

PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E O NOTÓRIO SABER: DESAFIOS E ENTRAVES PARA O RESGATE DA VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Ursulina Ataíde Alves¹

Daniel Alves da Silva²

Belchior Ribeiro Leite³

Raphael Zenas Rocha da Silva⁴

Claudio Nei Nascimento Silva⁵

Recebido em: março/2020

Publicado em: agosto/2020

RESUMO

Busca compreender os impactos do notório saber nos processos de precarização do trabalho docente, a partir das transformações do mundo do trabalho e a consequente desvalorização da condição do trabalhador. Caracteriza as categorias proletarização, precarização e notório saber considerando as relações que estabelecem entre si. Explicita algumas razões que explicam os motivos que levam o notório saber a ser um componente importante do processo de precarização do trabalho docente e indica alguns pressupostos filosóficos para sua defesa como instrumento a serviço do ensino profissional. Conclui que a desvalorização do trabalho não acomete apenas os trabalhadores da educação e que o notório saber, tendo sido apropriado por forças conservadoras, tem sido utilizado para relativizar a importância da formação específica dos professores.

Palavras chave: Trabalho docente, proletarização, precarização, notório saber.

PROLETARIZATION OF TEACHING WORK AND THE KNOWLEDGE TO KNOW: CHALLENGES AND CONSTRAINTS FOR THE RESCUE OF TEACHER VALUATION

¹ Instituto Federal de Educação Ciência do Norte de Minas Gerais. E-mail: ursulina.alves@ifnmg.edu.br

² Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: dannsil@hotmail.com

³ E. M. Diomedes de Araújo Valadares. E-mail: belchior.ribeiro@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação Profissional pelo ProfEPT. E-mail: rafael.zenas@gmail.com

⁵ Instituto Federal de Brasília. E-mail: cnns77@gmail.com

ABSTRACT

This article seeks to understand the impacts of the notorious knowledge in the precarious processes of teaching work, from the transformations of the world of work and the consequent devaluation of the worker condition. It characterizes the categories proletarianization, precariousness and notorious knowing considering the relations that they establish among themselves. It explains some reasons that explain the reasons that lead the notorious knowledge to be an important component of the precarious process of teaching work and points out some philosophical assumptions for its defense as an instrument in the service of vocational education. It concludes that the devaluation of work does not only affect education workers and that the notorious knowledge, having been appropriated by conservative forces, has been used to relativize the importance of specific teacher education.

Keywords: Teaching work, proletarianization, precariousness, notorious knowledge.

INTRODUÇÃO

Por “notório saber” compreende-se o reconhecimento do conhecimento adquirido por meio da experiência e que não tenha sido, necessariamente, validado formalmente pelos sistemas de ensino. É um esforço cultural para considerar que as instituições formais de ensino não constituem a única via para a aquisição de conhecimento. Nessa perspectiva, o notório saber traz implícita uma noção freiriana de educação, uma concepção mais ampliada de formação, isto é, não restrita aos espaços formais de escolarização.

Embora nessa acepção o notório saber ganhe contornos democráticos, tendo em vista seu esforço em considerar a formação de modo transversal, democrático e articulado com a vida laboral, muitos estudiosos brasileiros (BOMFIM; GOULART, 2019; COSTA; COUTINHO, 2018; CRUZ; SILVA, 2019; OLIVEIRA; OLIVEIRA; ARAUJO, 2017; SOUZA, 2017) têm denunciado uma apropriação do conceito com fins escusos a partir da Lei 13.415/2017, que inseriu no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a possibilidade de profissionais com “experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” atenderem à formação técnica e profissional. Ao permitir que a experiência laboral e a prática de ensino sirvam como requisito para atuação na educação profissional, o legislador acabou por ampliar a noção de notório saber, permitindo um atalho formativo à licenciatura que, nos termos do Art. 62 da LDB, constitui um lócus formativo ideal para a atuação na educação básica. É no contexto desta problemática que este trabalho se insere, trazendo como pressuposto a preocupação de que a apropriação do notório saber pelas

forças políticas no poder a partir de setembro de 2016 contribui para acentuar, ainda mais, a precarização do trabalho docente.

Diante do cenário trazido pela lei supracitada, que reformou o ensino médio brasileiro e que reforçou a noção de que a educação é um campo social em que as lutas e disputas não cessam, este artigo pretende, a partir de estudos bibliográficos, refletir sobre a precarização e a proletarização do trabalho, especialmente do trabalho docente, e a percepção que a literatura especializada tem sobre os impactos que o notório saber trouxe para esse processo a partir da sua admissão prevista na reforma do ensino médio por meio da Lei nº 13.415/2017.

PERCURSO METODOLÓGICO

No que se refere a seu objetivo, esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa descritiva, enquadrada na abordagem qualitativa, tendo como principal intenção o aprofundamento do tema do notório saber a partir do debate já travado na literatura recente. Quanto aos procedimentos, tratou-se de uma revisão bibliográfica sem um caráter bibliométrico, ou seja, sem a preocupação em identificar e apresentar uma métrica de frequência e relevância dos achados oriundos da literatura. Depois de definir os termos chave da pesquisa, sendo eles; notório saber, precarização e proletarização, foi-se realizada um levantamento a partir do Google Acadêmico de artigos, publicados a partir de 2017, que pudessem trazer à discussão questões inerentes ao tema central do trabalho. A análise destes textos se deu considerando a relação entre notório saber e o processo de precarização e proletarização do trabalho docente. Depois de definir estes critérios para levantamento das fontes a serem consultadas, passou-se ao desenvolvimento da pesquisa a partir de etapas.

Na primeira etapa da pesquisa buscou-se caracterizar e definir os conceitos de notório saber, precarização e proletarização, bem como entender como o trabalho docente se constitui ou não como profissão. Na sequência, optou-se por levantar alguns princípios filosóficos que dão sustentação ao notório saber e como a literatura especializada tem percebido as mudanças neste campo trazidas pela Lei 13.415/2017. Entendendo o trabalho docente como profissão, passou-se a analisar também a atual legislação no tocante ao notório saber, de modo a perceber como esta se manifesta e influencia na sua possível desqualificação, entendida como a falta de exigência de formação específica para o exercício da docência na EPT. Por fim, o estudo realizou uma construção histórica da docência como profissão, visto que só a partir desta identificação se torna possível pensar na precarização e proletarização da atividade do

professor e na forma como a admissão de profissionais com notório saber influencia em sua precarização e proletarização.

1. Conceituando e caracterizando precarização, proletarização e notório saber.

O mundo do trabalho vem passando por inúmeras transformações nas últimas décadas, especificamente a partir da década de 1990 em decorrência das mudanças estruturais do capitalismo, dentre as quais as políticas neoliberais e a globalização. Pode-se dizer que houve crescimento em alguns setores, porém, retração em outros. Em áreas industriais:

[...] tendências evidenciam uma nítida redução do trabalho fabril, industrial, manual, especialmente em países de capitalismo mais avançado, quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de desemprego estrutural. (ANTUNES, 2015, p. 64).

Ao mesmo tempo em que algumas modalidades de trabalho vão reduzindo ou até mesmo sendo extintas, outras estão em crescimento e outras sendo criadas. Concomitante a essas modificações, as condições de trabalho também vão se transformando e os processos de precarização assumindo novos e mais sofisticados contornos, conforme assegura o mesmo autor:

Paralelamente a essa tendência, há outra extremamente significativa, dada pela subproletarização do trabalho, presentes nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, “terceirizado”, vinculados à “economia informal”, entre tantas modalidades existentes. (ANTUNES, 2015, p. 64).

Os diversos segmentos da sociedade sofrem com os reflexos destas transformações do mundo do trabalho. Com o universo educacional não tem sido muito diferente. A precarização, a proletarização, bem como o notório saber, vêm fazendo parte deste universo. A forma do professor lidar com o cotidiano escolar tem sido diferente, uma vez que as condições de trabalho impostas têm ocasionado mudanças significativamente negativas. As reformas educacionais aliadas a esse novo cenário de metamorfoses do mundo do trabalho têm causado impacto desfavorável ao professor, sobretudo no que tange à sua valorização profissional.

O termo precarização do trabalho docente, conforme esclarecem Carvalho e Wonsik (2013, p.11), começou a ser analisado a partir da década de 1970, portanto, ainda é recente no

meio educacional. Tem vinculação com competitividade, fragilização, flexibilização, condições de trabalho, perda de autonomia, ausência de apoio à qualificação, valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico, dentre inúmeras outras caracterizações. Como consequência desse processo, observa-se a presença de sofrimento, adoecimento, desistência, cansaço excessivo, conflitos e perda de controle do próprio trabalho.

Um fator que têm contribuído fortemente para a precarização do trabalho docente nas escolas, sobretudo nas públicas, é a questão da desprofissionalização. A tarefa de educar tem se tornado cada dia mais complexa e carregada de responsabilidades. Nesse processo de esvaziamento da profissionalidade docente o professor tem visto sua identidade profissional abalada e convivido com a ideia de que ensinar não é mais um trabalho reconhecido. Nessa perspectiva, Oliveira (2004, p. 1132) enumera alguns aspectos que contribuem para essa precarização:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Neste contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. (OLIVEIRA, 2004, p.1132)

Figueiredo (2017, p. 289) conceitua proletarização como um processo desigual em que um grupo de trabalhadores perde o controle sobre seus meios de produção, a finalidade de seu trabalho e a organização de suas atividades. Para este autor, o professor perdeu ao longo do tempo seu poder de decisão para o resultado de seu trabalho, pois já vem tudo pronto de cima para baixo, de forma autoritária, sem a participação do mesmo nas decisões curriculares. Tudo isso provoca a diminuição da autonomia do professor, caracterizando-o como um executor das políticas educacionais, similar ao trabalho do operário fabril, o que entendemos como proletarização docente. Esse mesmo autor afirma ainda, que o professor, um dos maiores protagonistas do processo educacional, tem passado nas últimas décadas por situações que levam a sua proletarização. Ser membro do proletariado significa não possuir o domínio do próprio ofício, enfrentar sobrecarga de trabalho, condições desfavoráveis para o exercício da profissão, falta de capacitação para lidar com inumeráveis demandas no cotidiano

educacional, desvalorização social da profissão, baixos salários, falta de autonomia na construção de seu planejamento didático, sendo um mero reproduzidor de currículos anacrônicos, que são elaborados por profissionais que sequer conhecem a realidade da sala de aula.

Ainda sobre a proletarização do trabalho docente, Alves (2009, p. 31) destaca que:

A longa jornada de trabalho racionalizado faz com que não consigam desligar-se de sua ocupação; o controle do seu corpo é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir na sala de aula em diferentes turmas e turnos; após as aulas, há planejamento e acompanhamento dos procedimentos desenvolvidos na escola; a sua valorização é compensada mediante mais-trabalho, a rotina de atividade em sala de aula; e, como não têm tempo para maiores aprofundamentos, como pensar sobre o sistema educacional, conferem essas atribuições a outras pessoas (direção da escola e governo). (ALVES, 2009, p. 31)

A desqualificação do trabalho docente pelo processo de massificação dos membros do magistério é um fator apresentado por Rêses (2012, p. 440) que deve ser considerado no processo de proletarização do trabalho docente na contemporaneidade. Para este autor, o aumento do número de professores, no século XX, também é responsável pela queda de prestígio social e do poder de influência que os professores detinham e que provocou também o desemprego e a defasagem salarial. Esses profissionais se constituíram em agentes facilmente encontrados no mercado, devido à elevação do elenco de possibilidades para a formação dos mesmos. Contrário ao que pensa esse autor, a realidade nos leva a perceber que há falta de profissionais qualificados no mercado, especialmente nas áreas de química, física, matemática e biologia.

As reformas educacionais da atualidade muito têm colaborado para o processo de proletarização do trabalho docente, em especial a reforma do ensino médio que trouxe à tona a regulamentação do notório saber, foco principal deste trabalho. Costa e Coutinho (2017, s/p.) definem o notório saber como: “a permissão para que profissionais de outras profissões possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou a sua experiência profissional, nos cursos técnicos”.

Nesta perspectiva, o notório saber surge numa tentativa de autorizar profissionais bacharéis a trabalharem em áreas afins à sua formação no Ensino Médio, especificamente no Ensino Médio Integrado – EMI, o que nada mais é que uma nova forma de desvalorizar a profissão de professor, uma vez que permite que profissionais sem a formação pedagógica

necessária ministrem disciplinas. Nesse sentido, esses profissionais irão fazer “bico” nas salas de aula, com pouca ou nenhuma preocupação com a qualidade do ensino, pois esses profissionais não passaram por uma formação pedagógica adequada. Ter conhecimento técnico não pode ser suficiente para atuação em sala de aula pois para ensinar bem é necessário conhecer os fundamentos dos processos didáticos que facilitam o entendimento por parte do aprendente; é preciso adquirir os elementos conceituais necessários para a reflexão sobre a função social da escola; é fundamental possuir uma noção, ainda que panorâmica, sobre a legislação e a literatura educacional com as concepções atuais sobre planejamento educacional, avaliação da aprendizagem, inclusão educacional etc. Essa preparação didático-pedagógico só acontece em cursos de licenciatura.

Ao se mencionar o notório saber, o que se percebe é uma volta ao passado. Nesse sentido, Costa e Coutinho (2017) afirmam que, em 1909, no governo do então presidente Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices. Os professores dessas escolas eram os profissionais, os mestres e oficiais do mercado. O objetivo era que esses instrutores “formassem os operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendiam aprender um ofício”. Embora não se fale em notório saber, esses professores recrutados do mercado de trabalho tinham seu saber reconhecido, o que converge com a ideia do notório saber, da lei de reforma do Ensino Médio.

2. Pressupostos filosóficos e percepções do notório saber na literatura pós lei 13.415/2017

Inicialmente, necessário se faz resgatar a definição de notório saber que se difunde no senso comum. De acordo com o dicionário online *Dicio*, define-se como o “título atribuído aos professores ou aos pesquisadores que realizam trabalhos cuja importância foi reconhecida”. Todavia, como aponta Santos (2017), existe uma ausência de critérios uniformes para a validação desse conhecimento.

Ramos (2014), em “História e Política da Educação Profissional”, ao discutir conceitos que são fundamentais para o desenvolvimento das diretrizes e para a organização do desenvolvimento curricular de um ensino profissional e tecnológico integral, elenca um ponto que se aproxima da discussão de notório saber: o reconhecimento de saberes e a certificação profissional. Como aponta a autora, o artigo 41 da LDB prevê que o conhecimento adquirido

na EPT, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento para prosseguimento ou conclusão dos estudos. Ademais, estabelece como responsável por esse processo a escola que o realiza considerando equivalente aos componentes do currículo do curso ofertado e, respeitando as diretrizes e normas dos respectivos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a autora analisa esse processo como um enorme desafio “para as instituições de ensino uma vez que historicamente estas têm se distanciado das culturas dos trabalhadores [...]” implicando, então, em uma investigação de “como os trabalhadores produzem suas vidas, como se apropriam da linguagem do trabalho e como traduzem seus conhecimentos” (RAMOS, 2015, p. 111). Ou seja, a construção dessa metodologia de reconhecimento de saberes requer a compreensão de que a ação produtiva não se limita a habilidade de realização de uma tarefa. Nesse sentido, a autora conclui que para as instituições de educação profissional significa elaborar instrumentos metodológicos de avaliação e validação de conhecimentos, experiências e saberes, a partir da concepção do trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2015, p. 112).

Ainda de acordo com Ramos (2015), na perspectiva filosófica que deve ser assumida na EPT, trata-se de um processo extremamente complexo, mas que permite a identificação de insuficiências formativas que indicam o direcionamento dessa complementação e o prosseguimento da formação desse trabalhador. Por fim, Ramos (2015) elucida princípios pelos quais a certificação profissional precisa se guiar – legitimidade, confiabilidade, validade e credibilidade – apontando para a necessidade de “cooperação entre instituições de ensino, organismos governamentais e não governamentais, empresas, representações de trabalhadores, entre outros, de forma a desenvolver uma rede colaborativa”(RAMOS, 2015, p.113).

Nesse sentido, ao aproximar a discussão do reconhecimento do notório para a formação de professores da EPT trazida pela Lei nº 13.415/2017 à capacitação profissional abordada acima, percebe-se, primeiro, que o reconhecimento de saberes externos às instituições de ensino formais são fundamentais em uma perspectiva de EPT integral, que considera o trabalho como princípio educativo; e, num segundo momento, percebe-se a complexidade da elaboração de metodologias e critérios para esse processo. A autora elenca diretrizes, currículos, conceitos, princípios que devem ser levados em conta nesse processo, além da cooperação entre diversos órgãos e instituições, perspectiva essa que nem de longe é considerada pela Lei nº 13.415/2017.

Ademais, ainda nesse sentido, é fundamental entender outros dois pontos: primeiramente, como a ideia de notório saber foi apropriada e utilizada historicamente no Brasil; e como as normas jurídicas vão perdendo seu sentido original até o momento de sua efetivação concreta.

Como aponta Santos (2017), existe uma espécie de reencarnação da ideia de notório saber em diferentes momentos históricos do país. Inicialmente, ainda no período colonial, com a expulsão dos jesuítas do território no século XVII – até então responsáveis pela educação na colônia – os Professores-Régios passam a exercer essa função, sendo contratados para ministrar aulas avulsas. A estrutura dos antigos colégios jesuítas foi praticamente dizimada, reduzindo a institucionalidade de ensino. Esses professores-régios eram contratados através da submissão a um concurso no qual eram arduos por uma banca – Real Mesa Censória – na qual era analisada a trajetória profissional e erudição dos professores dos candidatos, por avaliadores considerados mais experientes e detentores de notório saber. Em segundo momento, como segue o autor, a LDB/61 previu que a formação de boa parte do pessoal das escolas rurais – orientadores, supervisores e professores – poderia ser feita “em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961), ou seja, o conceito de notório saber sobre outra denominação:

[...] é possível afirmar com bastante segurança que a adoção deste critério para a formação de professores no âmbito do ensino médio profissional, tal como está atualmente disposto no Art. 61 da LDB (alterado pela Lei nº 13.415/2017), conecta o ordenamento jurídico da Educação (que tem na LDB um de seus sustentáculos)| muito mais à realidade dos anos de 1960 do que à atualidade do Século XXI, abrindo inclusive espaço para que práticas como a adoção de concursos com os moldes dos concursos de professores-régios sejam realizados pelos sistemas de ensino, o que significaria um retrocesso ainda maior (SANTOS, 2017, p. 79).

O segundo ponto a ser abordado versa sobre as relações entre Estado, legislação e políticas. Nisso, Santos (2017) traz contribuições teóricas fundamentais para conectar a ideia de notório saber da Lei nº 13.415/2017, com o contexto social e político no qual a proposta surge. O autor denomina de “refração política” o movimento de sentido que ocorre do texto legal até o momento de efetivação na realidade. A partir das relações não harmônicas entre esses fatores, forças políticas realizam esse desvio de sentido em direção a soluções retrógradas. Somada a essa definição, o autor elenca o conceito de Campo tecido por Bourdieu (2001), que é um espaço de força detidas pelos agentes e que se traduzem nos volumes e estruturas de capitais específico. Essas forças advêm do “Campo do Poder” que,

por sua vez, configura-se no “espaço social que congrega as frações dominantes, detentoras de capitais condizentes com a estrutura do campo” (SANTOS, 2014, p. 971-972). Sendo assim,

[...] essas forças deformam a estrutura desse campo, convergindo-as para suas posições ou fluxos de capitais e de agentes cujas características se assemelham aos detentores das posições dominantes, ao mesmo tempo em que as regras e normas sociais prevalentes no campo deles emana (SANTOS, 2014, p.971-972)

Realizando a conexão entre esses conceitos e o período político conturbado pelo qual o Brasil passa, pelo menos a partir do golpe institucional de 2016, no qual forças retrógradas e conservadoras retomaram o direcionamento do país, colocando em prática uma série de reformas que oneram a classe trabalhadora nos mais variados setores – reforma da previdência, trabalhista, desarticulação do ensino superior público – percebe-se que o notório saber previsto na Lei nº 13.415 tem um viés muito mais mecanicista, utilitário e desarticulador em relação a formação de professores da educação profissional e tecnológica do que uma visão semelhante ao que nos traz Ramos (2015) à respeito da necessidade da criação de mecanismos de certificação profissional. Reforça, em última instância, a divisão social do trabalho, e a estruturação das escolas duais: uma voltada para a formação de mão de obra capacitada, a outra, propedêutica, voltada para a ascensão aos níveis superiores de ensino.

3. Razões que explicam a precarização do trabalho docente, a partir do notório saber

Proletarização do trabalho é um termo comumente relacionado ao proletariado, no sentido de trabalho do operário, da fábrica, da produção de bens e produtos. Também é um termo que se encontra relacionado às profissões e profissionais organizados em classes, sindicatos ou outras organizações. Destarte, para se falar em proletarização do trabalho docente, faz-se necessário entendê-lo como profissão e nesse sentido, Rêses (2012) aponta que não há consenso sobre o trabalho do professor ser ou não uma profissão, na medida em que o mesmo não se enquadra plenamente no controle do capital por ser um trabalho subjetivo e imaterial.

Citando Perrenoud, Rêses considera que:

É neste sentido da discussão da proletarização que se destaca a designação de semiprofissão para os professores. Como destaca Perrenoud (1993), o magistério não viria a ser uma profissão no sentido atribuído a atividades como a de médicos, engenheiros, advogados. Em outros termos, seria impossível comparar o magistério aos chamados “profissionais liberais”,

pois o modo de agir do docente se distancia substancialmente de toda forma de padronização (RESES, 2012, pág. 428).

Como crítica à consideração de que o trabalho docente seja uma semiprofissão, recorre-se a Bourdieu (1990; 1991) com a ideia de que é preciso escapar dos limites e da ambiguidade do termo “profissão” pois,

Definir um agente social como possuidor de uma profissão é reconhecer que este é detentor de uma identidade socialmente dada por sua relação histórica com as formas específicas de trabalho e não pelo “simples” exercício desta forma de trabalho. Esta relação e a identidade daí proveniente é definida pela posição, sempre relacionalmente constituída, em que o agente está situado em um campo social, cuja existência é anterior ao seu ingresso neste. Para um agente social estar legitimamente em um campo significa ter o poder de compartilhar de habitus e padrões classificatórios do mundo, pertinentes à sua posição no interior deste campo. (RESES, 2012, pág. 429)

Saviani (1983), que em seus estudos se baseia em Marx para classificar o trabalho docente como trabalho não material caracterizado “por uma atividade na qual produção e consumo são concomitantes,” compara o trabalho do professor ao trabalho do médico e do cantor. Neste sentido, reforça a ideia de que o trabalho do professor relaciona-se a lógica capitalista de forma limitada.

Ainda sobre a consideração do trabalho docente como profissão, Tardif e Lessard (2007) definem a docência como “... uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.”

Tardif e Lessard (2007) neste panorama, apresentam diversos aspectos que apontam para a influência da organização do trabalho fabril ou de outras organizações do capital na organização do trabalho do professor nas instituições de ensino, o que podemos perceber no seguinte trecho:

Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio padronizado, dividido, planejado e controlado. Os professores encontram-se integrados a uma estrutura celular do trabalho (Lortie, 1975) sobre a qual se sobrepõe uma burocracia impositiva (Johnson, 1990). (TARDIF E LESSARD, 2007, págs. 24 e 25)

Chamam a atenção que em países como o Canadá, Estados Unidos, Brasil e Grã-Bretanha, a evolução do ensino tem sido marcada pela introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente, atitudes prescritivas quanto ao currículo, sistemas de medidas de eficiência, controle do tempo, entre outros.

No Brasil, de acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2006), as mudanças trazidas pelas políticas educacionais da ditadura militar fizeram com que a profissão docente se metamorfoseasse, resultando na proletarização - novo perfil socioeconômico a que foram submetidos dos professores. As mudanças abrangeram todos os níveis da educação, alterando suas características e se baseando no tecnicismo; na expansão quantitativa do 1º e 2º grau, ao passo que reduzia seu nível; cerceamento e combate às Universidades públicas e o incentivo ao crescimento da iniciativa privada no ensino superior. Dentro disso, as principais consequências sobre a categoria dos professores estaduais foram o crescimento numérico e o arrocho salarial. Inaugurando, segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006), o perfil dos professores no ensino básico: os proletários dos profissionais liberais.

Os autores apontam que antes, até a metade dos anos 1960, com a formação realizada nas Escolas Normais, a profissão atraía jovens das classes médias abastadas, principalmente mulheres. Para se ter uma ideia, em 1929, dos 23.808 matriculados no ensino pedagógico, apenas 3.401 eram homens. No entanto, no período militar, vinculado a modernização das relações de produção capitalistas, as orientações redirecionavam a educação propedêutica para uma mais “realista”, voltada para a formação de técnico de nível médio. Duas leis promoveram as reformas: a 5.540/1968 - reorganizou o ensino superior e sua articulação com médio, e definiu que a formação dos professores de 2º grau fosse em nível superior - e a 5.692/71, que reestruturou o primário e o ginásio em ensino de 1º e 2º grau - o 1º englobou o ginásio e o primário, totalizando 8 anos de ensino fundamental obrigatório, enquanto o 2º abarcou os 3 anos do colegial (JÚNIOR; BITTAR, 2006).

Com as reformas, como refletem Júnior e Bittar (2006), os cursos de licenciatura curta das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectual das escolas públicas existentes. A expansão quantitativa do ensino obrigatório gerou uma formação aligeirada dos educadores. Esse crescimento quantitativo, somado a formação acelerada dos docentes, mais o arrocho salarial a que foram submetidos, geraram a deterioração de vida e de trabalho dos professores do ensino básico. Ou seja, o processo de proletarização do professorado brasileiro está intimamente associado à precarização da categoria.

Ademais, os autores ainda salientam que processo de democratização não foi suficiente para retomar o crescimento econômico e muito menos para instituir uma política de redistribuição de renda, situando-se como avanço apenas no campo político. A subordinação da macroeconomia nacional aos ditames liberais do Consenso de Washington agravou as

condições de vida e de trabalho dos professores da educação básica. Prova disso, é que os autores trazem relatos de professores do Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, da década de 1990, que revelam o abandono da profissão pela impossibilidade de se manterem com o próprio trabalho (JÚNIOR; BITTAR, 2006).

Na década de 1990,

[...] na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, os países em desenvolvimento tiveram que pensar em estratégias de elevação do nível de atendimento às populações, sem aumentar os investimentos. Na América Latina, neste período, a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão, definiram que a fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos será buscada por meio de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. O modelo de gestão escolar, será na combinação de formas de planejamento e controle social de políticas associado à descentralização administrativa, com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Sendo assim, o trabalho docente compreende também agora o gerenciamento da escola, do planejamento, à elaboração de projetos, passando pela discussão do currículo e da avaliação.

Enguita (1991) afirma que a docência estava ante uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a “expressão de uma posição social, de relações sociais de produção e de processo de trabalho”. Sendo assim a discussão segundo o autor está relacionada à busca de uma autoproteção dos professores por meio da luta da profissionalização, da proletarização, que se contrapõe à profissionalização como condição de preservação profissional.

Segundo Oliveira (2001) a gestão democrática é caracterizada pelo aumento da participação comunitária na escola, nos processos de decisão. A autora menciona ainda o engajamento dos professores e da comunidade no planejamento, fiscalização e execução de propostas para a educação torna-se uma característica deste modelo de gestão escolar. Esta característica se torna ambígua, pois ao mesmo tempo que é entendida como forma democrática de acesso e participação decisória na escola, também contribui para a perda profissional dos docentes sobre determinados aspectos.

Um exemplo é a dificuldade em se pautarem discussões sobre conteúdos pedagógicos e práticas de avaliação nos colegiados escolares em que estão

envolvidos alunos e pais. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar (OLIVEIRA, 2004, p 1127).

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por (COSTA 1995; SHIROMA 2003) como uma precarização das relações de trabalho. Sendo assim Oliveira (2004) cita que o processo de precarização do trabalho decorre da constatação de que é possível o crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos, o que tem contribuído para o acirramento das desigualdades sociais neste começo de século. A autora cita ainda que em razão disso, o desemprego passou a ser uma preocupação crescente nos últimos anos. Da mesma maneira, apresenta-se como questão preocupante o aparecimento de novas formas de ocupação que têm provocado maior segmentação do mercado de trabalho, implicando um processo de exclusão, muito mais do que de integração social (POCHMANN, 1999. p 12).

Segundo Oliveira (2004) mudanças na visão da organização escolar, exigem uma adaptação no perfil dos docentes e no domínio por parte deles de novas competências e funções. A autora cita ainda que a pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêm forçados a responder.

Na realidade, aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática, mudou. Valores como autonomia, participação e democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O trabalho pedagógico foi reestruturado, tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos e precarização do trabalho docente (OLIVEIRA 2004, pág. 1140).

Uma importante expressão de precarização se manifesta na relação direta entre empregabilidade e trabalho docente. O aumento dos temporários nas redes públicas de ensino, em número quase idêntico ao número de trabalhadores efetivos, a perda salarial, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Tardif e Lessard (2007) apontam que a própria estrutura e organização das escolas se prestam pouco a uma séria profissionalização do ofício da docência.

Fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso a experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente ou, a menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não tem nenhum vínculo com as decisões que os afetam. (TARDIF; LESSARD, 2007, pág. 27)

Os autores dizem ainda ser importante ligar a profissionalização do ensino à perspectiva mais ampla do trabalho docente “porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização escolar e docente”. E acrescentam:

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização. (TARDIF; LESSARD, 2007, pág. 27)

Essas transformações sociais afetaram o processo de profissionalização docente fazendo com que o professor, embora se tornasse um profissional cada vez mais necessário às demandas da sociedade capitalista, perdesse cada vez mais o controle sob sua profissão e, por que não dizer, sobre o fortalecimento de sua profissionalidade. O avanço dos processos de precarização citado anteriormente reforça a necessidade de fortalecimento da profissão docente, por meio de sua afirmação técnica, filosófica e política, mas também por meio de políticas públicas que garantam a valorização dos profissionais e a reafirmação de sua relevância para a continuidade de um projeto social emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a precarização e a proletarização do trabalho, especialmente do trabalho docente, tendo como referência as conseqüências trazidas pelo notório saber a partir da sua admissão prevista na reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017.

A proletarização do trabalho não está restrita apenas aos trabalhadores da educação, mas abrange profissionais de diferentes setores e tem se agravado nos últimos anos em

decorrência das profundas transformações nas relações de trabalho decorrentes dessa correlação de forças entre capital e trabalho. No campo da educação, além da relativização das conquistas que muito fortaleciam a condição docente no trabalho educativo, como a importância da participação dos professores nos processos decisórios, a formação inicial em cursos de licenciatura, percebe-se um recrudescimento nos processos de precarização de sua atuação, como a crescente desvalorização salarial e a utilização do notório saber como forma de banalizar os conhecimentos pedagógicos próprios da profissionalidade do trabalho do professor.

Importante destacar que o notório saber, embora tenha sua legitimidade assegurada por reforçar a necessidade de valorização dos conhecimentos que são construídos no mundo do trabalho, tem sido, especialmente a partir da Lei. 13.415/2017, apropriado por forças conservadoras do campo da educação para reforçar a ideia de que o trabalho do professor pode ser desempenhado por qualquer pessoa que detenha algum conhecimento específico, tornando, assim, a formação específica dispensável.

Essa percepção vai de encontro ao projeto de fortalecimento dos valores democráticos e, não por acaso, coincide com o enfraquecimento da democracia representativa nas suas mais variadas manifestações desde o impedimento da presidente Dilma Roussef em 2016. Por isso, o notório saber é a demonstração mais clara de que um dispositivo democrático aplicado à educação pode ser facilmente apropriado por forças elitistas para torna-lo deletério à consolidação de um projeto educativo em que a formação para o trabalho, para a cidadania e para a emancipação é substituída por uma formação que vise à sujeição ao mercado, ao descompromisso político e à alienação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

ALVES, A. E. S. **Trabalho Docente e Proletarização**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art03_36.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

BITTAR, M.; FERREIRA, J. A. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. 1. ed. São Paulo: Pulsar, 2006.

BOMFIM, M. I.; GOULART, V. M. Formação docente para o trabalho em saúde: O “Notório Saber” e Outras Propostas de Precarização e Flexibilização. **Contexto e Educação**, v. 34, n. 107, p. 276–287, 2019.

CARVALHO, E. J. G.; WONSIK, E. C. **A valorização e a precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990.** Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_05/147.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei no 13.415/2017. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633–1652, 2018.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. **A formação de professores para a Educação Profissional e o Notório Saber: uma ponte para o passado.** Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A8.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, L. R.; SILVA, M. R. DA. A educação física frente às ameaças da Medida Provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Revista Nova Paideia**, v. 1, n. 1, p. 30–50, 2019.

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

FIGUEIREDO, C. B. de. **A proletarização e precarização do trabalho docente.** Disponível em: http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a_edicao/artigos/011_a_proletarizacao_e_precarizacao_do_trabalho_docente.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 28 out. 2019.

OLIVEIRA, S. M. S. DE; OLIVEIRA, A. I. B. DE; ARAUJO, F. M. L. Saberes, formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor? **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 78–85, 2017.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século.** São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em 28 out. 2019.

RÊSES, E. S. **Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica.** Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20872>. Acesso em: 18 out. 2019.

SANTOS, P. S. M. B.. **A Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e os retrocessos contidos na previsão legal de professores com “notório saber”. *Conhecimento & Diversidade*, [S.l.], v. 9, n. 19, p. 71-81, jan. 2018. ISSN 2237-8049. Disponível em: https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4189. Acesso em: 18 out. 2019**

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização.** In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, D. S. Impactos da onda conservadora na educação pública: a ofensiva contra a classe trabalhadora. **Inter-Legere**, n. 20, p. 24–36, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio Janeiro: Vozes, 2007.