

9

TRABALHO DOCENTE E RESISTÊNCIA NA AMÉRICA LATINA*

Marcela Pronko

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as reformas educacionais surgidas no bojo dos processos de neoliberalização em curso nos países da América Latina, incidiram particularmente na reconfiguração do trabalho docente. Se, de um lado, desde os documentos dos organismos internacionais se chamava a formar “docentes excelentes” para garantir a qualidade da escola em termos de aprendizagem (BRUNS; LUQUE, 2014), de outro lado, essa “excelência” se traduzia em processos de intensificação do trabalho, perda de autonomia, precarização das condições contratuais e responsabilização individual pelos resultados (OLIVEIRA, 2004; AFFONSO, 2018). Assim, na perspectiva hegemônica, a declarada centralidade do trabalho docente contrasta profundamente com a ênfase na aprendizagem que exclui, progressivamente, seu par ensino ao ponto de relativizar a importância da instituição escolar (PRONKO, 2019).

Embora numerosos trabalhos tenham se debruçado nesse período sobre essa reconfiguração do trabalho docente (OLIVEIRA, 2003, 2004; AFFONSO, 2018) e alguns tenham caracterizado as formas de resistência dos trabalhadores da educação a partir da atuação das suas organizações sindicais (ASCOLANI; GINDIN, 2018) entendemos que a temática está longe de ser esgotada. De um lado, o surgimento e a consolidação da chamada nova direita, que vem ganhando protagonismo na América Latina e no mundo (CASIMIRO, 2018), acrescentam componentes próprios da lógica conservadora e ultra-conservadora a já consolidada trajetória de mercantilização e desmonte da educação pública, inci-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-37-6-0-f.201-222

dindo, de maneira dramática, no trabalho docente. De outro lado, a própria experiência histórica global e nacional, como a eclosão da pandemia de covid-19 com seus impactos específicos e sua capacidade de expor as condições e contradições que atravessam as formas de organização da vida social (GOUVÊA, 2020) (entre elas, os sistemas educacionais), provoca e desafia permanentemente os trabalhadores da educação de cara aos novos-velhos enfrentamentos.

Nesse contexto, indagar sobre as formas de resistência e conflito que essa reconfiguração do trabalho docente em processo suscita, implica reconhecer tanto as determinações gerais a que está submetido como as formas organizativas específicas dos trabalhadores da educação, desenvolvidas a partir das condições concretas que assume a implementação das reformas educativas em cada contexto determinado e da historicidade das suas formas de luta. Nesse sentido, se há claramente uma homogeneidade nos princípios que orientam as políticas públicas dos nossos países, há de se reconhecer também uma diversidade criativa de formas e manifestações dessa resistência que se apresenta de maneira particular no cenário latino-americano, alimentado por um rico leque de tradições de luta.

O presente artigo tenta dar conta, de maneira sucinta, desse duplo movimento: o das reformas educacionais e sua redefinição estratégica da agenda pública sobre educação e o da reconfiguração do trabalho docente a partir desses processos de reforma desenvolvidos na região ao longo das últimas décadas. Para finalizar, apontamos a persistência de experiências desenvolvidas pelos trabalhadores da educação na região na perspectiva de construção de formas organizativas e estratégias político-pedagógicas que permitam resistir os embates do capital e avançar na construção de outras formas de pensar a educação e a sociedade.

PROFESSORES EXCELENTES: ORIENTAÇÕES DE POLÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

A América Latina desenvolveu precocemente os primeiros processos de neoliberalização (HARVEY, 2008), nos balões de ensaio proporcionados pelas experiências ditatoriais do Cone Sul (Chile, Argentina

e Uruguai), onde os chamados *Chicago boys*¹ tiveram carta branca para a experimentação de políticas econômicas, sociais e também educacionais. As reformas da educação se estenderam à região como um todo a partir dos anos de 1990, sintonizadas com os processos de reforma do Estado, que implicavam políticas de enxugamento do aparelho estatal junto com a progressiva privatização das suas funções. Essas reformas, que assumiram ritmos e dinâmicas próprias em cada um dos países de acordo com a sua história e suas características particulares, tiveram, entretanto, um roteiro comum que promovia processos de descentralização da gestão educacional, com ênfase na implantação de uma lógica gerencial (SOUZA, 2016) única capaz de desenvolver a esperada qualidade da educação, monitorada através da implantação de sistemas de avaliação estendidos e permanentes.

Os organismos internacionais foram porta-vozes privilegiados das orientações de política para a educação na periferia do capitalismo, com destaque para o Banco Mundial que, desde o final dos anos 1980, assumiu um papel central no campo internacional da educação (PRONKO, 2014). Desde então até hoje, a estratégia educativa vocalizada pelo Banco Mundial deslizou do “Educação para Todos”, definido em Jomtien em 1990, na Conferência Mundial do mesmo nome, para o “Aprendizagem para Todos”, como nova palavra de ordem sacramentada na sua “Estratégia 2020 para a Educação”, elaborada e publicada em 2011.

Afirmávamos, em um trabalho anterior, que o foco nas aprendizagens permitiu, ao Banco Mundial e a todos os que contribuíram para o desenvolvimento dessa estratégia, uma redefinição do lugar e do escopo dos sistemas educacionais no conjunto das estratégias educacionais nacionais, vinculados à perspectiva do “desenvolvimento” como crescimento econômico dos países e do “combate à pobreza”. Essa redefinição dos sistemas educacionais promoveu o encurtamento do horizonte educacional proposto, pela sua adequação estreita as ditas necessidades do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, por um certo “alargamento” da

¹ Expressão utilizada para se referir os economistas formados pela Universidade de Chicago, centro de irradiação da doutrina neoliberal que ocuparam cargos chaves da economia sobretudo nos governos ditatoriais da década de 1970 no Cone Sul.

compreensão da educação, não mais exclusivamente baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem presentes na vida social. Nessa perspectiva, a formação dos professores e a gestão do seu processo de trabalho tornaram-se a chave para a obtenção de uma educação escolar “adequada” às necessidades do processo de liberalização do capital e da construção de sociedades de mercado (PRONKO, 2019). Assim, na perspectiva expressa pelo Banco Mundial:

O novo paradigma é que os professores não são o único ou nem mesmo a principal fonte de informação e conhecimento disponível para os alunos. O principal papel dos professores hoje é equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

Na esteira dessas definições, as orientações de política dos organismos internacionais sobre a formação e o trabalho docente para a região de América Latina e o Caribe ficaram claramente expostas em um documento elaborado em 2014 por uma equipe de especialistas do Grupo Banco Mundial, sob a coordenação da Barbara Bruns e Javier Luque². O documento, intitulado “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, constitui uma síntese das implicações da ênfase nas aprendizagens em termos de políticas para o magistério.

A premissa principal do documento é que, de uma maneira geral, a baixa qualidade dos professores latino-americanos e caribenhos limita o progresso da educação e, por consequência, incide negativamente no processo de redução da pobreza. Essa premissa está baseada em um diagnóstico cujos elementos principais são os seguintes:

² À época da elaboração do documento, Barbara Bruns era economista principal responsável no Banco Mundial pela educação na Região da América Latina e do Caribe e Javier Luque era especialista sênior e ponto focal para a Região da América Central no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ambos já tinham trabalhado na elaboração, em 2011, do livro “Achieving World Class Education in Brazil: the Next Agenda”, junto com David Evans. A circulação de especialistas entre os diferentes organismos, com passagens eventuais pelos cargos governamentais de gestão e pela academia, constitui um dos mecanismos, conhecido na literatura como “porta giratória”, para a construção de um discurso unificado sobre as políticas propostas (PEREIRA, 2014).

A qualidade dos professores na região é comprometida por um fraco domínio do conteúdo acadêmico, bem como por práticas ineficazes em sala de aula: nos países pesquisados os professores utilizam 65% ou menos do tempo de aula em instrução (em comparação com um padrão de referência de boas práticas de 85%), o que implica a perda de um dia inteiro de instrução por semana; fazem uso limitado dos materiais didáticos disponíveis, especialmente da tecnologia da informação e comunicação (TIC) [e] não conseguem manter os estudantes interessados (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2).

Para superar a baixa qualidade dos docentes e alcançar, portanto, as aprendizagens adequadas, o documento propõe três passos fundamentais: melhorar o recrutamento de futuros docentes³, manter os professores capacitados e motivar os melhores professores no desempenho das suas funções. Isso implica, basicamente, uma reestruturação da formação docente inicial, mais centrada na prática em torno de competências específicas (competências socioemocionais), e o reforço da chamada formação continuada ou formação em serviço.

No que se refere ao processo de trabalho dos docentes, o documento destaca que, uma vez contratados, “[...] é tarefa do sistema escolar torná-los o mais eficazes possível” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 32). Para isso, propõe-se a incorporação de processos de indução/mentoria nos primeiros cinco anos de carreira, o desenvolvimento de uma avaliação regular do seu trabalho, a capacitação em serviço para alavancar as competências, e o desenvolvimento, por parte das “lideranças” escolares, de mecanismos eficientes de gestão dos professores. Quanto à motivação dos “professores excelentes”, o documento destaca os seguintes mecanismos: implantação de recompensas profissionais (oferecer oportunidades de domínio e crescimento profissional, além de reconhecimento e prestígio); pressão por responsabilidade (reduzir ou eliminar a estabilidade do emprego, aumentar a supervisão e capacitar os “clientes” [sic] para

³ Segundo o documento, a melhoria no recrutamento de futuros docentes seria alcançada atraindo estudantes talentosos através do aumento dos padrões de ingresso na formação, do aumento da qualidade da própria formação de professores e dos padrões de contratação (BRUNS; LUQUE, 2014).

monitorar os professores); e implementação de incentivos financeiros (reformas no plano de carreira e pagamento de bonificações).

Os autores do documento reconhecem que esse conjunto de orientações de política, entretanto, devem adequar-se às realidades nacionais e podem enfrentar entraves importantes. Para eles,

O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 3).

Nesse sentido, os autores partem do reconhecimento que as reformas propostas, construídas com base nas necessidades *legítimas* dos beneficiários da educação “incluindo estudantes, pais e empregadores que precisam de trabalhadores qualificados”, “não estão em harmonia” com as metas das organizações magisteriais pautadas principalmente numa lógica corporativa de defesa de interesses particulares (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48). Por isso, apontam que

A capacidade dos sindicatos de desafiar as políticas depende de sua estrutura (isto é, a parcela de professores sindicalizados), sua capacidade de ação coletiva e a eficácia de suas estratégias políticas. Essa última inclui greves e protestos, captura do aparelho governamental, estratégias legais, bem como pesquisas e análises de políticas patrocinadas pelo sindicato para influenciar o debate sobre a educação. Todas essas estratégias foram empregadas com eficácia pelos sindicatos na América Latina e no Caribe em debates nacionais sobre a reforma na educação durante as últimas décadas (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 48).

Perante essas estratégias, o documento aponta com total clareza o que podem fazer os reformadores da educação (ações que não tardaremos em reconhecer como parte do processo vivido em praticamente todos os países da região): em primeiro lugar, o uso da mídia ao seu favor, criando campanhas de convencimento não só sobre a necessidade da reforma, mas das vantagens contidas na implementação dos seus principais

elementos. A segunda recomendação é que os governos impulsionem os processos de reforma no início da sua administração, aproveitando o capital eleitoral que se traduz habitualmente como altos índices de aprovação nos primeiros meses do governo. A terceira recomendação consiste em construir a fundamentação da reforma a partir dos resultados do sistema, preferentemente medido por avaliações internacionais tomadas como padrão de referência. A quarta recomendação parte do reconhecimento que estratégias de confrontação direta com os sindicatos docentes podem não ser interessantes para a implementação efetiva na reforma, dado o poder relativo que os docentes têm ainda no espaço fechado da sala de aula. O documento recupera, ainda, o aprendizado internacional que aponta que uma sequência de reformas é, muitas vezes, mais efetiva ou melhor do que uma reforma robusta. Por fim, os autores apontam que

Os líderes políticos podem criar alianças pró-reformas eficazes com líderes empresariais e a sociedade civil por meio de campanhas de comunicações que expõem claramente as falhas atuais do sistema educacional e a importância da melhoria na educação para a competitividade econômica. Unir de forma bem-sucedida dois lados do triângulo de interessados (sociedade civil e governo) em um diálogo com o terceiro (professores organizados) pode criar espaço político para a adoção de reformas, incluindo três delas que desafiam os interesses dos sindicatos (avaliação de desempenho individual do professor, pagamento diferenciado por desempenho e perda da estabilidade no emprego) (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49).

Não por acaso, ao longo das duas últimas décadas, verificamos a multiplicação de organizações empresariais de diversos tipos (desde ONGs até fundações e alianças entre organizações particulares) que passaram a ter importância crescente na definição de políticas educacionais nacionais, definindo claramente um projeto empresarial para a educação pública dos seus respectivos países. Essas organizações, cujas propostas se alimentam e, ao mesmo tempo, retroalimentam as dos organismos internacionais (notadamente Banco Mundial e OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), passam a atuar de ma-

neira cada vez mais incisiva na definição de políticas educacionais, ganhando destaque tanto na mídia quanto nos grandes eventos acadêmicos e governamentais. Um exemplo paradigmático desse movimento é a Rede REDUCA, Rede Latino-americana pela Educação, autodefinida como “[...] uma rede de organizações da sociedade civil da América Latina que trabalham para a garantia de uma educação de qualidade para todos em seus países”⁴. A REDUCA é composta por organizações de cunho ou interesse empresarial de 14 países incluindo, no caso brasileiro, o Movimento Todos pela Educação, cuja atuação vem sendo analisada por numerosos autores (MARTINS, 2009; LAMOSA, 2017).

A MATERIALIDADE DAS REFORMAS E OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Como foi apontado, as reformas educacionais implementadas na América Latina desde os anos de 1990 até hoje tiveram um impacto direto sobre a formação e o trabalho docente modificando, de maneira profunda, não somente o cotidiano escolar mas também as formas de organização e de luta dos trabalhadores da educação. Embora não seja possível, no curto espaço deste artigo, recuperar a totalidade das implicações desse processo, podemos sim caracterizar brevemente três dimensões que, embora estejam profundamente imbricadas, apresentam desdobramentos particulares. São elas: a intensificação do trabalho docente; a precarização do vínculo de trabalho e o ataque/silenciamento das formas associativas dos trabalhadores da educação.

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Historicamente, o trabalho docente se compõe de múltiplas tarefas desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar. Essas últimas, geralmente, não foram reconhecidas como tais, constituindo parte do trabalho considerado muitas vezes “invisível e voluntário” de quem assumia a função de ensinar. Ao longo das últimas décadas, as reformas educacio-

⁴ Portal REDUCA. Disponível em: <<https://www.reduca-al.net/pt/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

nais aumentaram e complexificaram essas tarefas ao mesmo tempo que multiplicaram as instâncias de controle sobre o fazer docente. Como resultado, numerosos estudos apontam para uma vassaladora intensificação do trabalho docente, incluindo diferentes dimensões do fazer na escola (OLIVEIRA, 2004; MANCEBO, 2007; AFFONSO, 2018). Segundo Sanchez Cerón (2018), que analisa esse processo em três países da região (Argentina, Brasil e México), essa intensificação pode ser identificada em quatro dimensões fundamentais:

[...] en primer lugar, el incremento de las horas de trabajo de los docentes dentro o fuera de la escuela; en segundo lugar, la diversificación de las funciones que actualmente enfrentan los maestros en su quehacer cotidiano; en tercer lugar, la intensificación, traducida en el desempeño de trabajos adicionales a la docencia; y, finalmente, la capacitación docente que los maestros realizan fuera del horario de clases. (SÁNCHEZ CERÓN, 2018, p. 10).

Em que pese as diferenças históricas na conformação dos sistemas educativos nacionais de cada um desses países e as peculiares formas de organização do trabalho docente delas decorrentes, o autor aponta a convergência nas dimensões destacadas no processo de intensificação, produto da coincidência nas regulações jurídicas dos três países, sobretudo em três aspectos:

[...] en principio, desde los años noventa, estos países impulsaron la descentralización de sus sistemas educativos; en segundo lugar, se instauró y cobró fuerza la retórica de la calidad como eje central de la política educativa; y tercero, estos países instauraron mecanismos de evaluación al desempeño docente con diferentes efectos negativos para los docentes en los tres países (SANCHEZ CERÓN, 2018, p. 10).

Essa intensificação se articula com a pluralidade de funções atribuídas ao docente nos últimos anos, instituído como principal responsável pelo sucesso ou fracasso da educação, traduzida em aprendizagens. Exemplo claro é o que os documentos de política dos organismos internacionais e das organizações empresariais apontam como exigência para

os docentes no atual contexto da pandemia de covid-19 e nos cenários “pós-pandêmicos”, onde se espera que eles cumpram, ao mesmo tempo, um papel central e múltiplo: central porque eles são os executores principais do conjunto de recomendações e políticas definidas no espaço extraescolar, e múltiplo porque, embora os chamados “gestores” também tenham importante papel na viabilização dessas diretrizes, são os professores que colocam “corpo e alma” no cumprimento das funções escolares modificadas pela pandemia, multiplicando as demandas e capacidades exigidas para eles (PRONKO, 2020). Em documento específico elaborado pelo movimento “Todos pela Educação”, sobre a educação na pandemia se destaca que:

[...] o papel dos professores e dos gestores escolares será essencial para o sucesso de tais ações, necessitando que estejam em boas condições pessoais e profissionais para exercê-las. Em primeiro lugar, ressalta-se a importância de contarem com significativo suporte psicológico durante e após a crise, uma vez que, além de serem diretamente impactados, precisarão atuar na minimização dos efeitos sentidos pelos alunos. Ainda, uma sólida capacitação será de extrema importância, com formação e orientações claras para que possam agir, com o devido apoio de profissionais de outras áreas. Exemplos de conhecimentos a serem desenvolvidos: como apoiar no diagnóstico do estado emocional de cada aluno; reforçar as competências dos estudantes de enfrentamento a situações adversas; e, até mesmo, reforçar os protocolos e orientações de saúde. (TPE, 2020, p. 9).

[...] a condição central para o sucesso de tais iniciativas [programas de recuperação baseados em avaliações diagnósticas] está no apoio e na formação dos professores, para que sejam capazes de interpretar os resultados das avaliações e propor soluções pedagógicas efetivas aos alunos, ancoradas em programas estruturados e construídos de forma participativa. **Não por acaso, o papel dos docentes na resposta à crise, como é recorrentemente destacado nesta Nota, vem sendo amplamente reforçado a nível mundial.** (TPE, 2020, p. 17, grifo nosso).

Se, na era das aprendizagens, a escola vem perdendo centralidade, na sua nova e subordinada função o trabalho docente se torna fulcral,

colocando sob sua responsabilidade individualizada a efetividade do trabalho educativo. Note-se que, nessa perspectiva, a imagem romantizada do professor (como professor-sacerdote) permanece, só que cada vez mais como forma de extorsão, pela responsabilização sobre os resultados entendidos como a expressão da pura vontade. Assim, a intensificação do trabalho docente se conjuga com a sua precarização.

PRECARIZAÇÃO DO VÍNCULO DO TRABALHO DOCENTE

A expansão dos processos de escolarização nos diversos países da região só foi historicamente possível pela incorporação da docência como parte do desenvolvimento da função pública, constituindo os professores como funcionários do Estado. Neste processo, o reconhecimento de uma carreira docente foi objeto de lutas da categoria por uma regulação das condições de trabalho que permitisse o exercício adequado das suas funções assim como a valorização do trabalho realizado (JACOMINI; PENNA, 2016), sofrendo avanços e retrocessos de acordo com as particularidades nacionais em diversos momentos históricos. As reformas educacionais das últimas décadas, inspiradas na perspectiva da Reforma do Estado e da flexibilização das normativas que “engessam” o aparelho estatal, tenderam à flexibilização dos vínculos do funcionalismo público, com particular foco na reestruturação do trabalho docente, ancoradas paradoxalmente numa retórica de “profissionalização” (FELDFEBER, 2007; MANCEBO, 2007)⁵.

A reivindicação pela profissionalização docente se fortalece, no discurso dominante, precisamente quando se verifica um aumento do controle sobre o trabalho docente que avança sobre sua autonomia. Como apontam Jacomini & Penna,

A própria ideia da necessidade de profissionalização, presente em documentos e discursos oficiais que visam regulamentar a for-

⁵ Na introdução de estudo desenvolvido pela UNESCO sobre condições de trabalho e saúde docente na América Latina em 2005, se destaca que “[...] historicamente la docencia se ha configurado como un apostolado, como un ‘servicio social’ más que como un trabajo para el cual se requería de calificaciones, estándares de desempeño y procesos de evaluación. El concepto de profesionalidad del trabajo docente surge, relativamente, hace poco tiempo, en medio de los debates acerca de la calidad de la educación y su relación con el desarrollo” (CAMPOS, 2005, p. 15).

mação docente, porta aspectos ideológicos que necessitam ser tensionados, pois tais textos, ao estabelecerem certas habilidades especializadas, responsabilidades e compromissos, podem vincular tal profissionalização à implantação de processos de controle externo sobre as ações dos professores. E, com isso, podem promover a valorização do componente técnico de seu trabalho e a intensificação das tarefas a eles destinadas, além de potencializar a perda de controle desses profissionais sobre as atividades por eles desenvolvidas (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 184).

Neste processo, a perda da autonomia docente resulta assim a contraface do aumento da precariedade do seu vínculo, ao se configurar como exigência para formas de contratação definidas, cada vez mais, pela “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2010) independentemente das características particulares da sua inserção e da sua função. Dessa forma, assistimos nos últimos anos a processos de desarticulação das carreiras magisteriais que colocam em questão, principalmente, garantias próprias do serviço público como o formato impessoal de contratação e ingresso à carreira, a estabilidade no cargo, a promoção com base no tempo de serviço, as condições particulares de aposentadoria, entre outros aspectos.

Ao mesmo tempo que essa desarticulação se impõe como nova configuração do fazer docente de parcela significativa de professores em serviço, para aqueles que ingressam no sistema se multiplicam formatos de contratação, como o contrato por tempo determinado, cada vez mais precários chegando a formas uberizadas de trabalho. Estudo realizado por Silva sobre a experiência brasileira destaca o surgimento do chamado “precariado professoral”⁶ que

[...] vem constituindo uma fração ampla e crescente do professorado brasileiro nas últimas décadas, que experimenta a totalidade da flexibilidade salarial, integra diferentes formas de subcontratação e trabalho atípico, além de viver em situação de total insegurança

⁶ A autora define o precariado professoral como “[...] uma camada da classe trabalhadora docente que atua no setor público, mas possui uma condição diferenciada dos professores estáveis-formais, sendo estes últimos aqueles grupos concursados, que possuem acesso aos direitos trabalhistas, possibilidade de organização sindical, perspectiva de carreira profissional e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis” (SILVA, 2020, p. 23).

social e econômica. Possui uma alta taxa de rotatividade intra redes públicas, condições degradantes de trabalho, baixos salários e ausência de direitos. São professores que não têm identidades ocupacionais, que entram e saem de empregos muito rapidamente (são constantemente atraídos e expelidos das redes públicas), e estão constantemente preocupados com seus rendimentos que podem não existir mais a qualquer momento. Em resumo: estão sob uma relação frágil, tênue e desprotegida com os vínculos empregatícios, apresentam dificuldades de organização e vivem sob uma constante instabilidade pessoal e profissional (SILVA, 2020, p. 22).

Segundo dados coletados pela autora, no ano de 2017, professores com contrato temporário representavam 27% de toda a categoria docente do setor público no Brasil, sendo que em algumas jurisdições essa percentagem alcançava 50%. Isso sem contar com os chamados professores eventuais, aqueles que substituem pontualmente outros professores, pulando de estabelecimento em estabelecimento segundo as necessidades do sistema, modalidade que foi implementada em algumas redes públicas, como a de São Paulo, e que representa a uberização efetiva dos vínculos (SILVA, 2020).

Essa situação descrita para o Brasil pode ser também constatada nos outros países da região com variações de acordo com as especificidades locais e com as capacidades diferenciadas de resistência e luta das organizações dos trabalhadores da educação, mas se verifica como tendência geral aprofundando o caráter cada vez mais alienado do trabalho docente, entendido de maneira mais direta como mera mercadoria, pura força de trabalho que pode ser mobilizada de maneira intermitente, de acordo com as necessidades do empregador (seja este público ou privado), sem reconhecer, ou melhor, negando o caráter criativo da sua função. Estas formas totalmente precarizadas de contratação representam a promoção da separação entre concepção e execução no âmbito educacional: nessa perspectiva, o professor não é chamado mais a pensar a educação, ele deve somente ser capaz de aplicar protocolos, procedimentos, metodologias previamente definidas, de maneira adequada, para obter os resultados esperados, isto é, as tais aprendizagens. Assim, o docente deixa de ser considerado um intelectual, capaz de revolucionar a “caixa pre-

ta” da sala de aula, para se transformar, convenientemente, em um reprodutor de conteúdos pré-fabricados.

Em tempos de pandemia, o processo de precarização do trabalho docente tem se acirrado através da virtualização forçada do ensino como saída privilegiada à chamada crise da aprendizagem, desenhando um percurso para o magistério que vai da uberização à youtuberização (SILVA, 2020), evidenciando ainda mais os efeitos dessas políticas na “neutralização da mobilização coletiva e [no] aprofundamento do individualismo competitivo” (MANCEBO, 2007, p. 470).

ATAQUE/SILENCIAMENTO DAS FORMAS ASSOCIATIVAS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

Conforme destacado no documento do Banco Mundial citado acima (BRUNS; LUQUE, 2014), os autores orientam os reformadores da educação a evitarem a confrontação direta com os sindicatos docentes latino-americanos, com vastas tradições de luta e atuação muitas vezes destacada nos diversos processos políticos nacionais da segunda metade do século XX (como os processos de redemocratização em vários países da América do Sul). Entretanto, embora essa não seja a forma mais recomendável de relação dos governantes reformadores com as formas associativas dos trabalhadores da educação, a confrontação também não se encontra totalmente descartada como testemunham vários impasses históricos das lutas magisteriais assim como as inúmeras cenas de repressão direta a mobilizações do coletivo docente e ataque a lideranças por ações encampadas pelos respectivos sindicatos⁷.

Para além da confrontação direta e da negociação em diversas instâncias de conciliação de interesses entre governos reformadores e sindicatos docentes, podemos identificar também um conjunto importante, porém mais sutil, de ações que vão do silenciamento até a desarticulação das instâncias associativas dos trabalhadores da educação. Destacamos, nesse sentido, desde o enfraquecimento da capacidade de atuação

⁷ Na província de Neuquén, na Argentina, por exemplo, o sindicato dos trabalhadores da educação tem protagonizado processos de luta que entraram para o imaginário popular com a imagem da “maestra piquetera” caracterizada por Aiziczon (2020).

do sindicato pelo impedimento à filiação sindical, seja pelas formas cada vez mais precarizadas de vinculação contratual, seja pela multiplicação artificial do conjunto de organizações associativas, até o silenciamento sindical na mídia, tanto no que se refere às pautas reivindicativas quanto aos posicionamentos perante debates importantes ou processos de reforma.

Estudo desenvolvido por González (2020) sobre o tratamento da “questão docente” no processo de reforma da educação do Peru nas últimas duas décadas, por exemplo, aponta claramente para uma mudança profunda, fomentada pela grande mídia empresarial, tanto sobre a percepção da opinião pública em relação à situação laboral dos professores, quanto à escolha do sujeito coletivo cuja palavra deve ser ouvida ao se tratar publicamente de reformas educacionais. Se, no início do século XXI, a “questão docente” estava ligada ao reconhecimento público das precárias condições trabalhistas dos “maestros”, promediando a segunda década os docentes eram aqueles que deviam ser responsabilizados pela qualidade da educação, independentemente das condições de desenvolvimento do seu trabalho. No que se refere aos sujeitos autorizados a opinar sobre as reformas educacionais propostas, a autora constata um deslocamento da centralidade da figura do professor e dos sindicatos de professores como parte interessada, composta por entendidos na função de educar, para algumas organizações empresariais que assumem um lugar de fala autorizado enquanto “clientes” do sistema educacional. A mudança de um senso comum construído pela grande mídia sobre qual é o lugar do docente ao longo desses pouco mais de 15 anos, mostra a potência de mecanismos de construção e captura de subjetividades que tem silenciado, sistematicamente, as associações docentes em processo paralelo à criminalização de toda forma organizativa de caráter popular, autônoma e de luta.

De fato, esse processo não foi exclusivo das formas associativas dos trabalhadores da educação, embora se manifeste de maneira específica no campo educacional. Como aponta Oliveira,

As associações e sindicatos de docentes, atualmente na América Latina, enfrentam a difícil tarefa de organizar e responder às diver-

sas formas de expressão da indignação, da revolta e resistência dos trabalhadores de educação para com o processo de precarização de suas condições de trabalho, trazidas pela massificação do ensino e pelos novos dispositivos regulatórios [...] Os sindicatos vivem esses desafios ao mesmo tempo em que sofrem o desgaste que o conjunto dos sindicatos tem vivido como resultado dos processos de reestruturação produtiva, com a diminuição do trabalho formal e regulamentado e o enfraquecimento na cena política. É como se os sindicatos tivessem, na atualidade, o duplo desafio de se defenderem como instituição e aos trabalhadores como categoria. (OLIVEIRA, 2007, p. 365)

Neste cenário, a construção de formas de resistência constitui desafio ampliado em tempos de pandemia. Às estratégias sanitárias de isolamento social, necessárias para a contenção dos contágios, tem se somado a imposição da virtualização forçada das atividades escolares (e não só da sala de aula) exigindo ainda mais das formas associativas dos trabalhadores da educação que devem enfrentar, no mesmo movimento, o aprofundamento da intensificação e da precarização do seu trabalho, das reformas privatizantes da educação e dos novos formatos de controle, através de estratégias, em grande medida também virtualizadas, de debate e mobilização.

CONSTRUINDO A RESISTÊNCIA

Há pouco mais de uma década, em um trabalho que apresentava um balanço da produção acadêmica sobre a formação e o trabalho docente, Mancebo assinalava que

[...] mesmo considerando a precarização do trabalho na escola, as políticas de formação e de avaliação docente, enquanto dispositivos centrais para aplicação das reformas, que tendem a desautorizar as experiências docentes, suas práticas convencionais e saberes profissionais, requalificando-os como executores de pautas e prescrições externas e alheias à cultura das instituições educativas, mesmo considerando tudo isto, diversos textos registram o que oferece tensão e conflito, demonstrando a existência de movimentos que se contrapõem às políticas anteriormente criticadas. (MANCEBO, 2007, p. 474)

Apesar dos ataques e das práticas de silenciamento das organizações docentes como estratégias recorrentes que fazem parte da “cartilha” reformadora, os movimentos apontados por Mancebo não só persistem como se apresentam de maneira criativa e diversificada, fazendo frente, também, sobretudo nos últimos anos, ao avanço de uma agenda ultraliberal e conservadora, que tem escolhido os docentes como alvos privilegiados⁸. Essa riqueza e diversidade se expressa em um vasto conjunto de experiências de resistência desenvolvidas pelos trabalhadores da educação de diversos níveis dos sistemas educacionais (da educação infantil ao ensino universitário) nos diversos países da região frente as reformas de caráter neoliberalizante, seja pela participação na construção sindical (GINDIN, 2013; CASIELLO; PERUCCELLI, 2011), seja pela elaboração de novos formatos associativos (MIGLIAVACCA, 2011; MIGLIAVACCA; BLANCO, 2011) ou pela elaboração e implementação de propostas pedagógicas de cunho contra-hegemônico, em articulação ou não, com outros movimentos sociais e populares (ROMERO, 2020; AMBONI, 2020).

Em tempos de pandemia, a virtualização forçada do ensino tem acirrado as contradições, colocando desafios adicionais que também vem sendo enfrentados não só na reformulação da pauta reivindicativa, mas também nas estratégias de luta (GRANDE, 2020). No “novo” (a)normal, a teimosia das formas associativas dos trabalhadores da educação continua não só a resistir, mas a reivindicar uma educação que não se esgota nas aprendizagens para o mercado, mas que almeja construir relações sociais em que a produção da vida não se contraponha à vida mesma.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, C. Trabalho do professor no fio da navalha: reengenharia das escolas e reestruturação produtiva em tempos de Escola sem Partido e Reforma do Ensino Médio. In: MAGALHÃES, J. et al (orgs.) **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

⁸ O Movimento chamado “Escola Sem Partido” no Brasil, tem protagonizado ataques diretos tanto à professores individuais quanto a formatos associativos dos trabalhadores da educação e as próprias instituições de ensino (AFFONSO, 2018).

AIZICSON, F. La trayectoria combativa del sindicalismo docente neuquino. **RTPS - Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 01-20, jul./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.502>>. Acesso em: 20 set. 2020.

AMBONI, V. Educação e Escola no MST. **RTPS - Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 01-20, jul./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.409>>. Acesso em: 20 set. 2020.

ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho, suas principais metamorfoses e significados: um balanço preliminar. In: GUIMARÃES, C., BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. (Orgs.) **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 11-28.

ASCOLANI, A; GINDIN, J. **Sindicalismo docente en Argentina y Brasil**. Procesos históricos del siglo XX. Rosario: Laborde Editor, 2018.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Washington: Banco Mundial, 2014.

CAMPOS, M. R. Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. In: UNESCO. **Condiciones de Trabajo y Salud Docente**. Santiago de Chile: OREALC, 2005.

CASIELLO, J. P.; PETRUCCELLI, A. Desafíos del clasismo en el sindicalismo docente. In: GINDIN, J. **Pensar las prácticas sindicales docentes**. Buenos Aires: Herramienta, 2011. p. 53-76.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un

análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

GINDIN, J. Sindicalismo docente en América Latina. Un ensayo socio-lógico. In: GINDIN, J.; FERREIRA, M. O. V.; DAL ROSSO, S. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**. Teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013. p. 77-91.

GONZALEZ, Y. R. Reformas educativas y procesos políticos. La reforma de la carrera magisterial y la transición democrática en Perú. **RTPS - Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 01-20, jul./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.547>>. Acesso em: 20 set. 2020.

GOUVÊA, M. M. A culpa da crise não é do vírus. In: MOREIRA, E. et al (orgs.). **Em tempos de pandemia: propostas para defesa da vida e de direitos sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

GRANDE, P. Las primeras luchas docentes frente a la virtualización forzosa: la huelga en la Universidad de Luján. **RTPS - Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 01-20, jul./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.491>>. Acesso em: 20 set. 2020.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016.

LAMOSA, R. A nova ofensiva do capital na América Latina: Todos pela Educação? In: XXIX SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, , 2017, **Anais Eletrônicos...** ANPUH, 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1489967747_ARQUIVO_TextocompletoANPUH2017.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p.21-28, jan./jun. 2009.

MIGLIAVACCA, A. **La protesta docente en la década de 1990: Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires**. Buenos Aires: Jorge Baldino Ediciones, 2011.

MIGLIAVACCA, A.; BLANCO, A. Organización sindical y movilización de los docentes de la Provincia de Buenos Aires a partir de 2001, In: GINDIN, J. **Pensar las prácticas sindicales docentes**. Buenos Aires: Herramienta, 2011. p.145-178.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PEREIRA, J. M. M. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 77-100, jan./mar. 2014.

Portal REDUCA. Agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.reduca-al.net/pt/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

PRONKO, M. A. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde, Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 89-112.

_____. Modelar o comportamento. **RTPS - Revista trabalho, política e sociedade**, v. 4, n. 6, p. 167-180, jun. 2019.

_____. Educação Pública em tempos de pandemia. In: SILVA, L. B.; DANTAS, A. (orgs.). **Crise e pandemia**: quando a exceção é a regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. No prelo.

ROMERO, S. La tarea docente como práctica emancipadora. **RTPS - Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 01-20, jul./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.596>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SANCHEZ CERÓN, M. La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, v. 9, n. 1, p. 4-27, julho, 2018.

SILVA, A. M. Da uberização à youtuberização: o aprofundamento da precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **RTPS - Revista trabalho, política e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 01-20, jul./dez. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.550>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SOUZA, J. dos S. Gerencialismo. In: SEGENREICH, S. C. D. (Org.) **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão do Ensino Superior**: Glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. **Todos pela Educação**, São

Paulo, 06/05/2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf?1194110764>. Acesso em: 20 set. 2020.