p. 91) destaca ao indicar que os postos de trabalho reestruturados incorporam “[...] a adoção da remuneração flexível (PLR), jornada de trabalho flexível (banco de horas), contrato de trabalho flexível (contrato por tempo determinado e tempo parcial, além da terceirização)”. Assim, relações de exploração cada vez intensas são naturalizadas e os trabalhadores são levados a acreditar que seu sucesso profissional depende exclusivamente de suas competências pessoais e profissionais.

De modo sumário, temos que o toyotismo, enquanto forma de organização e gestão da força de trabalho, procura recriar um novo perfil de trabalhador, dotado das seguintes características: ser polivalente, pois irá desempenhar diferentes funções durante sua jornada, proativo, já que irá atuar de acordo com a necessidade de produção e se manter atento às demandas da empresa, e também atualizado, pois deverá assumir novas funções sempre que necessário, ao exercer a polivalência.

Esse processo de reestruturação do mundo do trabalho implica em novas necessidades relacionadas à educação:

Ao considerarmos a reestruturação sistêmica do mundo do trabalho, em sintonia à lógica expansiva do capital, impõe-se uma nova modalidade de ensino cuja formação permita adequar a força de trabalho às condições do mercado de emprego reestruturado. Justamente pelo fato de que a escola ocupa lugar central, por ser a instituição social responsável pelo processo de ensino e das formas de sociabilidade dos indivíduos, como tendência, essa nova dinâmica paulatinamente é difundida no espaço educativo na medida em que educar de acordo com o novo corolário flexível implica otimizar o uso da força de trabalho quando do seu ingresso no processo produtivo (ARAÚJO; PEREIRA; RIBEIRO, 2020, p. 6-7).

Nesse contexto, vemos a difusão de propostas educacionais que pretendem justamente formar esse perfil de trabalhador, das primeiras ações incentivadas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a obra *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1997). Os pilares da educação defendidos no relatório sintonizam-se com os princípios neoliberais da flexibilização toyotista, mais precisamente, as proposituras que salientam a necessidade de formar alunos com iniciativas para resolução de problemas, as tais metodologias ativas amplamente difundidas na atualidade, conforme analisa criticamente Araújo (2018).

No documento, vemos ainda outra característica comum dessas discussões: o caráter idealista utilizado para apresentar a realidade material e a educação. No relatório, Delors (1997) apresenta todas as mazelas da sociedade capitalista e o quanto as relações liberais de competitividade e a corrida tecnológica contribuem para a manutenção da pobreza, apresentando, na sequência, a solução: uma reforma no ensino formal.

De modo a apresentar a educação como ferramenta capaz de solucionar todos os problemas sociais, os teóricos dessa perspectiva passam a defender um novo ideal educativo, que vai ao encontro das necessidades produtivas. Com todas essas mudanças, vemos uma alteração substancial na formação e trabalho dos professores, já que, assim como os demais trabalhadores, eles mesmos ocupam postos de trabalho flexibilizados, precários e proletarizados (MANDEL, 2012), devendo formar seus alunos nesse mesmo perfil.

Se a reorganização do mundo produtivo passou a exigir a constituição de trabalhadores flexíveis, isto é, capazes de adequarem-se a diferentes setores e aos procedimentos de atuação laboral, no caso da organização escolar, surgiu o espectro dos 'poliprofessores'. Trata-se de uma adjetivação que contempla no plano discursivo a enunciação da práxis docente sobrecarregada por inúmeras funções que extrapolam as atividades diretamente relacionadas ao ensino de determinado saber elaborado. Entre as funções dos poliprofessores, destacam-se o apelo permanente para a inovação das metodologias e tecnologias educacionais; a responsabilização pela interação entre a escola e a comunidade; o processo contínuo de formação atrelado às políticas de avaliação e de valorização docente; a

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

responsabilização pela construção de valores sociais, tais quais não só a promoção da cultura da paz, da solidariedade, do respeito às diversidades, bem como as campanhas de trânsito, da saúde, do meio ambiente, entre outros (RIBEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 419).

Como podemos evidenciar pelo excerto acima, as novas demandas que emanam do setor produtivo são gradativamente incorporadas à educação, processo que implica em mudanças na atuação e, como consequência, na formação de professores. Para uma melhor compreensão do teor dessas novas demandas e sua incorporação nas ações relativas à formação desses profissionais, apresentaremos a seguir alguns aspectos relevantes que dizem respeito a atual configuração das atividades requeridas do professor no exercício do seu ofício, na sua atividade de ensino propriamente dita.

A racionalização do trabalho dos professores

Com as mudanças no mundo do trabalho, observamos também alterações no trabalho dos professores, tanto no que se refere à flexibilização dos seus postos e condições de trabalho, quanto no perfil de aluno que eles devem formar. Conforme apresentado, almeja-se formar um indivíduo mais ativo, que desenvolva sua autonomia e isso será difundido desde a educação básica. Tal propositura implica na reorientação da atuação dos professores.

Mesquita (2010) pontua em seus estudos como o direitismo pedagógico é abandonado e o professor adquire uma nova função. Ao invés de planejar e dirigir o processo pedagógico, os professores são chamados a auxiliar ou acompanhar os alunos em seus processos de aprendizagens individuais. Abandona-se a ideia de professor como alguém capaz de transmitir eficientemente o conhecimento para alguém que se adapta às necessidades específicas de cada aluno, adquirindo a “forma” que precisar para que o próprio aluno construa seu processo de ensino.

Na perspectiva acima indicada, temos que, como tendência, o professor deixa de ser o sujeito dotado de conhecimento, o portador da formação intelectual a ser transmitida para seus alunos, rompendo com o elo, com a função de mediação dialética entendida como “[...] uma totalidade, na qual se articulam o fundamento (método), a metodologia (operacionalização desse método) e a lógica que norteiam esses processos” (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 19). Anula-se, assim, a relação histórica entre o presente e o passado da educação pública no Brasil (ALVES, 2005; LOMBARDI; SAVIANI, 2010), ou seja, a função do professor se desloca no sentido de que passe a ser um organizador de atividades

práticas em detrimento da elaboração de formas mais complexas e necessárias com vistas à absorção do conhecimento existente e a posterior elaboração de conhecimentos mais complexos.

Conforme sustenta Perrenoud (1999), os alunos não precisam mais ter um arsenal científico complexo para analisar suas possibilidades, sendo mais importante que saibam apresentar respostas rápidas para situações pragmáticas. O conceito de ensino e a função do professor se modificam drasticamente.

Partindo da constatação que o desenvolvimento dos alunos não depende da aquisição de conhecimentos das escolas, mas de uma atividade livre e automotivada, é esperado que os professores formados sob essa perspectiva não devam necessariamente instruir-se sistematicamente na preparação para docência. O caráter naturalizante presente nos conceitos de atividade e necessidade leva os pensadores do movimento a verem na educação funcional, mas que na apropriação da cultura, o fator de humanização decisivo. *Assim, os professores devem estar preparados não para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas, mas para não intervir na atividade das crianças, a não ser para assisti-las em seu próprio empreendimento educativo* (MESQUITA, 2010, p. 80-81, grifos nossos).

Da mesma forma que ocorreu com as atividades realizadas por diferentes segmentos profissionais, os professores têm seu trabalho concreto destituído de qualquer conhecimento científico complexo e se concentram em aplicar atividades práticas que induzam o desenvolvimento tácito dos seus alunos. A nova racionalização do trabalho dos professores implica no gradativo esvaziamento das práticas de ensino pautadas no conhecimento científico. Trata-se de ações necessárias que permitam a viabilização das novas metodologias de ensino por meio da readequação dos professores ao corolário a ser difundido em acordo com a nova formação docente desejada.

Visto dessa forma, parece evidente que a preocupação com as reformas da educação atende aos pressupostos do mercado de emprego, da conformação do assalariado flexível em prejuízo ao processo formativo a considerar que a educação, nesse processo, subordina-se à lógica pragmática de formar uma força de trabalho correlata, distanciando-se, portanto, da possibilidade de oferecer condições para a elevação moral e intelectual do gênero humano. No entanto, deve-se enfatizar que esses condicionantes não são introduzidos sem resistências, daí a difusão em profusão das teses que buscam convencer os professores da importância dessas mudanças, da ideia de que as reformas são necessárias e visam beneficiar a todos, mas, na prática, beneficia-se ao capital e oculta o profundo caráter mercantilista e tecnocrático introduzido na educação.

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

Como parte do processo de mobilização para convencimento da importância das reformas na educação, uma tese bastante difundida e que tem mostrado certa eficácia, diz respeito às questões relativas à culpabilização docente apresentando-o como um “indivíduo alienado” que não compreende os dilemas atuais do sistema de ensino, a necessidade em desenvolver atividades coletivas entre os professores, o desconhecimento das leis e regulamentos que normatizam e orientam a organização do ensino e dos processos de aprendizagem. Os baixos índices que resultam de processos avaliativos realizados por agências nacionais e internacionais, corroboraram para a difusão da tese de que a atuação dos professores não tem sido satisfatória, ponto de partida para teorias que enfatizam a necessidade em dotar os professores de saberes práticos.

Nesse contexto, emergem diferentes teorias pedagógicas que pretendem dotar o professor desse saber tácito que tanto carece, e podemos conhecê-las por diferentes conceitos: “Pedagogia das Competências”, “Professor Reflexivo” ou “Teoria da Complexidade dos Saberes Docentes”. Independente do termo, essas teorias se constroem nessa perspectiva de instrumentalizar o professor para as atuais demandas do ensino. Em resumo, o professor é responsabilizado pelo fracasso da educação e a única forma de melhorar o cenário seria com um processo de formação mais condizente com as demandas da educação, que seja, um ensino mais pragmático para os alunos (GOMES, 2012).

Conforme se tem procurado demonstrar, os índices atingidos nas avaliações de larga escala são utilizados para culpar a atuação dos professores e defender que isso ocorre porque eles não possuem um conhecimento prático, portanto, que sua formação precisa encontrar espaço para atividades práticas. Na esteira desse processo ganha azo a tese que propaga a visão repleta de idealismo sobre o papel da escola na sociedade:

O adjetivo ‘idealista’ é usado aqui não como referência à adesão a ideais, mas como referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultado de mentalidade errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria à superação daqueles problemas. Por exemplo, a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e embutidos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010, p. 35).

Ao apresentar o professor como sendo um sujeito alienado em relação ao trabalho realizado (MÉSZÁROS, 1981), essa forma de coação moral contribui para que os professores incorporem a culpa pela baixa qualidade da educação, ao mesmo tempo em que aceitam a visão idealista sobre a função social da escola. Dessa forma contraditória, em meio aos sentimentos de “culpa”, os professores são emulados a crer que são capazes de transformar a realidade social por meio da sua atuação e, buscando cumprir essa tarefa, secundarizam as críticas às limitações estruturais apresentadas. Mais ainda, acriticamente e socialmente coagidos, sentem-se premidos pela ideia de que são obrigados a contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Além dessa mudança na sua forma de atuação, outros aspectos relativos à flexibilização estão a emular os professores nas suas atividades de ensino. Conforme abordado no item anterior, um aspecto importante da reestruturação produtiva é a emergência de postos de trabalho precários, de modo que os professores não escapam a essa lógica.

Conforme Oliveira (2004), assim como os demais trabalhadores, os postos de trabalho docente são ajustados à tendência de precarização, um processo marcado pela disseminação dos contratos temporários na rede pública de ensino, arrocho salarial, ausência de plano de carreira e perda de garantias trabalhistas. Assim, tanto a organização administrativa de apoio e suporte, como as questões pedagógicas/formativas relacionadas ao ensino e aprendizagem, no magistério público, conformam-se como sendo instrumentalizadas, instáveis e, em suma, encontram-se em franco processo de precarização.

No bojo das novas funções incorporadas ao trabalho dos professores, Saviani (2011) destaca que esse processo geralmente é apresentado como uma política de gestão democrática, que permite maior participação na tomada de decisões. Esse discurso esconde um acúmulo de funções, da polivalência incorporada no trabalho dos professores que, tolhidos pela rotina das respostas práticas, distanciam-se das ações voltadas para a transmissão do conhecimento científico coletivamente construído pela humanidade.

Como consequência do acúmulo de funções práticas e simultâneo esvaziamento do professor enquanto profissional dotado da formação intelectual que o torna apto para transmitir conhecimento, Contreras (2002) indica a tendência do processo de internalização

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

da culpa pelo fracasso escolar. Isso pode ocorrer porque, com tantas funções, nem sempre esse profissional consegue executar todas com maestria e, sem condições de compreender todas as relações desse fenômeno, ele entende que não está fazendo o suficiente, pois não está atendendo todas as esferas do ensino, e deve desenvolver suas habilidades.

Como vemos, ao trabalho dos professores são incorporadas novas exigências de racionalização de modo a requerer uma atuação pautada na permanente readaptação. Busca-se a constituição de um professor proativo conforme preconiza o novo corolário flexível, daí que as formas de emulação encontradas na atividade dos professores guardam relação com a reestruturação do mundo do trabalho na contemporaneidade e a sua precarização (SOTELO, 2016).

Assim, temos que a formação desses profissionais é direcionada para o atendimento dessas demandas, ou seja, da conformação do professor flexível, precário, polivalente, proativo e adaptável às permanentes mudanças. Posto isso, apresentado o processo de reestruturação produtivo e o perfil profissional do professor flexível, na sequência, de forma mais detida, interessa trazer a nova formação reservada a esses profissionais.

A reestruturação da formação de professores

Conforme evidenciamos, para efetivar o processo de reestruturação produtiva, temos a propagação de um novo ideal formativo para a Educação Básica e com ele um novo perfil de professor se faz necessário. Já apresentamos as alterações sofridas no trabalho dos professores que tiveram seus postos de trabalho flexibilizados e precarizados, dessa forma, apresentamos a nova concepção de formação difundida para formação inicial e continuada desses profissionais que, conforme destacado por Gomes (2012), emerge para atender as demandas estruturais do capitalismo em transformação (BATISTA; ORSO, 2019).

O processo de mudanças em relação às políticas de formação dos professores se apoia em teorias pedagógicas que procuram fundamentar e oferecer suporte para essa perspectiva de ensino mais flexível na perspectiva de constituição do professor adaptável, polivalente. Conforme evidenciado por Gadotti (2003), na sociedade capitalista a educação serve as necessidades de valorização/expansão/acumulação do capital e, dessa forma, se adequa a esses princípios (BATISTA; ORSO, 2019). O processo de reestruturação produtiva tem suas demandas atendidas pela pedagogia das competências.

A pedagogia das competências faz parte do corolário pedagógico que Duarte (2008) enquadra nas pedagogias do “aprender a aprender”, baseadas no princípio do aprender

fazendo, valorizando mais aquilo que os alunos podem aprender sozinhos, por mais simplificado que seja o conteúdo dessa aprendizagem, do que aqueles conhecimentos que precisam de mediação, como é o caso do conhecimento científico.

Nesse processo destaca-se a difusão da ideia de que os indivíduos precisam se esforçar para alcançar o sucesso profissional. Como aponta Saviani (2011), a tendência econômica atual implica que os indivíduos são exclusivamente responsabilizados por seu sucesso e devem adquirir os meios necessários para competir no mercado de trabalho. A educação é um meio de investir em capital humano e, apesar dos diferentes graus de escolaridade impulsionar as condições de empregabilidade, a responsabilidade final é do próprio sujeito que não deve esperar tão somente que a escola lhe traga oportunidades. Ao contrário, deve desenvolver a capacidade de resiliência, reinventar-se constantemente, agir de acordo com as propaladas estratégias que permitem ao sujeito visualizar os caminhos e alcançar sucesso em relação às metas pessoais então desejadas.

Temos, então, que os alunos são responsabilizados pelo seu sucesso e, já na Educação Básica, difunde-se a tese de que o trabalho do professor deve centrar-se no auxílio das escolhas de forma autônoma, ou seja, moldar-se aos pressupostos sociais constituintes do indivíduo flexível. Para tanto, espera-se que o próprio professor tenha esse perfil. Ou seja, a formação de professores estrutura-se de modo a atender a prerrogativa de um programa flexível com vista à constituição do profissional docente com perfil correlato. A análise desse processo permite notar sua efetiva afluência, principalmente no segmento de ensino vinculado à rede pública. Nesse caso, percebe-se uma verdadeira desvalorização do conhecimento científico e o desenvolvimento de teorias que consideram conteudista e “ultrapassada” a formação de professores pautada na aquisição do conhecimento científico.

Como parte desse processo, a concepção de formação como momento de mobilização para prática ganha destaque e novos adeptos. Perrenoud (1999) é um exemplo dessa tendência, o autor relativiza a importância do conhecimento científico e pontua a necessidade de uma formação pragmática.

Um ‘simples erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos - eruditos ou não - na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

quando conseguem ‘entrar em sintonia’ com a situação. *Não se trata de expor de maneira erudita, à vontade, tudo o que poderia ter feito, ponderando e lembrando, metodicamente, conhecimentos esquecidos e consultando obras de peso, mas sim se decidir nas condições efetivas da ação, às vezes com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todas os tipos* (PERRENOUD, 1999, p. 53-54, grifos nossos).

Em consonância com as teses apresentadas acima, escudado nas mesmas premissas questionadoras da erudição, SCHÖN (2007) pondera sobre a relevância do conhecimento científico. Salienta que se a sociedade não considera mais esse tipo de formação importante, os especialistas não devem ter o “privilégio especial” de continuar tendo acesso a esse conhecimento:

O falecido Everett Hughes, um pioneiro da sociologia das profissões, observou uma vez que as profissões realizaram uma barganha com a sociedade. *Em troca do acesso ao conhecimento extraordinário que elas têm de questões de grande importância humana, a sociedade deu-lhes um mandato para o controle social em seus campos de especialização, um alto grau de autonomia em suas práticas e uma licença para determinar quem deve ser investido da autoridade profissional* (HUGHES, 1959). *Contudo, no atual clima de crítica, controvérsia e insatisfação, a barganha não está funcionando. Quando a reivindicação das profissões especializadas pelo conhecimento extraordinário está sendo bastante questionada, por que deveríamos continuar a conceder-lhes direitos e privilégios especiais?* (SCHÖN, 2007, p. 18).

Vê-se que, fundamentando-se na tese de que o conhecimento científico não é importante para prática e que profissionais dotados desse conhecimento não são capazes de mobilizá-los para a prática, estrutura-se a teoria de que a formação deve focar na ação profissional. Vemos que, de fato, a educação incorpora as necessidades produtivas, o que confere vazão às teorias que dão conta de formar indivíduos com perfil adequado para assumir os postos de trabalho flexibilizados.

Essa visão pragmática sobre o conhecimento encontra-se presente em todos os níveis de ensino e tem consequências negativas. Conforme Derisso (2010), essa discussão retira a legitimidade do conhecimento científico, levando a uma descrença até dos avanços científicos já evidenciados. Dessa forma, os cursos de Educação Básica vão perdendo seu conteúdo formativo, que cede lugar ao saber fazer, tendendo a se tornarem fragmentados. O conteúdo é substituído pelo desenvolvimento de competências e habilidades.

Da mesma forma, isso ocorre com os cursos de formação docente. Assumindo esses novos postos e funções, os conteúdos científicos que faziam parte do programa dos cursos de licenciatura perder seu sentido e dão espaço para disciplinas pragmáticas, que preparam o professor para a prática que irá encontrar, nos postos de trabalho precários. A tendência

de culpabilização individual também é afirmada aqui, de modo que se o professor precisar de algum desses conteúdos formativos na sua atuação, deverá procurar, por conta própria, tomar iniciativas e atitudes que possam superar as dificuldades e encontrar saídas próprias para a resolução dos problemas.

Além de alterar a estrutura dos cursos existentes, essa conjuntura faz disseminar outras propostas que se alicerçam nos ideais produtivos, é o caso dos cursos de licenciatura na modalidade a distância. É revelador nesse processo, conforme demonstra Martins (2010), o aumento da oferta de cursos de formação de professores no EAD, tendência acentuada pela busca da maior lucratividade que essa modalidade de ensino oferece ao setor da educação vinculado à iniciativa privada.

Analisando a oferta dos cursos de formação na modalidade EAD, Kuenzer (2016) destaca como essa mercadoria se adequa às atuais necessidades produtivas. Por um lado, esses cursos permitem que os alunos ajustem sua formação com suas demandas cotidianas, por outro lado, ele também se realiza enquanto mercadoria, já que possui um custo de manutenção menor que os cursos presenciais. Ou seja, a formação de professores flexibilizada se ajusta, gradativamente, à lógica flexível toyotista de redução de custos.

Como tendência, o professor erudito cede lugar ao “professor reflexivo”. Schön (2007) desenvolve a tese sobre o profissional reflexivo, sua proposição recebeu amplo destaque no meio educacional. O autor defende a premissa de que a atuação do profissional da educação esteja em sintonia com as atuais configurações do mundo que está a exigir respostas práticas. Portanto, se a prática cotidiana do aluno é o centro do seu processo de ensino, é plausível que a formação de professores seja ajustada a essa lógica e perca seu conteúdo formativo. Dessa forma, o conhecimento científico que deveria embasar a formação desses profissionais é substituído pelo desenvolvimento de conhecimento tácito, que passa a ser prioridade. “Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo” (DUARTE, 2010, p. 42).

O professor reflexivo é apenas outro termo para defender o profissional flexibilizado e precarizado. Um sujeito destituído de saber teórico, preparado para responder às situações práticas que não requerem, portanto, uma formação teórica. Não se espera que o professor apenas incorpore esse novo perfil profissional, mas também o propague em seus alunos.

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

Com base nesse cenário, verifica-se que a possibilidade de oferta dos cursos de formação de professores com custo reduzido, contribuiu para a expansão de cursos na modalidade a distância. Uma vez que uma formação teórica sólida não é mais necessária, a lógica coloca em risco a permanência dos cursos presenciais na medida em que a modalidade exige aporte maior de recursos, ou seja, se converte em uma mercadoria mais onerosa, de custo mais elevado.

Contudo, ainda que o barateamento do ensino na modalidade à distância venha acompanhado do esvaziamento da formação, da falta de conteúdos formativos propriamente ditos, esse processo de (des) formação não se apresenta como sendo um problema do ponto de vista educativo/produtivo, uma vez que esses profissionais são chamados a desenvolver as competências em seus alunos, ou seja, aplicar as “habilidades” requeridas pelo mercado de emprego, desenvolver capacidades de resiliência tal qual adquiriram quando do seu processo de formação pragmático baseado no saber fazer.

Assim, temos um ciclo de formação ideal para atender as demandas do mercado e do capital, sendo que os professores são convertidos em profissionais flexibilizados e desenvolvem justamente esse perfil de aluno, processo mais acentuado nas escolas das redes públicas. Portanto, como verificado por Gomes (2012), a educação se adequa às necessidades produtivas independente das consequências negativas para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, a considerar os constrangimentos decorrentes das restrições de acesso ao conhecimento científico produzido pelo gênero humano. A educação propagada pela reestruturação produtiva visa a simples formação tácita do sujeito e o conhecimento científico se vê cada vez mais desvalorizado nas escolas, com destaque para a rede pública.

De forma mais detida, em sintonia com essas tendências gerais, temos que na educação pública as reformas visam diminuir os investimentos de modo a adequá-los ao orçamento disponível. Na verdade, objetiva-se reduzir o papel social do Estado, pedra angular das políticas neoliberais cujos efeitos sociais deletérios são amplamente conhecidos; desemprego em massa, degradação do sistema público de saúde, reformas da educação e precarização das condições de ensino, somente para citar alguns dos seus efeitos mais visíveis e sentidos pela maioria da população que necessita dos serviços públicos.

Conclusão

A reestruturação produtiva significou um processo de reorganização da produção como resposta à crise estrutural de expansão e acumulação de capital. Verificou-se que a rigidez do taylorismo/fordismo e seu modo de produzir em larga escala se descolou das novas necessidades de consumo e, sem possibilidade de expansão territorial para abertura de mercado internacional, como resposta à reestruturação do mundo do trabalho ganhou azo apoiada em novas técnicas de gestão e da organização da produção, processo que se disseminou para o comércio e setor de serviços como o ensino público.

Passou-se a adotar a flexibilização toyotista que modifica completamente a atuação dos trabalhadores e objetiva otimizar a produção reduzindo custos. Tendo sua racionalidade definida pela demanda, nesse modelo de organização o trabalhador polivalente aprende a executar diferentes tarefas no núcleo das células produtivas, em acordo com as necessidades apresentadas nos diferentes momentos do processo produtivo e de trabalho. Portanto, esse novo modelo necessita de um trabalhador polivalente e autônomo que, além de executar suas funções, esteja atento para a resolução dos problemas cotidianos da empresa, se mantenha atualizado e em condições de assumir novas funções sempre que necessário. As necessidades dos professores, dos alunos, do gênero humano, não importam: só as necessidades e interesses do capital e as empresas são "validadas" para o sistema de ensino capitalista.

Para um novo perfil profissional, uma nova formação é requerida e os ideais educativos passam a ser estruturados para atender o mercado de trabalho flexibilizado e precarizado; o sentido da formação se altera. Não sendo mais necessária a formação científica mitigada do trabalhador especializado taylorista/fordista, o ensino passa a ser defendido como meio para o desenvolvimento de competências práticas que possam auxiliar o indivíduo no exercício da sua atividade profissional. Com o processo de simplificação do trabalho, a formação deixa de cumprir papel fundamental e o conteúdo perde espaço para o desenvolvimento de competências, ou seja, dar respostas aos problemas práticos.

Em acordo com o mercado de emprego e a formação geral requerida, o trabalho e a formação dos professores sofrem alterações em consonância com essas mudanças. O professor deixa de ser o sujeito detentor de conhecimento e converte-se em "professor-indivíduo isolado", cuja função é a de mediar no sentido de desenvolver estratégias

A reestruturação do trabalho, educação flexível e políticas de formação de professores

facilitadoras da assimilação de conhecimentos requeridos pelos alunos. Em síntese, atuar como um facilitador da aprendizagem de modo a permitir que seus alunos desenvolvam as competências requeridas para o trabalho. Dessa forma, é importante que os professores também detenham essas competências, e é justamente nessa perspectiva que a sua formação é concebida e valorizada no mercado de trabalho.

Como parte desse processo, a formação de professores é reavaliada e seu conteúdo formativo se modifica. Com foco na atuação de facilitador a ser exercida pelo professor, sua formação prioriza o desenvolvimento de competências para o trabalho tácito, o que permite seu barateamento e conseqüente precarização. Essa nova estrutura amplia o uso da formação na modalidade à distância em detrimento do ensino presencial com custo mias elevado a considerar a natureza dessa modalidade. Portanto, vemos que, de fato, o processo de reestruturação produtiva se expandiu por todas as esferas sociais, e que a formação de professores se modificou para atender a novas necessidades de ampliação/acumulação do capital.

Referências

- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013. (Projeto Editorial Praxis).
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- ARAÚJO, R. **Trabalho e educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. São Paulo: CRV, 2018.
- ARAÚJO, R.; PEREIRA, K. C. P.; RIBEIRO, L. da S. Mundo do trabalho e as reformas na educação: a formação do trabalhador flexível e a precarização do ensino. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-12, 2020.
- BATISTA, E. L.; ORSO, P. J. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação em tempos de devastação neoliberal**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORIAT, B. **Pensar al revés**. México: Siglo XXI, 1992.
- DE OLIVEIRA, E. **Toyotismo no Brasil, desencatamento da fábrica, envolvimento e resistência**. São Paulo: Expressão, 2004.
- DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, MEC-Unesco, 1997.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

DOS SANTOS, S. J. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOMES, V. C. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, E; MOREIRA, L. A. L.; JIMENEZ, S. (org.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 187-198.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **História, educação e transformação: Tendências perspectivas para a educação pública no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

MANDEL, E. **La proletarización del trabajo intelectual y las crisis de la producción capitalista**. Serie Estudios, FCPyS-UNAM México, 2012. Disponível em: <https://www.ses.unam.mx/docencia/2012II/FloresOlea_LaRebelionEstudiantil.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MARINI, R. M. (org.). **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes-CLACSO, 2000.

MARX, K. **El capital**. México: FCE, 2000.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MESQUITA, A. M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 63-82.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2011.

NÓVOA, G. S. Trabajo y subjetividad. **Revista Anthropos**, Madrid, n. 250, p. 179-191, 2019.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, E. de M.; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, A. C.; ARAÚJO, R. B. As transformações do trabalho docente: ser professor hoje. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n. 2, p. 407-424, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional flexível: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, F. L. G. e. **A fábrica como agência educativa**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

SOTELO, V. A. **Precariado ou proletariado?** Bauru: Praxis, 2016.

Nota

ⁱ É preciso esclarecer que a organização da atividade produtiva a partir da demanda ocorre na esfera restrita da circulação de capital e das mercadorias. Esse processo de modo algum contradiz a tese da lei do valor/trabalho e da produção da Mais Valia que postula a proeminência das relações sociais de produção e das forças produtivas nos processos de produção, distribuição, troca e consumo. Ver Marx (2000); Marini (2000).

Sobre os autores

Karla Cristina Prudente Pereira

Graduada em Pedagogia e Mestre em Ensino. Atua como professora do curso de Pedagogia no Centro Universitário UniFATECIE. E-mail: karlacprudente@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3700-2443>

Renan Bandeirante de Araújo

Graduado em História, Mestre e Doutor em Sociologia. Atua como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba. E-mail: renanbandeirante@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6199-1061>

Adrian Soletto Valencia

Graduado em Sociologia, Mestre e Doutor em Estudos Latinoamericanos. Atua como professor definitivo no Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) na Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. E-mail: adriansotelo@politicass.unam.mx
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2792-6052>

Recebido em: 27/10/2020

Aceito para publicação em: 29/11/2020