

O TRABALHO DOCENTE EM GOIÁS E MATO GROSSO: O GERENCIALISMO EM TEMPOS DE PANDEMIA

EL TRABAJO DOCENTE EN GOIÁS Y MATO GROSSO: EL GERENCIALISMO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

TEACHING WORK IN GOIÁS AND MATO GROSSO: MANAGERIAL STATE IN PANDEMIC TIMES

Ari RAIMANN¹
Rosângela Henrique da Silva FARIAS²
Veronete Dias GOMES³

RESUMO: O texto analisa o trabalho docente nos estados de Goiás e Mato Grosso, no contexto do Estado Gerencialista. O objetivo é entender como está se dando o trabalho docente profundamente modificado e ampliado a partir da Reforma do Estado de 1995. Metodologicamente, foram escolhidos dois municípios nestes estados, buscando compreender a realidade que vivem os professores no desenvolvimento do seu trabalho em tempos de pandemia. O estudo faz parte de investigação mais ampla desenvolvida nestes locais, integrando projeto de pesquisa interinstitucional. Os resultados apontam para realidade muito difícil para os docentes, uma vez que não apenas são colocados diante de novos desafios, mas também diante de profunda intensificação do trabalho sem que as condições objetivas para sua atividade sejam melhoradas.

PALAVRAS-CHAVE: Estado gerencialista. Trabalho docente. Intensificação do trabalho na pandemia.

RESUMEN: *El texto analiza el trabajo docente en los estados de Goiás y Mato Grosso, en el contexto del Estado de Gestión. El objetivo es comprender cómo el trabajo docente está siendo profundamente modificado y ampliado a partir de la Reforma del Estado de 1995. Metodológicamente, se eligieron dos municipios en estos estados, buscando entender la realidad que viven los docentes en el desarrollo de su trabajo en tiempos de pandemia. El estudio forma parte de una investigación más amplia desarrollada en estos lugares, integrando proyectos de investigación interinstitucionales. Los resultados apuntan a una realidad muy difícil para los docentes, ya que no solo se enfrentan a nuevos retos, sino también ante una profunda intensificación del trabajo sin que se mejoren las condiciones objetivas para su actividad.*

¹ Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Goiás. Desenvolve atividades de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-2595>. E-mail: raimann04@ufj.edu.br

² Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Jataí – GO – Brasil. Docente dos Sistemas Públicos Municipal e Estadual de Educação. Mestrado em Educação (UFG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2886-3564>. E-mail: rosangelahenrique72@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ). Professora do Sistema Público Estadual do Mato Grosso. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1370-5176>. E-mail: neth.said.ng@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Estado gerencialista. Trabajo docente. Intensificación del trabajo en la pandemia.

ABSTRACT: The text analyzes the teaching work in the states of Goiás and Mato Grosso, in the context of the Managerial State. The objective is to understand how the teaching work has been profoundly modified and expanded since the 1995 State Reform. Methodologically, two municipalities were chosen in these states, seeking to understand the reality that teachers live in the development of their work in times of pandemic. The study is part of a broader investigation carried out in these locations, as part of an inter-institutional research project. The results point to a very difficult reality for teachers, since they are not only faced with new challenges, but also with a profound intensification of work without improving the objective conditions for their activity.

KEYWORDS: Managerial state. Teaching work. Intensification of work in the pandemic.

Introdução

As sociedades passam por um período marcado pela aceleração e universalização das tecnologias de informação e comunicação, um dos meios mais utilizados neste momento na realização de atividades diversas e trabalhos coletivos. É um novo caminho do capital para girar a economia e movimentar as sociedades segundo os interesses econômicos durante a pandemia do Covid 19⁴, que se desenvolve no momento da escrita desse texto. O capital financeiro não pode parar na crise e o capitalismo segue se reinventando e ressignificando os meios de exploração da força de trabalho e consequente produção de mais-valia. O capital monopolista⁵ ganha força, necessitando o Estado se reestruturar, pois,

Desse modo, o capitalismo monopolista abrange o aumento de organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal (BRAVERMAN, 1980, p. 216).

As décadas de 70 e 80, marcadas pela crise do capital que necessitava se reestruturar, influenciaram diretamente as reformas implantadas pelos Estados gestores a partir de 1990,

4 Segundo o Portal Fiocruz: o nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br>. Acesso em: 10 nov. 2021.

5 Capital monopolista [...] teve início nas últimas duas ou três décadas do século XIX. Nova forma de concentração e centralização do capital, sob as formas de primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação. Ver mais in: Braverman. Trabalho e capital monopolista: Mais-valia e trabalho excedente (ZAHAR EDITORES, 1980, p. 215).

buscando a aceleração da economia, fazendo emergir a acumulação flexível⁶. Liderados pela Grã-Bretanha, já na década de 70, sob o governo Margareth Thatcher, os Estados implantaram a reforma do seu aparelho, justificando esse procedimento como a forma urgente e necessária de sair da crise, que afetava diretamente todo o setor público. A mundialização do capital e o Consenso de Washington foram determinantes para que o neoliberalismo fosse assumido como prática de política econômica. Resultaram na intensificação do processo de reestruturação produtiva do capital de modo muito forte na América Latina, o qual, segundo Antunes (2006, p.18), “desenvolveu-se por meio da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, [...] das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho”.

Era uma espécie de ressurgimento do liberalismo econômico, que defendia a não intervenção do Estado na economia de mercado. Como acentua Antunes (2015, p. 409), “esse é o contexto no qual, com a vitória do neoliberalismo no Brasil nos anos 1990, se desenvolve o processo de reestruturação produtiva.” Dessa nova configuração do Estado vão decorrer várias novas políticas públicas e um novo papel do Estado vai se configurar: o Estado “gerencialista”, com o objetivo de trazer para o seu interior valores predominantes no setor privado, implicando na busca incessante pela eficiência, eficácia e produtividade. Todos os setores públicos passam a ser regidos por esse novo Estado.

É no bojo dessa reforma, que no Brasil, a educação é classificada como um serviço não exclusivo do Estado. Da mesma maneira, a chamada “revolução tecnológica” que se materializa no período da crise, sendo mesmo apontada como uma das suas causas produz uma reestruturação produtiva, alterando a organização do processo de produção, modificando a estrutura e as relações do trabalho (MAUÉS, 2005, p. 01).

A partir deste momento, a educação passa a ser vista como campo não exclusivo do Estado, abrindo espaço para o privado, tanto em relação à prestação direta de serviços quanto na definição de políticas de gestão. Diga-se de outro modo, o setor privado passa a definir rumos e espaços da educação, abocanhando fatia considerável da educação pública, de olho no desenvolvimento do capital. As políticas educacionais que decorrem dessa influência e presença do privado acarretam intensificação na exploração da força de trabalho. Metas passam a ser estabelecidas, produtividade é buscada em cada ação e setor: “[...] a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho” (ANTUNES, 2018, p. 32). O trabalho docente será medido pela

6 Para saber mais sobre acumulação flexível em HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

accountability e pelos valores meritocráticos. A racionalidade econômica passa a determinar as ações e os rumos do setor público educacional. O estabelecimento de metas e aspectos quantitativos tornam-se comuns. Eficiência e eficácia vão se configurar nas avaliações em larga escala, sistemas homogêneos a serem adotados em todo o país, sem a consideração dos mais diversos contextos socioeconômicos e históricos. Aí vai ser reconfigurado⁷ o trabalho docente.

A constituição do Estado Gestor

A reconstituição do Estado, que vinha na esteira de uma das crises do capitalismo, passou a defender um Estado mínimo, que significaria a diminuição drástica da intervenção do Estado na economia, dando ao setor privado importância nunca vista, vindo este setor a ser parceiro na oferta de serviços que antes eram de competência exclusiva do Estado. Segundo Bresser Pereira, então ministro, dentre os objetivos principais estava “limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada” (BRASIL, 1995, p. 45).

Esse novo Estado passa a seguir a cartilha dos Organismos Internacionais de fomento e de desenvolvimento social e econômico, com base no argumento principal de que o Estado estava por demais inchado e precisava se desresponsabilizar de alguns serviços, tendo em vista que eficiência e eficácia passam a ser princípios norteadores fundamentais. Essa Reforma passa a ter uma importância essencial, definindo mudanças nos mais amplos setores do Estado, incluindo a educação. Ora, tal mudança operada na estruturação e na gestão do Estado passa a alterar também as relações de trabalho e os processos de produção, conforme Barreto e Leher (2003). Newman e Clark (2012, p. 358) defendem que “isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos”. Nesse contexto, conforme destaca Mauès (2010, p. 142), “o trabalho docente também é alvo das mudanças e esse profissional passa por uma metamorfose que o distancia das tradicionais funções pelas quais era responsável”. As mudanças no campo da educação, particularmente do trabalho docente, farão que alguns pesquisadores do campo educacional definam isso como “reinvenção da educação” (WITTMANN, 2000, p. 88):

Não há dúvida de que o gerencialismo tornou-se algo como um modelo global para reforma, em relação ao qual, noções de desenvolvimento ou

7 Ricardo Antunes trabalha o conceito de nova morfologia do trabalho em: ANTUNES, Ricardo. Morfologia do trabalho. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/nesth/ivseminario/texto3.pdf>

subdesenvolvimento de estados eram avaliadas, alimentando um extenso mercado para importação de habilidades e modelos do Reino Unido, EUA e Nova Zelândia e para expansão de consultorias em gestão que embrulhavam modelos de negócios e modelos de reforma e os comercializavam através de fronteiras nacionais (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 355-356).

Pesquisadores no Brasil têm discutido esta temática no contexto local (HYPOLITO, 2011; SHIROMA, 2003), investigando quais os seus aspectos fundamentais e impactos dessa nova cultura na educação brasileira. Shiroma (2003, p. 78) destaca:

[...] o gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam para discutir a mudança. Eficiência, competência, [...] inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática.

O gerencialismo nos estados de Goiás e Mato Grosso vai começar a ser percebido desde a década de 2000, com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, criado pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece como foco a aprendizagem e vem intensificando o controle do trabalho docente com a implantação de várias políticas públicas, sendo avaliação, formação dos professores, aceleração da aprendizagem, gestão, tecnologia de informação. Em Goiás foram, inclusive, criados os Núcleos de Tecnologias Educacional/NTEs, com o objetivo de atingir as metas do IDEB⁸, o que Maués define como reestruturação produtiva.

O contexto no estado de Goiás

No contexto de pandemia causada pelo Covid 19, com início em 2019, o professor encontra-se diante de uma nova configuração do trabalho docente, pela utilização massiva das tecnologias de informação e comunicação. Nesse momento de preocupante crise de saúde pública mundial, o docente é levado a assumir da noite para o dia uma sala de aula virtual, independentemente do nível ou modalidade de ensino em que atua. As mudanças são profundamente impactantes na vida e no trabalho docente, uma vez que as metodologias mudam, os modelos didáticos são modificados e as ferramentas de aula se inovam, sem que para isso o docente tenha sido preparado. Simplesmente dele é exigido o trabalho segundo novas regras. Do professor é demandado investimento em novas aprendizagens de forma isolada, bem como investimento em ferramentas que lhe permitam continuar atuando na

⁸ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Governo Federal para aferir a aprendizagem das escolas públicas em todo o território nacional.

docência. É um impacto drástico na vida profissional e pessoal do educador, que passa a estar cada vez mais interligada, *online*, pois todo seu trabalho é realizado em seu ambiente doméstico, com horários múltiplos e ampliados.

No trabalho estão contidas in nuce todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo dentro do ser social. O trabalho pode ser considerado, pois, como fenômeno originário [Urphänomen], como modelo do ser social; o esclarecimento destas determinações proporciona já, portanto, uma imagem tão clara acerca de suas características essenciais, que parece metodologicamente vantajoso começar com sua análise (LUKÁCS, 2004, p. 59).

Como destaca Lukács (2004), pelo trabalho se percebem determinações que nele estão contidas, ou seja, não é possível escapar delas diante da sociedade que vive do capital. As relações de trabalho se tornam cada vez mais enfraquecidas. A força dos que detêm os meios de produção se ampliam e as forças da classe trabalhadora se enfraquecem.

Quando Lukács afirma na citação acima que a essência do ser social está contida no trabalho, é nesta perspectiva que buscamos compreender como se dá o trabalho docente no Estado gerencialista em um contexto de pandemia.

A educação sofre impacto significativo em todos os aspectos – políticas públicas, financiamento, calendário, currículo, avaliação, trabalho docente e outros – e os órgãos gestores intensificam e reestruturam em tempo recorde suas diretrizes para manter toda estrutura e funcionamento da escola, mesmo que no formato virtual. Segundo a Nota Técnica 02/2020, do Conselho Estadual de Educação de Goiás, define no seu 6º parágrafo:

1) Sobre autorização e continuidade de aulas e atividades não presenciais ou presenciais mediadas por tecnologia na Educação Básica e Superior no Sistema Educativo do Estado de Goiás A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) admite que, em situações emergenciais, os sistemas de ensino estaduais e municipais, coordenados pelas secretarias de Educação e pelos conselhos estaduais e municipais de Educação, autorizem a realização de atividades não presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologias [...] (CEE-GO, 2020, p. 01).

Neste sentido, o trabalho docente em Goiás ganha um novo formato, passando da aula presencial para as aulas virtuais gravadas pelos professores na plataforma do Google Meet ao vivo. O trabalho do professor muda de cenário, deixando a tradicional sala de aula pela improvisação de um espaço em seu lar. Surgem novos desafios a serem superados, desde a timidez de vários profissionais, interação e domínio das tecnologias, aquisição de insumos para trabalho com a internet, aparelhos eletrônicos (quadro branco, computador, celular, suporte para celular e outros) e condições financeiras para custear as novas despesas.

A Secretaria de Estado da Educação em Goiás, utilizando programas e plataforma (SIAP⁹ e SIGE¹⁰) controla desde a frequência do aluno, frequência dos docentes, conteúdos trabalhados (“dosados” quinzenalmente), desempenho dos discentes, dados de evasão, repetência em tempo real com intervenções imediatas pelos grupos gestores das Coordenadorias Regionais de Educação (polos que gerenciam em média cinquenta municípios). Para gerenciar efetivamente o trabalho docente, a SEDUC¹¹ subdividiu a sua gestão interna em três grandes áreas administrativas, sendo: Subsecretaria de Execução da Política Educacional¹², de Governança Educacional¹³ e de Governança Institucional¹⁴, todas com acesso direto aos dados que são alimentados nos programas supracitados.

A Nova Gestão Pública, portanto, que passa a gerenciar os processos, de modo especial o trabalho docente, atua com força em cada setor. As falas dos docentes indicam em parte o que Antunes (2017, n/p) afirma:

*É evidente que não estamos voltando ao trabalho escravo de 1500, estamos falando de uma escravidão inclusive digital, do trabalho terceirizado, preconizado, informal, do trabalho sem direitos, de uma dependência do sistema perverso de metas, que tem levado a suicídios e adoecimento do trabalho*¹⁵.

Nesta época de pandemia, em que o trabalho remoto é a opção que salva vidas e garante a produtividade, vemos o capitalismo se reinventando, especificamente falando do trabalhador da educação em Goiás, que em poucos dias viu seu trabalho sofrer mudanças profundas. Um aspecto exaustivo ao trabalhar em casa e ter que financiar todas as suas despesas e manutenção do seu trabalho (energia, internet, equipamentos eletrônicos e outros) para garantir as aulas em regime não presencial.

O professor enfrenta esta nova realidade no trabalho docente sem formação específica para lidar com as tecnologias e busca incessantemente ajuda para garantir as aulas online, o calendário letivo, o currículo e ainda as avaliações externas impostas pela Secretaria Estadual de Educação. O gerencialismo nas redes públicas municipal e estadual em todo momento deste

9 SIAPE: Sistema Integrado de Administração de Pessoal e Pedagógico. Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

10 SIGE: Sistema de Gestão Escolar. Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

11 SEDUC: Secretaria de Estado de Educação.

12 Coordena a gestão, organização, segurança e pesquisa e formação.

13 Coordena os níveis e modalidades de ensino.

14 Coordena a gestão de pessoas, planejamento e finanças, gestão administrativa, infraestrutura e tecnologias.

15 Entrevista com Ricardo Antunes na CARTA CAPITAL, publicada em 17/05/2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cna-escravidao-o-trabalhador-era-vendido-na-terceirizacao-ele-e-alugado201d>. Acesso em: 22 fev. 2021.

processo mantém-se firme, rígido com as plataformas e programas que controlam todo o processo de ensino-aprendizagem.

O cenário educacional de Goiás demonstrado pelas vozes dos professores é cruel, afetando os profissionais da educação nos aspectos financeiro, emocional, intelectual e outros; assim devemos refletir nas palavras de Braverman (1980, p. 80) ao referir ao processo de alienação do trabalho:

E, como o modo capitalista de produção cria uma população trabalhadora ajustada às suas necessidades, o princípio de Babbage é, pela própria forma deste “trabalho mercado” posto em execução pelos próprios capitalistas. Toda fase do processo do trabalho é divorciada, tão longe quanto possível, do conhecimento e preparo especial, e reduzida a simples trabalho [...].

Em meio a uma crise econômica planetária acentuada pela pandemia do COVID-19, é visível nas vozes dos professores a alienação docente, atestando o poder do gerencialismo e das narrativas que o seguem, contaminando os também educadores e naturalizando o processo em que estão vivendo, de intensificação da superexploração da força de trabalho. E, como acentua Antunes (2018, p. 35), analisando o trabalho segundo nova morfologia, identificando esse processo de “uberização do trabalho”, pois os trabalhadores na pandemia “[...] arcam com suas despesas de seguridade, com os gastos de manutenção dos veículos, de alimentação, limpeza, etc.”. Inclua-se aqui tudo que se relaciona ao sistema necessário para o seu trabalho remoto. Gastos por conta, risco e responsabilidade dos professores.

(Des)configuração do trabalho docente em Mato Grosso

As distintas tentativas do Estado contemporâneo em ordenar, constituir, induzir e adaptar as ações humanas, particularmente de professores, ganha a dimensão da obrigatoriedade de realização daquilo que pensam os governantes neoliberais de plantão e o Estado brasileiro. Tal perspectiva se concretiza em documentos, exigências de participação e todo o processo de sucateamento das instituições, desamparo social dos profissionais do ensino e a busca pela consolidação das fragilidades das políticas públicas de educação no que se refere à valorização docente, melhoria das condições objetivas de trabalho e qualidade de vida dos professores. Essa materialização pode ser percebida também em Mato Grosso, como forma de reestruturação do capital e a construção de privilégios econômicos, em detrimento de condições dignas de vida da população e de valorização do magistério. A intensificação do trabalho na educação se dá de diferentes e múltiplos modos, inclusive no período da pandemia do Covid-19.

Levando em conta as duas realidades, Goiás e Mato Grosso, nesse texto, breves considerações a respeito de alguns aspectos do trabalho docente no estado de Mato Grosso se fazem necessárias, embora se considere o limite deste trabalho.

Concordamos com Marx (1985, p. 50) sobre o conceito de trabalho como significado de ação intencional, de transformação e emancipação do homem, conforme destaca: “[...] uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Ao retomarmos esse pensamento, temos claro que é essa relação recíproca que atribui ao ser humano o caráter social e é, nesse mesmo sentido, uma ação de transformação e autotransformação, ou seja, enquanto ser de racionalidade diferenciada, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, adequando-a ao próprio meio de subsistência, o sujeito histórico também se transforma. Conforme Tonet (2007, p. 31), o que define o ser social é o trabalho, ou, como defende Lukács (2013), o trabalho é categoria fundante do ser social.

Nessa perspectiva, por um lado, definimos o trabalho docente:

[...] em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor (BASSO, 1997, p. 20).

Nesse sentido, não se pode falar da condição de professor fora da compreensão da sua totalidade como ser no mundo do trabalho, seus sentimentos, emoções e suas produções, seu carinho, seu amor, sua satisfação e seu prazer de ter realizado um trabalho completo sobre a educação de uma criança, um jovem ou de um adulto.

Por outro lado, compreendemos que, na sociedade capitalista, a noção e realização do trabalho contemporâneo não viabiliza a integração entre a ação e a intenção, pois, nesta configuração, o trabalhador perde a condição de compreender a qualidade, a beleza e o investimento no seu produto, dominando apenas parte, fragmentos que não lhes permitem conhecer o valor final do produto. Nessa perspectiva, o trabalho se torna um processo que visa meramente atender ao aumento da quantidade de produtos e concentrar saberes e riquezas àqueles que possuem os meios de produção. Com esta dinâmica, o trabalho não é mais compreendido em sua inteireza, na beleza do produto e da percepção do todo, mas só pode ser entendido de modo fragmentado, tornando-se cada vez mais estranho e novidadeiro, pois o

trabalhador não tem mais o domínio e tampouco o controle da criação e do resultado daquilo que produz.

Ao considerarmos esse contexto, verificamos que no estado de Mato Grosso o trabalho docente está intencionalmente alinhado ou em processo rápido de alinhamento com os interesses e projetos do sistema capitalista vigente, de maneira singular, nos procedimentos e processos de gerenciamento da função educadora. Nos últimos cinco anos, de modo particular, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da política de Formação de Professores, das avaliações externas e dos Orientativos pedagógicos, intensificou as exigências sobre as escolas, sobretudo, responsabilizando os professores pelos “fracassos” escolares e atribuindo aos profissionais do ensino o dever de sozinhos e no trabalho cotidiano assegurar as “competências básicas” da aprendizagem.

Nesse aspecto, os governantes querem alinhar o trabalho do professor com o princípio da eficiência e eficácia tão propalado pelo Estado gerencialista, tendo o “diagnóstico” definido pelas avaliações externas como elemento base e recorrente em todos os orientativos de projetos de formação continuada e das ações pedagógicas de cada profissional do ensino. Nesse modelo de formação priorizam destacar as consideradas “constatações” como alicerces para as escolas elaborarem seus planos de estudo. Da mesma forma, a partir desse “diagnóstico” o professor é pressionado a implementar “planos de intervenção pedagógica” para consolidar determinadas habilidades dos educandos. Nessa perspectiva, há o imperativo do olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram apenas a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola. (MATO GROSSO, 2015).¹⁶

As orientações da SEDUC/MT estão se intensificando de maneira que o trabalho docente, independente do período de pandemia, assegure e cumpra, sem desvios, sem deslizos, com os objetivos mercadológicos implicados nos conjuntos de descritores que serão aferidos pelos testes padronizados de desempenho e, mais recentemente, nas competências e habilidades “dispostas” pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT). É importante pontuar e/ou questionar as condições de trabalho dadas aos professores. Para exemplificar esses argumentos, um conjunto de professores permite conhecer um pouco mais das estratégias e dos dilemas da educação no estado.

16 Parece que o governo de Mato Grosso está cumprindo fielmente o que o ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, afirmou em uma das reuniões com o presidente da república: “neste tempo de pandemia, enquanto eles estão preocupados com a COVID, é preciso fazer passar a boiada”.

O Trabalho docente em Goiás e Mato Grosso: o que indicam os docentes

Buscando compreender o cenário educacional de Goiás e Mato Grosso em relação ao trabalho docente e o Estado gestor é que ouvimos via Google Forms as vozes de 63 (sessenta e três) professores das redes públicas estaduais e municipais de ambos os estados. As questões foram divididas em dois períodos, sendo o primeiro antes da pandemia provocada pelo Covid-19 e o segundo durante ela. Abordaremos aqui as respostas referentes ao período da pandemia. Elas revelam um cenário muito próximo, com características de um trabalho precarizado, intensificado, estressante, principalmente com as novas demandas em relação às questões tecnológicas e a ausência de formação específica para atender as exigências desta nova realidade.

Numa aparente contradição, ao mesmo tempo em que as relações e condições de trabalho tornam-se precarizadas, o novo momento da acumulação capitalista ancora-se no trabalho com maiores exigências de níveis de escolaridade e qualificação, dado o patamar em que se encontra a divisão sociotécnica do trabalho mediante a difusão das inovações tecnológicas de matriz flexível e informacional (PREVITALI; FAGIANI, 2018, p. 25).

Previtali e Fagiani (2018) ilustram a situação atual, em que os professores precisam se reinventar no trabalho docente em relação à utilização diária de tecnologias com as aulas online, teleaulas, trabalho remoto, o que demanda formação técnica e didática, e, conseqüentemente, formação específica para um desafio novo e muito estressante.

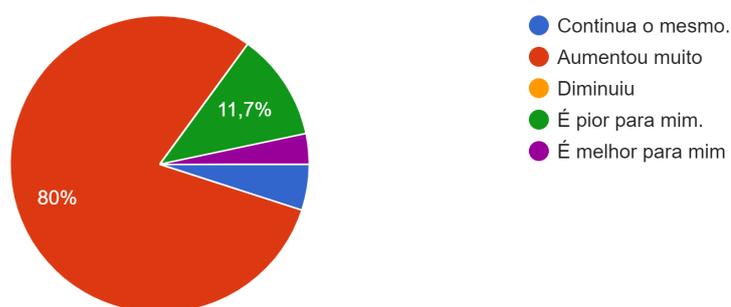
Indagados os professores sobre o que a escola lhes oferecia para o trabalho com as aulas remotas, 40% dos docentes afirmaram que não recebiam equipamentos e nem treinamento para que pudessem utilizar os softwares obrigatórios (considerados softwares de difícil manuseio, exigidos pelos governos municipais e estaduais). Em contradição, 80% dos educadores relatam sobre as exigências e o trabalho que foi intensificado durante a pandemia, exigindo mais de oito horas de trabalho, configurando-se aí uma superexploração da mão de obra docente.

Como afirmam Previtali e Fagiani (2018), o processo de precarização é acelerado e a exigência por formação é imediata, pois o professor precisa se reinventar diante das novas demandas impostas à educação no atual cenário.

É nesse contexto que começam, de forma efetiva, a serem definidas as reformas na educação brasileira na última década, tendo continuidade nos primeiros anos do novo milênio. As características maiores dessas reformas eram as de regulação e controle, em função do caráter que o Estado assumiu, ou seja, de um Estado Avaliador e Regulador. Essas reformas evidenciaram a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da conseqüente mudança no mundo do trabalho (MAUÈS, 2005, p. 01).

O processo de intensificação do trabalho docente antes da pandemia do Covid-19 já era intenso, segundo 32% dos professores de Goiás e Mato Grosso. Este percentual de docentes sinalizou que trabalhava oito horas diárias em uma ou mais escolas de forma presencial. Com a pandemia a situação se agravou, sem que diante desse agravamento houvesse qualquer melhoria salarial ou auxílio para aquisição e manutenção de equipamentos necessários ao trabalho. Nesse grupo estão 80% dos professores, que afirmaram trabalhar mais de oito horas diárias com planejamento, gravação de aulas, atendimento em grupos de Whatsapp e trabalho em plataformas como Classroom, Google Meet, SIGE, SIAPE. Outro percentual que não pode ficar esquecido é o de 11,7% que indicam que a situação ficou pior. Note-se que apenas 5% indicam que o trabalho continua o mesmo. Daí se pode inferir que estes docentes, embora não tenham carga horária aumentada oficialmente, não contam como aumento o atendimento obrigatório a pais e alunos em grupos de Whatsapp e o tempo extra de preparação de aulas online. Estes dados podem ser conferidos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Trabalho docente no sistema remoto

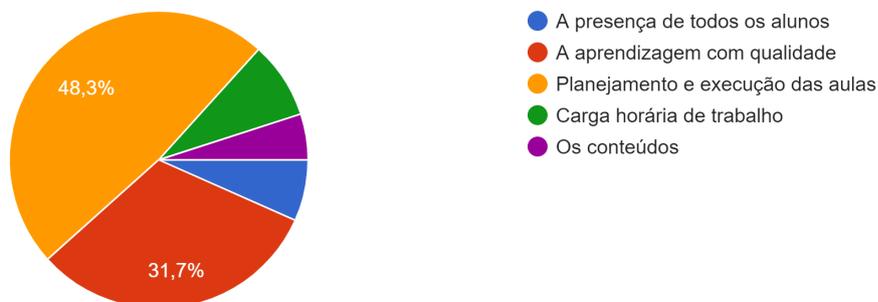


Fonte: Dados da pesquisa

Mesmo em um cenário pandêmico gravíssimo, com números altíssimos de mortos e contaminados, a sociedade em situação desesperadora, hora tudo fechado, hora tudo aberto, por força legal a escola vai se reinventando com as tecnologias e não para. O trabalho docente não para, mesmo que os alunos não tenham condições de participar das aulas, por inúmeras razões que não cabem neste texto e merecem análise em outro momento. De acordo com as respostas dos docentes entrevistados em ambos os estados, a ênfase das Secretarias de Educação é dada à necessidade de os professores planejarem suas aulas com cobrança intensiva nos novos formatos, tentando garantir qualidade ao seu trabalho. Percebe-se a dinâmica do capital mesmo em momentos tão críticos e desumanos. A qualidade que os sistemas buscam não inclui real aprendizagem, mas manutenção do alunado e planejamento docente diante de um novo contexto

a exigir novos modos de trabalho e novos investimentos da parte dos docentes. A qualidade socialmente referenciada do ensino não é debatida em momento algum.

Gráfico 2 – Prioridade nas aulas remotas



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima apresenta outros elementos que indicam situação que interfere diretamente no trabalho docente. 48% atestam que a escola – leia-se: o sistema – se preocupa com planejamento e execução das aulas. Isso mostra que o sistema se preocupa em demonstrar que o planejamento esteja sendo feito para que as aulas ocorram, sem que se saiba em que condições os alunos se encontram. Em outras palavras, o importante é dar aulas. 3% declaram que a escola pede qualidade na aprendizagem. Tais respostas possivelmente resultam das orientações que os setores de gestão encaminham às escolas e que são repassadas aos professores. Isso, no entanto, não garante qualidade, nem às aulas, nem à aprendizagem dos alunos. Percebe-se que os conteúdos ficam de fora da preocupação da escola.

Ao serem indagados sobre “como você avalia suas aulas remotas?”, as respostas revelam uma contradição na avaliação dos profissionais, pois 13% deles declaram ser ruins, 43,3% revelam achar difíceis e estressantes, contradizendo 41,7% dos colegas que afirmam serem boas. Os dados aqui apresentados parecem revelar que os docentes, embora muito explorados em sua força de trabalho, atuando durante três turnos para darem conta dos novos desafios, preferem tornar público que suas aulas são boas. Talvez avaliem apenas o que produziram sem a presença dos alunos e não o resultado de suas aulas. Isto porque não é necessário grande esforço para se compreender que do outro lado estão alunos em aula via celular, fazendo tarefas via Whatsapp e outros instrumentos, com internet sofrível e muito mais. Aqui precisam ser considerados no trabalho docente os alunos sem internet, sem computador, diante de uma TV, assistindo aulas gravadas. Este cenário é evidenciado nas vozes docentes dos dois estados nos quais a pesquisa foi realizada, revelando um índice muito semelhante.

Considerações finais

Enfim, o trabalho docente nos estados de Goiás e Mato Grosso na pandemia revela aspectos ainda mais preocupantes: em tempos de crise o capital avança e as novas ferramentas desafiam os professores e alunos muito mais do que um projeto humano que tenha em vista a qualidade socialmente referenciada da educação.

A pesquisa demonstrou que, embora ocorra a intensificação do trabalho docente e a exigência de realização de atividades nunca experienciadas pelos professores, muitos docentes ainda preferem dizer que seu trabalho continua o mesmo. Percebe-se uma forte dose de alienação no corpo docente, que, em muitos casos, é decorrente da exploração da força de trabalho dos professores e até da autointensificação do trabalho docente, visto que estes imprimem sobre si mesmos obrigações e responsabilidades que não lhes permitem continuar estudando e se aprimorando teoricamente. Por outro, a intensificação do trabalho é tal que os docentes não mais conseguem tempo para pensar a própria prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. A Era da Informatização e a época da Informalização. Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil. *In*: ANTUNES, R. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo. Boitempo: 2006. p. 15-25.
- ANTUNES, R. A Explosão do Novo Proletariado de Serviços *In*: **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo: 2018. p. 25-64.
- ANTUNES, R. L. C. PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BASSO. I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES** 19, n. 44, abr. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMYyTP9Fzf/?lang=pt>. Acesso dia 15 jun. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF, 1995.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar EDITORES, 1980.
- CEE-GO. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Nota Técnica nº: 2/2020 - COCP - CEE- 18461**. Esclarecimentos sobre o funcionamento das unidades escolares no período de

isolamento social pelo coronavírus, Covid-19. Goiânia, GO: CEE-GO, 2020. 7 p. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2020/06/01/11_10_24_274_SEI_GOVERNADORIA_000012660227_Nota_T%C3%A9cnica.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HYPÓLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e do trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011.

LUKÁCS, G. **Ontología del ser social**: el trabajo. Trad. Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. II.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. 1. ed. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. v. 1, t. 2. (Os economistas).

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Projeto Sala de Educador**. Orientativo 2015. Cuiabá, MT: Secel, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Cuiabá, MT: Secel, 2018.

MAUÉS, O. C. O Trabalho docente no contexto das reformas. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/o-trabalho-docente-no-contexto-das-reformas> Acesso em 06 de março de 2021.

MAUÉS, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, p. 141-160. 2010.

NEWMAN, J; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Trabalho Precário e Precarização Docente na Educação Básica no Brasil na Atual Fase da Acumulação do Capital. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 5, n. 2, p. 19-68, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratice/article/view/51352>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

TERTULIAN, N. O pensamento do último Lukács. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 16, p. 219-248, 2007.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

WITTMANN, L C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

Como referenciar este artigo

RAIMANN, A. FARIAS, R. H. S.; GOMES, V. D. O trabalho docente em Goiás e Mato Grosso: O gerencialismo em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0037-0052, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15536>

Submetido em: 21/09/2021

Revisões requeridas em: 28/10/2021

Aprovado em: 28/12/2021

Publicado em: 02/01/2022