

## PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: ANTINOMIAS QUE SE ENTRECruzAM NO COTIDIANO ESCOLAR

*Precarization of teaching work and democratic management of the school: elements that cross each other in school's quotidian*

Úrsula Adelaide de Lélis – Unimontes<sup>1</sup>  
Vilma Aparecida de Souza<sup>2</sup>

**Resumo:** As mudanças sociais decorrentes da ampla reestruturação produtiva do capital e da reconfiguração do Estado, na atualidade, têm provocado mudanças significativas nas formas de se pensar e organizar a educação. Dentre as consequências produzidas por este movimento destacam-se a precarização do trabalho docente e as formas de gestão da escola, elementos que se entrecruzam no emaranhado das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Neste contexto, a gestão tem assumido uma tendência democrática neoliberal com incidência direta sobre o trabalho docente, colaborando na constituição de meios e mecanismos que agudizam sua precarização. Por outro lado, outras formas implementadas de precarização colaboram para o afastamento ou ações parciais dos professores nos fóruns de democratização da escola. Constituem, assim, elementos autodeterminantes que interferem, no Brasil, no fazer e pensar a educação escolar e a ressignificam.

**Palavras-chave:** Reestruturação produtiva; Precarização do trabalho docente; Gestão democrática.

**Precarization of teaching work and democratic management of the school: antinomy that cross each other in school's quotidian**

**Abstract:** The changes in society due to the wide productive restructuring of the capital and the reconfiguration of the State, at the present time, have been provoking significant changes in the forms of thinking and organizing education. Among the consequences produced by this movement, the decay of

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: ursulalelis@ig.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal. E-mail: vilmasouza@pontal.ufu.br

the educational work and the forms of school administration stand out – elements that intersect in the tangle of the relationships that establish themselves in the scholastic quotidian. In this context, the administration has been assuming a neoliberal, democratic tendency with direct incidence on the educational work, collaborating to the constitution of means and mechanisms that intensify its decay. On the other hand, other implemented forms of decay collaborate to the removal or partial actions of teachers in the forums of school democratization. This way, they constitute self-determinative elements that interfere, in Brazil, in the making and thinking of school education and that add new meanings to it.

**Keywords:** Productive restructuring; Educational work decay; Democratic administration.

**Précarisation du travail de l'enseignant et gestion démocratique de l'école :  
l'antinomies qui s'entrecroisent au jour le jour scolaire.**

**Résumé:** Les changements sociaux résultant de la large restructuration productive du capital et de la reconfiguration de l'État, dans l'actualité, provoquent des changements significatifs dans les façons de penser et d'organiser l'éducation. Parmi les conséquences produites par ce mouvement on souligne la précarisation du travail de l'enseignant et les formes de gestion de l'école, des éléments qui s'entrecroisent dans l'enchevêtrement des relations qui s'établissent dans la routine de l'école. Dans ce contexte, la gestion prend une tendance démocratique néo-libérale avec une incidence directe sur le travail des enseignants, en collaborant à la création de moyens et de mécanismes qui aiguissent sa précarisation. Par ailleurs, d'autres formes mises en œuvre de précarisation contribuent à l'éloignement ou aux actions partielles des enseignants aux forums de démocratisation scolaire. Ils constituent, donc, des éléments auto-déterminants qui interfèrent, au Brésil, dans le faire et le penser l'éducation scolaire et la re-signifient.

**Mots-clés:** Restructuration productive ; Précarisation du travail de l'enseignant; Gestion démocratique.

## Introdução

A incidência da precarização do trabalho docente na participação do professor na gestão democrática da escola pública, bem como, a influência dos fóruns de gestão para o acirramento desta precarização, são os eixos centrais de discussão deste texto.

No Brasil, a perspectiva democratizante dos espaços escolares públicos acompanha os processos de democratização do Estado e da própria sociedade brasileira, com nascedouros históricos remotos e seu ápice nos anos 1980, envolvendo aspectos sociais, políticos e econômicos e opondo-se ao autoritarismo e ao centralismo. Tal perspectiva ganhou a forma da lei para as unidades escolares e esferas da administração pública através da Constituição Federal de 1988. Em um primeiro momento, democratizar a educação passava pelo acesso universal à escola. Depois, passou a significar a construção da qualidade e da participação na gestão, avaliados por Alves e Alves (2010) como conquista dos movimentos sociais e dos trabalhadores da educação frente aos governos.

Em igual forma, a história da alcunha do termo democrático para a gestão da escola pública brasileira caracteriza-a como um movimento de transposição das diretrizes gerenciais, especialmente as que se abrigam em programas como o de Gestão da Qualidade Total, para o espaço escolar, revelando tratar-se de uma democracia de cunho neoliberal. Esta investida denota não só estratégias de desresponsabilização do Estado pelo financiamento e resultados da escola, mas também a reorganização do trabalho escolar presente nos processos reformatórios a partir dos anos 1990 (LÉLIS, 2006; OLIVEIRA, 1998). Assim, as formas de gestão incorporam preceitos da

gestão empresarial, introduzindo termos, conceitos e práticas empresariais incompatíveis com a perspectiva democrática da gestão, mesmo com este invólucro: flexibilização, empreendedorismo, competitividade e voluntarismo.

Essa perspectiva gerencial apresenta-se, na sociedade contemporânea, como reflexo da intensificação dos processos de reconfiguração do Estado, transnacionalização do capital e reestruturação produtiva em curso, que têm colaborado sobremaneira para a precarização do trabalho.

Entendemos por trabalho precarizado aquele que é atípico, desconfigurado na sua gênese e que impacta as configurações e concepções do que seja trabalho enquanto expressão fundante da humanidade do homem, único ser capaz de conceber “[...] previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 7), e principalmente como ser capaz de pensar o “para que”, a finalidade, isto é, o seu objetivo. Homem, que partindo de necessidades reais, primeiro constrói o objeto na sua mente para depois o construir materialmente (MARX, 1983).

Concebido assim, o labor dimensiona-se por dois flancos. Um sustenta sua dimensão objetiva enquanto fonte de sobrevivência, de garantia das condições materiais de vida do trabalhador, do seu sustento e dos que dele dependem (família), como defende Marx. A outra dimensão correlaciona-se à função social utilitária do objeto e/ou serviço produzido: a quem atende, quem dele fará o uso, de que forma etc. Assim, objetivo, desenho e forma compõem o ato de “pôr consciente” do trabalho, conforme definido por Lukács (1978 *apud* ANTUNES, 2009, p. 7).

Pensado sob esta vertente, ele somente se concretiza se envolve pensamento consciente sobre seu objetivo, desenho e forma. Do contrário, não se compõe em trabalho. Essa consciência, no pensamento marxiano, reflete-se através do desenvolvimento intelectual do sujeito, resultante da unidade entre

ação e discussão (ENGELS, 2001), portanto, tem sempre um caráter emancipador.

Elemento transformador das naturezas interna e externa do homem (MARX, 1983), o trabalho configura-se como seu elemento humanizante apenas quando se tece pela consciência. Desprovido desta, transforma-se em trabalho alienado, portanto, externo ou estranho à essência da sua atividade e pensamento, constituindo-se na forma de dominação hostil. E somente a ação do homem, nessa condição alienada, será capaz de quebrar a molécula processual do trabalho alienado, emancipando-o (SERRA, 2008).

O desenvolvimento do modo de produção capitalista recria, constantemente, novas formas de perpetuação dessa alienação, com o propósito de garantir a reprodução do capital. Hoje,

a nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados. É o *mal-estar do trabalho*, o medo de perder seu próprio posto, de não poder ter mais uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais. É o *processo que precariza a totalidade do viver social* (VASAPOLLO, 2005, p. 27, grifos nossos).

A flexibilização do trabalho pode se figurar através de formas de se organizar e realizar contratos, horários, salários, jornadas, terceirizações e funções de trabalho. E quanto mais este for flexível, mais precarizado e destituído de direitos se apresenta, colocando em risco o trabalho formal, pleno, o trabalho-*standard* (VASAPOLLO, 2005).

A organização capitalista coloca o trabalhador em situação de dependência, insegurança e fragilidade no que lhe garante a sua própria condição humana: o trabalho. Despossuído da sua característica humana, encontra-se à mercê das leis e ordenamentos dos que detêm os modos de

produção e/ou dos que estão a seu serviço, mas não sem rebatimentos, lutas ou discordâncias.

Trabalho alienado é aquele que é precarizado; e, sendo precarizado, agudiza a alienação. No trabalho docente, essa precarização assume formas e conteúdos implícitos e explícitos, incidindo direta e indiretamente na produção da educação escolar, compondo novas facetas da sua realização.

### **Atuais configurações da precarização do trabalho do professor e as consequências para a constituição da docência**

Sob o contexto explicitado na seção anterior deste texto, as mudanças impostas ao trabalho docente podem ser compreendidas como parte do movimento das metamorfoses do mundo do trabalho, atendendo ao conjunto de reformas empreendidas no âmbito das políticas educacionais, com relevado destaque a partir dos anos 1990.

Os estudos sobre esse tema são tecidos sob diversos prismas, tratando das várias facetas da precarização que assolam a docência em todas as instâncias e níveis de ensino e na formação de professores, evidenciando os desdobramentos das mudanças sociais no “fazer” dos professores (ENGUIITA, 1991; FIDALGO *et al.*, 2009; OLIVEIRA, 2004).

O sentido da expressão “precarização do trabalho docente” assumido neste texto ultrapassa as análises que consideram precarizado apenas aquele de caráter docente submetido a contratos temporários que não conta com a estabilidade nem garantia de direitos. A abordagem de “precarização” aqui considerada abarca outros aspectos como a intensificação do trabalho, a flexibilização e estagnação dos salários, a cobrança por “produtividade”, o monitoramento e a vigilância da ação docente através de avaliações externas, o repasse de ações e funções estatais para a escola, a substituição de “trabalho vivo” por “trabalho morto” e o aumento das exigências institucionais, que

muitas vezes não se estabelecem de forma explícita. Aspectos que introduzem na rotina docente um conjunto de tensões políticas, institucionais, sociais, econômicas e culturais.

No âmbito da organização do trabalho escolar, a precarização e a intensificação do trabalho docente, na análise de Garcia e Anadon (2009, p. 25), se dão por meio de um

[...] fenômeno de ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado.

Tal fenômeno ecoa no cenário da gestão escolar por meio de discursos das políticas educacionais, marcadas por um gerencialismo que se faz acompanhar de uma forte cobrança em torno da performatividade e da responsabilização dos docentes pelo desempenho da escola.

Nesse movimento, “a própria organização do trabalho docente acaba sendo um dos fatores da precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008, p. 96), ultrapassando a sala de aula e compreendendo outras demandas surgidas com as regulamentações resultantes das reformas. Essas demandas colocam ênfase na realização de atividades como

[...] elaborar projeto político-pedagógico; preparar projetos interdisciplinares; participar em instâncias de decisão da escola (assembleias, colegiados, conselhos); fazer parte da gestão da escola; promover maior integração com pais e comunidade. Além de promover o acompanhamento, orientação e reforço para alunos que necessitam dessa atividade fora do horário das aulas (DUARTE, 2011, p. 168).

Essa crescente expansão das tarefas docentes sobrecarrega o trabalhador professor e produz mais valia<sup>3</sup>, uma vez que se exige tempo de trabalho além da jornada semanal remunerada (OLIVEIRA, 2011). Nesse sentido,

essas reformas têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico proveniente da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar, tendo como corolário, maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Esta precarização das relações de trabalho passa pela questão da desvalorização e desqualificação da força de trabalho docente, bem como sobre a proletarianização do magistério, pois ocasiona a perda da autonomia do professor sobre o seu trabalho no mesmo patamar em que ele continua a ser responsabilizado por ele.

Por força da própria legislação e das mudanças na gestão da escola, os trabalhadores docentes vêm-se forçados a adquirir novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, os trabalhadores docentes sentem-se obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas (OLIVEIRA, 2011). Entretanto, faltam-lhes condições de trabalho adequadas.

No âmbito pedagógico, a precarização pode ser identificada nas modificações que envolvem os aspectos vinculados à atividade de docência. Dentre elas, pode-se apontar a forte exigência para o cumprimento de “pacotes”

---

<sup>3</sup> Não há consenso entre os pesquisadores da área sobre a produção de mais-valia no trabalho docente. Alguns defendem a tese de que não há produção de mais valia no trabalho docente. Outros, que a mais-valia é produzida diretamente pelo trabalho do professor na rede privada, e na rede pública apenas indiretamente, quando este contribui para a formação de força de trabalho, e também no processo de alienação/desalienação de sujeitos. Outros, como Oliveira (2011), e que ratificamos nesse trabalho, defendem que, para além da precarização do trabalho docente na rede pública de educação, a partir do momento em que o professor passa a exercer funções que não caracterizam o seu papel educacional, ou assumem funções que deveriam ser realizadas por outros profissionais da educação, ele produz um excedente de força de trabalho, em forma de bens ou serviços, que é apropriado pelo Estado.



de planejamentos e de projetos pedagógicos muitas vezes impostos a esse trabalho para melhorar índices de desempenho mensurados por avaliações externas, mecanismos de controle do trabalho docente e instrumento de regulação estatal (KRAWCZYK, 2008).

Esses dispositivos intensificam o trabalho dos professores, pressionados a assumirem tarefas, papéis e espaços para além do que lhes compete, na mesma medida em que tais tarefas vão revestindo-se de ações de pouco impacto nos elementos fundamentais da educação. Sobrecarrega-se o trabalho docente com tarefas periféricas que não vão incidir diretamente nas decisões macro da educação. Dessa forma, eles continuam de fora das grandes e reais decisões sobre o trabalho na escola, mas responsabilizados pela qualidade da educação que ela oferece. “Qualidade” está associada à elevação de índices de desempenho e melhores posições nos ranqueamentos nacionais e internacionais da educação (LÉLIS; 2006).

Essa “polivalência” atribuída ao processo de trabalho docente não encontra correspondência igualitária na valorização social, política e econômica da profissão. Ao contrário, ocorre uma deterioração das condições de trabalho que resulta em

[...] um movimento de trabalho “elástico e invisível”. O termo “elástico”, tendo em vista o fato dessas novas tarefas atribuídas se estenderem à vida privada dos professores, chegando a comprometer o tempo de lazer e descanso. O termo “invisível”, por tornar-se um trabalho que quase sempre não é reconhecido socialmente, onde o professor cumpre sem ser remunerado ou valorizado por ele (DUARTE, 2011, p. 177).

Não obstante, essa precarização incide e compõe-se sob as formas de gestão escolar, especialmente quando ela assenta-se sobre o prumo da democracia, estabelecendo relações e regulações nos fóruns de democratização

da escola, que vão ter impactos diretos sobre as formas de se realizar esse trabalho na escola.

São relações e regulações de múltiplas determinações que gestam desenhos sobre como se produz a educação no Brasil.

### **Gestão democrática da escola e precarização do trabalho docente: regulações e formas de se produzir educação escolar**

Reflexões sobre o termo Democracia (BOTTOMORE, 2001; ABBAGNANO, 2007) evidenciam que, independente do sentido que ele possa assumir, em campos e contextos diversos, a ideia de coletividade (todos) e de agrupamento (juntos) encontra-se sempre presente, visto que apenas a junção de mais de um indivíduo pode reclamar o uso do termo.

Evocados os gens da democracia referentes à coletividade e ao agrupamento, pensamos em Engels (1896) que coloca o trabalho como aglutinador dos indivíduos. O homem, a partir do trabalho, descobre o viver junto, o (con)viver. E

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (ENGELS, 1896, p. 15).

As atividades conjuntas, ao mesmo tempo em que resultam do trabalho, impelem a outras organizações conjuntas para o trabalho, como, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem (ENGELS, 1896).

Souza (2004) advoga que os fundamentos da democracia assentam-se na participação e exercício da cidadania pelos sujeitos. Daí ser necessário pensar sobre qual participação e cidadania está se referindo, dado que, na atualidade, a

reconversão semântica de palavras e categorias produzida pelo neoliberalismo – aporte atual de sustentação do capitalismo – adentra-as à lógica do capital. Termos como democracia, participação, compartilhamento e gestão assumem sentidos diversos de quando pensados por um projeto de transformação social de combate às desigualdades, injustiças e dominações.

Numa leitura macro, a análise de Bóron (1999, p. 49) é que

[...] a sede da democracia continuará sendo o Estado-nação. Mas, qual é o drama de nossa época? É que os Estados, especialmente na periferia capitalista, foram conscientemente enfraquecidos, quando não selvagememente sangrados, pelas políticas neoliberais a fim de favorecer o predomínio sem contrapesos dos interesses das grandes empresas.

Tal análise encontra ressonância em Sader (1999, p. 129) para quem os mecanismos de ajustes do capitalismo, como as reformas do Estado, são implementados como um pacote de adequações fiscais na contramão da construção da democracia, concluindo que,

[...] atualmente, o enfraquecimento dos Estados nacionais se faz não em proveito da democracia mundial, mas em proveito dos monopólios que controlam o mercado mundial oligopolizado, através de sua manipulação do mercado e de uma espécie de governo mundial que opera através do Banco Mundial, do FMI, do G-7, da OMC.

Nesse contexto, os interesses do capital são amplamente defendidos tanto por uma rede de organismos multilaterais, quanto por governos de países que adotaram as regras do neoliberalismo, em oposição aos interesses dos setores populares (SOUZA, 2011). Assim, mais uma vez, levanta-se a seguinte questão: “[...] é possível que uma sociedade deste tipo avance na extensão e profundidade da democracia sem ultrapassar os limites estruturais que o capitalismo lhe traça?” (BÓRON, 1999, p.48).

Nos atuais planos de reestruturação produtiva do capital, a gestão tem alcançado centralidade na sociedade e na escola. Esta centralidade tem sido destacada como meio de adequar a escola à racionalidade produtiva da sociedade: mais produção com menos gastos e menos tempo (SOUZA, 2004), assentada sob o discurso da sua democratização, constituindo-se em um dos eixos centrais das últimas reformas educacionais, e impactando diretamente o trabalho docente.

Analisando os principais documentos das políticas educacionais para a América Latina, no final do século passado e início deste, Santos e Shiroma (2008, p. 5) afirmam que é possível identificar uma atenção maior atribuída à gestão educacional. Para os autores (2008), a década de 1990 é marcada por uma primeira geração de reformas educacionais que, com o foco na gestão educacional, evidenciam os currículos, a avaliação e o financiamento, provocando um processo macro de reconfiguração no campo educacional.

Após esse período, eles (2008, p. 5) identificam que “uma segunda onda de reformas teve início adotando uma perspectiva sistêmica”. Esse segundo momento é caracterizado por um movimento de ações e programas que têm como foco a organização do trabalho escolar, o “chão das escolas”. As políticas educacionais passam a patrocinar programas e ações que provocam a reestruturação do setor pedagógico, dando lugar a uma nova organização do trabalho escolar, conduzindo processos de reestruturação, precarização e intensificação do trabalho docente (SANTOS; SHIROMA, 2008).

No espaço da escola pública, a gestão democrática desejada fundamenta-se nos princípios da participação coletiva – preferencialmente, não apenas a representativa –, nas decisões micro e macro com usufruto de processos e resultados. Afasta-se, portanto, a centralização das decisões e dos resultados das mãos do diretor ou de um grupo gestor apenas. E, mesmo quando tal participação se dá através de órgãos colegiados, ou outros de caráter

consultivo e/ou deliberativos, as bases das representações já foram anteriormente articuladas e ouvidas, e suas vozes ecoam através dos seus representantes.

Pensar a gestão escolar tecida pelo sentido da democracia implica em tomá-la pelos vieses dos termos compartilhado e participativo, como forma de ação coletiva resultante das vantagens e desvantagens que ações conjuntas podem trazer para os grupos, neste espaço. Gestão democrática exige, então, horizontalidade de poder de decisões, de ações e de usufruto das ações e resultados entre os pares.

Entretanto, os movimentos populares e de classe pela construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos não alcançaram o patamar consolidado de gestão democrática através do controle social pela participação ativa, dado que a burocracia estatal acabou por engessar os mecanismos de participação, quando não, os esvaziaram do seu sentido original. Nos anos 1990, a perspectiva de gestão democrática foi mesclada por princípios mercadológicos de competitividade, individualidade e produtividade.

Portanto, a gestão democrática, no contexto da escola pública de orientação neoliberal, assume contornos diferentes do sentido do “para todos de igual forma”, convertendo-se no sentido do parcializado, não igualitário, fundamentado em decisões pensadas e tomadas por alguns.

Essas reconversões de termos e práticas, no âmbito da gestão da escola, têm incidência direta sobre o trabalho docente, colaborando na constituição de meios e mecanismos que agudizam a sua precarização. Por outro lado, outras formas implementadas de precarização deste trabalho (sub-contratos; intensificação de carga horária, descredenciamento do trabalho em sala de aula, responsabilização pelos resultados, etc) colaboram para afastar ou

parcializar a participação dos professores nos fóruns de democratização da escola. São autodeterminantes, dessa forma.

O trabalho docente abarca, tanto no sentido *lato*, quanto no *stricto*, as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da organização do espaço escolar. Portanto, é trabalho em múltiplas formas, não apenas na didático-pedagógica da relação professor-aluno em sala de aula. É, também, nas formas de vivência e articulação com os demais sujeitos, que se encontram direta (diretor, funcionários, pais de alunos) ou indiretamente ligados ao processo educativo escolar (dirigentes e outros funcionários municipais, estaduais e federais).

Contudo, as vivências e articulações desencadeadas no processo vivido nessas dimensões, por si, não conseguem dimensionar e identificar as relações e determinações que se estabelecem a partir daí. Elas são distintas não pelo que se faz, mas como e com quais meios se faz, e pelas consequências diretas e indiretas de tal movimento. Com isto queremos afirmar que participar da gestão escolar não determina o papel e a função do professor nesta gestão. Eles serão identificados pela forma e através de quais meios ele participa.

Nesse contexto, não havemos de nos esquecer que condições objetivas são essenciais a tal participação: tempo/horários, poder de voz e voto, decisões que vão desde a escolha do que será discutido e quando e como será votado. Além disso, “[...] a efetivação da gestão democrática está vinculada a um mínimo de domínio dos participantes sobre o assunto, a ser discutido e deliberado” (SOUZA, 2004, p. 72), no âmbito da gestão.

Tal pressuposto afirma a importância do engajamento pedagógico, social e político dos sujeitos, isto é, de encontrarem-se sempre em processo de esclarecimento, de ciência e consciência dos processos vividos

no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os

homens do medo e de investi-los na posição de senhores. [...]. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...]. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p. 17-18).

Para esses filósofos (1985), o extermínio da (auto)consciência redundava em dominação e dicotomização do que se configura em unidade, impedindo o sujeito de conhecer, esclarecer. Portanto, participar está para além do posicionar-se, poder opinar, estar presente. Está para além da liberdade de pensamento e expressão (SOUZA, 2004). Assume uma forma concreta de decidir e usufruir, na coletividade, dos resultados alcançados, sejam eles quais forem.

Ao contrário, tem-se uma “pseudoparticipação” baseada em ensaios autodeterminados de votação e decisão do que já foi, anteriormente, decidido e votado por uma minoria, e é levado posteriormente à assembleia apenas para validação do processo e constituição do “consenso favorável” (SOUZA, 2004).

Tais participações ganham, neste sentido, uma armadura meramente periférica, pois não permitem que os sujeitos adentrem ao cerne das questões postas, que muitas vezes tratam de problemas e temáticas rasos, de pouca importância e de quase nenhum impacto sobre o destino da escola. São problemas periféricos e não centrais da gestão. Em geral, versam sobre festividades, promoções com intuito de angariar fundos para a escola, alguma pequena obra física no prédio etc. Questões-chave quase nunca estão presentes: construção e atualização do projeto pedagógico, metodologias de ensino, análise de resultados da escola, o processo de ensinar e aprender, as condições e a precarização do trabalho etc. Escolhidas previamente para figurarem nos temas das reuniões e fóruns democráticos da escola, as pautas parecem remeter-se a uma escola fictícia e não àquela cheia de conflitos e dissensos vividos na

prática. Elas espelham uma falsa realidade. Vasapollo (2005) designa esta participação de “atípica” própria do trabalho flexível, precarizado.

A “pseudoparticipação”, forma ideologizada de participação, dá-se pelo envolvimento cooptado (ANTUNES, 2005): os sujeitos pensam e agem para o incremento das realizações do capital, da produtividade, da economia do tempo e dos gastos, sob a aparência de uma participação efetiva, decisória, horizontal, engajada com os princípios da escola para todos de igual forma. Aparente porque a concepção efetiva dos rumos da escola, do que fazer, quando fazer e como fazer não lhes pertence, porquanto já foi anteriormente determinada por outras instâncias na própria escola, ou fora dela (leis, PCN's, diretrizes, projetos, programas...). São, dessa forma, ações autodeterminadas, anteriormente estabelecidas e por isso estranhas aos sujeitos, fetichizadas (ANTUNES, 2005). Elas criam a ilusão de que os sujeitos envolvidos estão efetivamente participando da gestão, quando, na verdade, apenas consolidam o que já havia sido estabelecido. Participação na gestão da escola, enquanto articulada ao papel do professor, numa perspectiva democrática, configura-se como meio de trabalho já que possibilita a este profissional realizar o seu labor em plenitude. Plenitude porque alcança as três dimensões da profissão: a pedagógica, a administrativa e a financeira. Não pode, portanto, ser-lhe concedida ou cedida, mas conquistada por direito.

Entendido o trabalho como ação consciente, podemos asseverar que a participação implica em ato consciente de presença, voz e voto, e constitui-se em elemento balizador do trabalho docente, entendido como atividade humana fundada na consciência. Do mesmo modo, o contrário parece-nos verdadeiro. Sucumbida a participação, temos o trabalho alienado.

Alienado porque estranho ao sujeito profissional não apenas pelos resultados que produz, mas também pelas formas como é produzido, enquanto



atividade não-consciente. Ou seja, o profissional encontra-se despossuído não apenas de interferência nos resultados, mas também no processo participatório.

O trabalho alienado concorre para a produção de trabalho não remunerado, logo, de mais valia. Em vários contextos de gestão compartilhada, as formas fetichizadas de participação fomentam a precarização da docência através de formas de trabalho não pagas, utilizando-se de mecanismos de “pseudoparticipação”: doações, voluntariado, eventos para angariar verbas, produzindo valores de uso substitutivos ao que custaria ao Estado prover.

Lélis (2006) identificou uma destas formas de “pseudoparticipação” na manutenção do Caixa Escolar de escolas públicas, sustentado pelos próprios profissionais da escola e pelos alunos. Produz-se, nesse caso, mais-valia pela produção de objetos e serviços sem custo para o Estado, visto que “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de extorsão de trabalho não pago” (MARX, 1978, p. 132).

Neste contexto, a participação – na forma fetichizada, cooptada – perde o seu caráter social, emancipatório, próprio da atividade laboral docente – participação enquanto sujeito trabalhador daquele espaço –, alçando-se ao patamar da “[...] sua utilidade particular ou valor de uso peculiar no qual se manifesta” (MARX, 1978, p. 132).

No espaço escolar público brasileiro, sob o desenho da gestão democrática, em geral, os principais fóruns de participação se consubstanciam em Colegiados, Associações de Pais e Mestres (APM), Conselhos de Escola/Classes etc. Em tese, estes espaços seriam autônomos para gerir a escola, de maneira participativa e compartilhada. E autonomia, enquanto processo democrático de decisões, contrapõe-se a toda e qualquer forma de constituição que não a da construção de espaços, reflexões e ações pelos pares.

Mas, não há como negar que, em se tratando de uma gestão verdadeiramente democrática, sob a confluência que defendemos neste trabalho, a materialização da gestão se dá não apenas nos espaços institucionalizados, mas em todos os espaços e tempos da escola. Assim, não se gere uma escola com ações autocráticas no seu dia a dia, passando a democracia a valer apenas para as pequenas ações e reflexões nos momentos institucionais dos fóruns.

### **Os impactos da precarização do trabalho docente na participação do professor nos fóruns de democratização da gestão escolar e o fomento da precarização pelos fóruns**

Como foi abordado, a institucionalização de formas de “participação periférica”, nos possíveis fóruns democráticos da escola, tem impacto direto na precarização do trabalho docente, pensado pela composição consciente de objetivo, desenho e forma, extrapolando o âmbito pedagógico e ainda contemplando o administrativo e o financeiro. Assim, pensamos o trabalho docente enteado nas esferas escolares, constituído e constitutivo delas.

Retomando as reflexões anteriores, as formas atuais de precarização do trabalho docente articulam-se pelo salário não paritário com a função exercida; pela intensificação e variação da atividade laboral, que produz de mais-valia, como no caso da substituição de aulas presenciais por trabalhos não remunerados utilizando plataformas de aprendizagem; pela descaracterização da docência enquanto atividade profissional, podendo ser exercida, inclusive, por sujeitos semianalfabetos ou sem formação específica, como se vê em atividades de trabalho voluntário da comunidade ou por estagiários – que não recebem salários, mas sim bolsas; pela utilização de subcontratos ou contratos temporários; pelo entendimento da docência como vocação; pelo controle dos

processos de ensino e aprendizagem; pela intensificação da divisão pormenorizada do trabalho etc.

Conseqüentemente, o profissional professor torna-se um sujeito cansado, alienado, letárgico, desmotivado, descrente, desesperançoso, apático, a-profissional. Não ocasionalmente adoece, falta ao trabalho, chegando, até, por vezes, a substituí-lo por outra atividade laboral.

A precarização produzida por esses processos impede a participação legítima dos professores na vida da escola, fragilizando o processo de democratização, afastando o docente de qualquer possibilidade de ser presente, de forma esclarecida, na gestão da instituição. Sob os efeitos da precarização, o professor desempenha um papel alienado na gestão, “de corpo presente”, porque a sua situação acadêmico-profissional não lhe permite mais do que isso. Intensifica-se o adensamento e a construção do consenso em torno das medidas tomadas previamente, que, em geral, balizam-se pelos princípios das reformas em curso. Estudos apontam que o aumento das demandas decorrentes do modelo de gestão escolar adotado, combina formas de planejamento e controle central na formulação de políticas com a descentralização administrativa na execução das mesmas (OLIVEIRA, 2002).

Os fóruns de gestão democrática da escola ganham, neste contexto, destacado papel precarizador quando se realizam como espaços de legitimação de decisões tomadas anteriormente, fragilizando, ainda mais, o trabalho coletivo na escola. Por outro lado, esta participação fetichizada, não efetiva, colabora para intensificar a precarização do trabalho do professor, ao negar-lhe a ação plena da sua profissão e subtrair-lhe qualquer possibilidade de arregimentar-se contra os mecanismos externos da precarização, impedindo-o de atingir sua dimensão global (pedagógica, administrativa e financeira), submetendo-o a circunstâncias alienantes e de controle do seu labor.

Presente nessa lógica da gestão está o controle de ações e subjetividades docentes. Laboratórios da política oficial, tais espaços acabam por transformar o professor em gerente de si mesmo, através da despolitização e individualização de ações coletivas, compondo as ações do *novo gerencialismo* que produz “[...] um conjunto de dispositivos que cerca a prática educativa com indicadores de mercado [...]” (PINO *et al.*, 2009, p. 121).

Os aparentes mecanismos institucionalizados de democratização da escola vão, perenemente, subtraindo da ação docente as suas características intrínsecas, controlando-lhe o pensar e o agir na busca de conformar, orientar, guiar, direcionar e estabelecer o trabalho docente em todas as suas formas.

### **Considerações para incitar outras reflexões**

Alicerçada em uma sociedade marcada pelas políticas de reestruturação do capital, a escola apresenta-se impactada na sua constituição, em seus ideais e objetivos. A gestão democrática, forma possível de luta contra esse desterro, perde força ao submeter-se aos preceitos da gestão gerencial, propostas de pseudodemocratização do espaço escolar.

Nesse espaço, a adequação dos fóruns de democratização da escola pública à lógica da reestruturação do capital assume relevado papel na precarização das atividades laborais docentes por apresentar-se como mecanismo de intensificação e alienação desse trabalho e sorver-se destas para agudizar os processos antidemocráticos na escola.

Nesse sentido, o processo de trabalho escolar precisa ser compreendido como espaço de confronto entre os interesses das classes sociais, em que estão em disputa formas de agir e pensar o mundo numa dinâmica espiral, cujo desenvolvimento se dá a partir das contradições, reflexo do amplo

processo de reestruturação produtiva em curso no mundo, sustentada pela proliferação das ideias neoliberais.

Pensar a precarização do trabalho docente no contexto da gestão democrática da escola pública exige olhar as mutações econômicas, políticas e culturais em curso na sociedade atual e entender o alcance e os reflexos desse processo no espaço micro da escola, o que também o coloca como nascente de respostas e de contramovimentos.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5.ed. amp. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento – fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, Mírian F.; ALVES, Edson F. Gestão democrática na escola básica: políticas e forma de participação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.4, n.7, p.173-406, jul./dez., 2010.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10.ed. São Paulo: Cortez. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). *A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BÓRON, Atilio Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). *Pós-neoliberalismo: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999. Cap. 1, p. 7- 67.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. Cap. 8, p. 161-182.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição alemã de 1890. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista – 1848*. Trad. Suely T. Barros. Porto Alegre: L&PM, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1896. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Cap. 1, p. 11-28.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora; FIDALGO, Nara L. Rocha (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan/abr. 2009.

LELIS, Úrsula Adelaide de. *Políticas e Práticas do “terceiro setor” na educação, no processo de reconfiguração do Estado*. 2006. 333 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

MARX, Karl. O capital – crítica da economia política. Processo de trabalho e processo de valorização. v.1, livro 1. São Paulo: Abril, 1983. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Cap. 2, p. 29-56.

\_\_\_\_\_. O capital. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Livro 1, cap. VI (inédito) São Paulo: Livraria E. Ciências Humanas Ltda, 1978. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Cap. 5, p. 125-140.

KRAWCZYK, Nora. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 135, Dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise (Org). *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008. Cap. 3, p. 83-100.

OLIVEIRA, Dalila A. *Profissão docente e gestão democrática da educação*. Disponível em: < [www.sinprominas.org.br](http://www.sinprominas.org.br)>. Acesso em 10 Jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Cap. 8, p. 125-144.

OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora M. *Escola ou Empresa*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PINO, Mauro A. B. Del; VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora; FIDALGO, Nara L. Rocha (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente – tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. Cap.4, p. 113-135.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). *Pós-neoliberalismo: que Estado para que Democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999. Cap. 6, p. 120-130.

SANTOS, Fabiano A.; SHIROMA, E. O. *Responsabilização e orientação para os resultados: prioridades do PDE Escola*. I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. O PDE e o atual contexto sócio-educacional. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

SOUZA, Silvana A. de. Políticas públicas educacionais do Paraná e a gestão compartilhada (1995-2002). In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004. Cap.3, p. 61-74.

SOUZA, Vilma Aparecida de. *Marxismo, educação e Estado: as políticas educacionais da América Latina no contexto das mutações do papel do Estado nos anos 1990/2000*. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC, Florianópolis, 2011.

SERRA, Joaquim Mateus Paulo. *Alienação*. Covilhã: LusoSofia Press, 2008. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/serra\\_paulo\\_alienacao.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/serra_paulo_alienacao.pdf)>. Acesso em 02 Ag. 2011.

VASAPOLLO, Luciano. *O trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.