

PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA: As Condições Materiais e Tendências de Proletarização em Moçambique

*Precarification and Intensification of Teaching Work During the Pandemic:
Material Conditions and Proletarianization Trends in Mozambique*

Jonas António Francisco ¹



<https://orcid.org/0000-0002-5486-9057>



488

RESUMO

Pretende-se com artigo analisar como a classe docente tem se posicionado para enfrentar a pandemia dentro e fora de sala de aulas em Moçambique. Especificamente visa identificar os parâmetros de enfrentamento para conciliar a fraca infraestrutura escolar e a necessidade de garantir a aprendizagem dos alunos; interpretar a (re)formulação das práticas docentes no cenário de Covid-19 e; a partir do conceito de proletarização em Marx, explicar como a precarização e intensificação do trabalho docente afeta a saúde dessa categoria de trabalhador. Metodologicamente busca explicar as contradições presentes para o contexto moçambicano sobre o estar na sala de aulas e enfrentamento da pandemia com poucas condições de trabalho, a partir de um *survey* com professores do ensino primário e secundário. Dados apresentados mostram que há um discurso visando ao consentimento ativo de que as condições existentes favorecem a realização do trabalho docente, contudo, o sentimento dos professores é que tal se constitui em desafio para com a sua saúde e bem-estar.

Palavras-chave: Categoria docente. Moçambique. Pandemia. Precarização.

¹ Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade de Ensino Superior (CNAQ-MCTES)/Moçambique. E-mail: jonas79angonia@gmail.com .

ABSTRACT

The article intends to analyse how the teaching class has positioned itself to face the pandemic inside and outside the classroom in Mozambique. Specifically, it aims to identify the parameters of confrontation to reconcile the weak school infrastructure and the need to guarantee the pupils learning; interpret the (re)formulation of teaching practices in the covid19 scenario; from the concept of proletarianization in Marx, to explain how the precariousness and intensification of teaching work affects the health of this category of worker. Methodologically, it seeks to explain the contradictions present in the Mozambican context about being in the classroom and facing the pandemic with few working conditions, based on a survey with primary and secondary school teachers. Data presented show that there is a discourse aimed at active consent that the existing conditions favour the performance of teaching work, however, the teachers' feeling is that this is a challenge for their health and well-being.

Keywords: Teaching category. Mozambique. Pandemic. Precariousness.

Introdução

A presente discussão analisa como a precarização e intensificação do trabalho docente durante a pandemia tem colocado o desafio das condições materiais no trabalho docente em Moçambique. Embora seja uma realidade tão nova, a pandemia em Moçambique veio colocar à tona como as condições materiais afetam o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Quanto aos procedimentos metodológicos foi realizada uma revisão sistemática da literatura acerca das transformações ocorridas no capitalismo no tratamento do trabalho docente, particularmente, a partir dos pressupostos da Agenda Globalmente Estruturada da Educação (DALE, 2014).

Portanto, buscou-se, com essa revisão, não apenas explicitar os contextos da evolução e (re)formulação e aceção da categoria e do trabalho docente, enquanto categoria de subordinação entre o trabalhador – proletário e o Estado (capitalista) no enfrentamento a pandemia do Covid-19. Para tanto foram identificados os estudos sobre o trabalho docente; além de outros materiais bibliográficos produzidos que tratam da questão. Nossa empírea, a partir de um *survey*², trouxe as respostas e sentimentos de professores que atuam em escolas públicas, privadas do nível primário e secundário em Moçambique.

² Foram inqueridos professores que atuam em instituição pública (85.2%); privada (3.7%); Pública e privada (7.4%) e outras (3.7%). A maioria dos inqueridos são professores do Ensino Primário (44.4%) – 1ª à 7ª classe; Ensino Secundário (29.6%) – 8ª à 12ª classe e 25.9% são professores que atuam em ambos níveis de ensino.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p.488-507, jan/dez 2022.

O texto está dividido em duas seções. A primeira parte apresenta a discussão sobre a teorização da precarização e intensificação do trabalho que aponta como consequências diretas os problemas de saúde da categoria: problemas de voz; dor de garganta; dor nas pernas e costas; rouquidão; cansaço mental e uma doença específica denominada *Burnout*³ (CONTRERAS, 2012). Na segunda parte discute-se a empírea do *survey* aos professores primários e secundários de Moçambique - modo de gestão escolar e precarização do trabalho docente em Moçambique, a partir de três categorias, nomeadamente: (a) agravamento das condições de trabalho em tempo de pandemia em Moçambique; (b) medidas de prevenção adequadas ao contexto moçambicano, e; (c) condições de trabalho e o sentimento de desconforto no trabalho docente. No fim, apresenta-se algumas considerações finais que evidenciam a necessidade de se discutir a importância das condições materiais no trabalho docente.

Conceito de proletarização nas políticas educacionais e o trabalho docente

A pandemia da *covid-19* apareceu no contexto mundial num tempo que está em curso a formação de uma escola competitiva que incentiva a intensificação do trabalho docente; quanto maior for um empenho “dos profissionais”, maior será o desempenho escolar, criando, dessa feita, uma necessidade de singularização na execução de tarefas, tanto do aluno, como dos professores e dos outros atores escolares. A necessidade de se pensar sobre o trabalho docente na pandemia parte do pressuposto de que o trabalho é indissociável, na análise de políticas sociais, ao desenvolvimento e manutenção do capital como Marx sempre fez referência (OLIVEIRA, 1997; PASTONE, 2014; ARAÚJO e YOUNALAS, 2020).

Ao descobrir a categoria do capital, Marx relaciona a dinâmica histórica da sociedade capitalista, bem como a forma de produção industrial, à estrutura de dominação abstrata construída pelo trabalho como atividade produtiva e socialmente mediadora [...] as formas fundamentais do capitalismo moldam o carácter tanto dessa dinâmica histórica como dessa forma de produção. (PASTONE, 2014, p.229).

Para os professores, fica sempre possível ver que vão se tornando adversários de si próprios, já que a meta final é melhorar o seu desempenho, num trabalho típico de equipe. Não obstante a

³ “Se constitui como uma síndrome multideterminada; ou seja, uma combinação de fatores que favorece o seu aparecimento. Essa síndrome, em resumo, se traduz no esgotamento profissional. Sua denominação é originária da expressão inglesa burn out, que significa queimar-se completamente”. (OLIVEIRA e FREITAS, 2008, p.55).
Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p.488-507, jan/dez 2022.

tentativa de manter firme nessa luta, os profissionais tornam-se cada vez mais vulneráveis e inseguros para se manter no emprego (CONTRERAS, 2012; AGUIAR, 2020; FRANCISCO, 2016; OLIVEIRA, 1997). Essa é a pauta atual da Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE) quando se discute políticas educacionais e não como mera coincidência de cultura educacional como defendem teóricos da Cultura Educacional Mundial Comum que defendem

uma abordagem baseada nas perspectivas políticas institucional e mundial sugere que as estruturas educativas e o *conteúdo* curricular são institucionalizados em um nível mundial. De acordo com esta perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados ou ideologias criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. Esta visão implica que as diferenças nacionais relativamente às prioridades curriculares – por exemplo, a prioridade dada à matemática e às ciências – serão relativamente pequenas e acabarão por se diluir ao longo do tempo. (DALE, 2004, p.432).

Esse movimento de desconforto do trabalhador cria uma tendência de conformismo em relação às remunerações e outros direitos sociais, dificultando assim a emergência de reclamações em relação às condições trabalhistas. No caso das escolas, os professores, mesmo reconhecendo que estão se expondo a graves riscos sociais, psicológicos e físicos, permanecem no “silêncio” (encanto da situação). Trata-se de uma estratégia do capital, com o objetivo de reduzir a pressão sobre seus deveres com o trabalhador – desintelectualizar a categoria docente, num processo que tende a se aproximar da proletarização em Marx (2008). Aqui o conceito a proletarização é entendido como adjetivação ao que o trabalho está sujeito. Considera-se “proletária a classe que é explorada no modo de produção capitalista, tanto nas relações técnicas de produção como nas relações de classe de produção”. Para Marx, a divisão do trabalho torna o trabalhador “cada vez mais unilateral e dependente” por exigir especializações sempre crescentes que têm como objetivo a adaptação dos sujeitos às máquinas e aos processos industriais. Assim, a proletarização consiste numa relação em que “a classe dos modernos trabalhadores assalariados que, não possuindo meios próprios de produção, dependem da venda da sua força de trabalho para sobreviver”. (MARX, 2008, p.64).

Essa necessidade de o trabalhador ter que vender a sua própria força de trabalho, com a pandemia acabou demonstrando, dum lado a fraqueza do profissionalismo docente e escancarou as desigualdades sociais que se têm no mundo de trabalho, em muitos países e que nos países do

capitalismo periférico, onde as desigualdades sociais são mais que notórias nas relações de classe, o cenário ficou cada vez mais complicado, como observam Araújo e Yannoulas (2020), que:

As desigualdades sociais entremeadas nas relações de classe, de gênero e étnicoraciais, que estruturam consubstancialmente as sociedades latino-americanas, ficaram escancaradas pelo contexto de uma pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (Covid-19). Sem igual na história, a pandemia afetou todos os países, criando a maior política de isolamento social conhecida e reconfigurando as sociedades. De maneira avassaladora, as desigualdades ficaram em evidência no acesso e usufruto de diversos direitos sociais constitucionalmente instituídos no Brasil, em 1988 (BRASIL, 1988): sanitário, econômico, político, cultural, educacional, tecnológico, entre outros. (ARAÚJO e YANNOULAS, 2020, p.755).

Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é a paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de *proletarização*. (CONTRERAS, 2012, p.33). Trata-se de um código que vai redefinido o emprego no setor, onde o termo empregabilidade se torna cada vez mais uma ideologia que vai criando uma visão distorcida sobre o trabalho: de que a concorrência faz parte da sobrevivência, ajudando, dessa feita, a consolidação do individualismo pregado pelo mercado livre.

O trabalho docente é um dos conceitos-chave na discussão das políticas educacionais. Assim, todas outras manifestações a se acopladas ajudam a entender as manifestações sobre essa classe social, aliás, sabe-se que até a ideia da agenda internacional para a educação aponta como os professores são fundamentais. Também são importante núcleo de resistência e, para ganhá-los, por exemplo os Organismos Internacionais (OI) apelam para a produção do consentimento ativo, por via da profissionalização. Lembramo-nos que um dos elementos dessa prática é a responsabilização, que vai fazer com o que o professor fique “vulnerável” à proletarização (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004; CONTRERAS, 2012). Não obstante, com o aparecimento da Covid-19, as agências ligadas à gestão da educação tiveram que se colocar ao seu dispor para orientar os rumos da educação em nível mundial – desde acordos de cooperação até a especificação de medidas para o trabalho docente. A grande preocupação com as orientações mundiais nesse momento de pandemia, como sempre foi a controvérsia, é que as medidas não consideram as condições locais, o que muitas vezes prejudica a operacionalização e a sua eficácia – uma padronização desajustada. Tal, como Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p.488-507, jan/dez 2022.

refere Aguiar et al (2020) isso pode facilitar a agenda global da educação e comprometer as lutas contra as agendas estranhas.

Outra diretriz de enfrentamento, em 2021, é de persistirmos na luta contra a implementação da BNCC nas redes de ensino, que visa unicamente atender aos interesses mercantilistas e privatistas nacionais e aos ditames de uma agenda global proposta pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, OCDE, entre outros), que exigem uma padronização e uniformização curricular que desconsidera a extrema diversidade das escolas brasileiras, das condições de vida de seus estudantes e das populações e seus territórios. (AGUIAR et al, 2020, p.615).

No contexto moçambicano, por exemplo as recomendações dos OI veiculam suas estratégias de massificação do ensino em Moçambique, sem dar solução aos problemas ligados ao trabalho docente – superlotação das turmas e condições de trabalho, apregoando, sempre que possível com a inevitabilidade da globalização (FRANCISCO, 2016). O aparecimento desse sujeito coletivo, encarregue para a internacionalização da produção, tem sido justificado para aprofundar a “eficiência/eficácia” das políticas públicas, amplamente difundido como globalização – internacionalização da produção. No entender de Dale (2004), esse processo

para os proponentes da CEMC a globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões. Na abordagem AGEE, a globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, económicas, políticas e culturais. (DALE, 2004, p.436).

Na prática, trata-se de um fenômeno que ajuda a ressignificar o capitalismo que, através de agências baseadas nos países centrais a produzir e reproduzir os *modus operandi* do grande capital, sobretudo com punho social e na defesa dos direitos sociais – multilateralismo. “A necessidade de investimento nas políticas sociais neste contexto aparece como consequência desta primeira ordem, ou seja, da tentativa de evitar que questões sociais fracassem o desenvolvimento econômico pretendido”. (OLIVEIRA, 1997, p.65). Assim, a (re)formulação de políticas educacionais e sua relação ao mercado global tem ganhado, na atualidade, uma nova roupagem do capitalismo, cuja ideologia identifica o mercado como total, igual e global, pretendendo, a todo o custo, a desregulamentação e a flexibilização dos espaços, do mercado e do trabalho, às custas da deterioração das condições da classe trabalhadora. Ademais, em muitas abordagens apologistas, esse fenômeno é chamado de globalização, como sinônimo de inclusão econômica (Santos, 2001; Silva, 2001; Leher 2010; Evangelista 2014). Há, conseqüentemente, uma exclusão que essa

tendência de homogeneização a gestão dos problemas ligados tem trazido, sobretudo acoplados à necessidade de manutenção do capitalismo. Evangelista (2014) aponta que

a educação em sentido geral, não apenas escolar, possui compromissos inexoráveis com o sistema capitalista e que a tarefa da escola tem sido de legitimá-lo, difundí-lo e consolidá-lo. Mas se é necessária a crueza da razão para enfrentar tal internalização, não podemos acomodar à leitura fatalista e mecânica da história, antes, impõe-se ver a educação a esperançosa condição de produção de contra internalização. As contradições de classes nas quais vivemos e com as quais sofremos são educadoras. É possível, pela explicitação dessas contradições, a criação de uma contra consciência ou de uma ‘educação para além do capital’. Há, pois, além do capital, outro educador em cena – o trabalho – a travar o combate necessário à emancipação do ser humano. (EVANGELISTA, 2014, p.13).

É com essa contradição que vamos apreciar como as políticas públicas são operacionalizadas em nível local, e, de que forma afetaram o trabalho docente em Moçambique.

A escola como núcleo de gestão: uma afronta à precarização do trabalho docente em nome da autonomia escolar em tempo de pandemia

494

A necessidade de expansão de educação, em muitos países como Moçambique, é tão necessária quanto contraditória – uma demanda de crianças sem acesso escola, no passado, hoje com a mudança do papel do Estado, as políticas públicas de educação tendem a justificar a precarização do trabalho docente como consequência do atendimento às crianças⁴ – o acesso – a necessidade do direcionamento ao mercado dos direitos sociais.

Moçambique aceitou ao Neoliberalismo “pensando em superar a exclusão escolar” que acontecia devido à precária rede escolar, contudo, teve que lidar com a inclusão-excludente. Trata-se de um novo *modus operandi*, segundo Kuenzer (2007), do capitalismo que consiste da negação da dualidade em que, ao invés de, *a priori*, negar a participação da população ao acesso ao conhecimento, se camufla o acesso à escola e que dentro do processo interno de escolarização vários eventos fazem com que essa participação encontre vários obstáculos. Para Leher (2010) trata-

⁴ No contexto moçambicano tal está visível nas recomendações da Política Nacional de Educação (PNE, 1995) e recomenda-se que “as metas estão estabelecidas. Importa, pois, que o currículo e os conteúdos sejam revistos e ajustados ao contexto actual”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.3). “Contudo, o plano de enquadrar todos na escolaridade primária, nesse período, trouxe problemas internos na escola, como a precarização e a intensificação do trabalho docente, devido, sobretudo, às condições materiais em que operavam esse “direito” e, como consequência direta, começaram a verificar maior percentagem de retenção e aligeiramento dos formados até ao fim do Ensino Primário” (FRANCISCO, 2016, p. 96).

se de um novo apartheid educacional – em que o Estado não só oferece serviços precários, mas também, alegando sua eficiência, vai terceirando alguns desses serviços formando uma forte aliança com o discurso de parceria público/privado; como “consequência” disso os modelos gerenciais são implantados na escola.

Tal direcionamento outorga ao Estado ao paralelismo empresarial na gestão da educação – gerenciamento, minimizando a precarização. Aqui precarização deve ser entendida;

da mesma forma o profissionalismo, tanto como descrição ou expresso de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o de paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositam suas esperanças de alcançar *status*. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de *proletarização*. (CONTRERAS, 2012, pp.37-38).

Nesse estilo de gestão, a qualidade da educação é reduzida a aspectos técnicos, mensuráveis, que moldam o trabalho docente segundo expectativas externas à comunidade escolar. Os autores ainda discutem o *slogan* autonomia presente na reposição da ideia de escolas eficazes, cuja regulação se pauta no *accountability*.

Desta perspectiva, a escola é afastada de sua tarefa de viabilizar a apropriação do conhecimento historicamente produzido e é direcionada à aprendizagem de hábitos e valores ligados à *criatividade* e ao *empreendedorismo* como formas para enfrentar as incertezas cotidianas. O interesse presente nesse processo histórico conjuntural, ao priorizar a gestão compartilhada, [...] é de isolar politicamente os sujeitos envolvidos. (EVANGELISTA, 2014, p.14 grifos no original).

Embora na perspectiva gerencialista o (in)sucesso escolar recaia sobre a fraca capacidade de gestão, é necessário que se observem as condições de trabalho e a formação do professor. No caso de Moçambique, tem-se verificado que a maior parte da categoria docente trabalha de forma precária e intensificada, como revela a avaliação feita pelo Ministério da Educação (MINED). A progressão e a remuneração, por exemplo, não são abordadas com seriedade na gestão.

Ausência de definição de padrões de competência do desempenho docente e de modelo de progressão na carreira. Contrariamente ao preconizado no PEEC, não houve avanços significativos no desenvolvimento de padrões de competência dos professores para enquadrar o seu recrutamento, remuneração e carreira; muito menos foi definido o previsto modelo de progressão nesta. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011, p.27).

Torna-se um importante problema o fato de que os professores estão trabalhando sem que a sua remuneração seja compatível com o nível de formação e com a atividade exercida. O trecho Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p.488-507, jan/dez 2022.

acima expressa uma fundamental contradição no processo de elaboração e implementação das políticas. Por um lado, demonstra como o Estado procura estabelecer controle sobre os professores por meio de sua carreira. Mas por outro lado, mostra a consciência destes professores sobre suas condições de trabalho, sobre os problemas que essas ações geram para sua carreira profissional. Sobre tais espaços, tão importantes numa análise dialética sobre as políticas, Contreras (2012, p.39), comenta que a “necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem as ações de resistência à imposição racionalizadora”. Assim, para este ponto de análise, identificamos que a massificação do ensino traz para a categoria docente duas faces da mesma moeda: precarização e intensificação, ao mesmo tempo que gera as possibilidades de incorporação de um discurso crítico sobre sua situação.

No contexto da pandemia da COVID-19, assim declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020 essas jornadas se sobrepuseram e agudizaram não apenas porque não havia condições de contar com a mínima corresponsabilidade do Estado ou com o apoio de redes familiares ou de vizinhança, mas também pelo histórico existente, como dito aqui. (ARAUJO e YANNOULAS, 2020, p.757).

496

Com base nos depoimentos dos professores inqueridos, a precarização do trabalho docente (como por exemplo as condições de trabalho ruins e a carreira defasada e descaracterizada pelo Estado) é entendida como uma das grandes implicações da massificação do ensino, sobretudo pela expansão do ensino, sem provisão dos recursos que adequem à profissão docente. É um processo que está inserido no pacote de diminuição de custos com a educação, em que se contratam professores com qualificações mínimas para assegurar o ensino secundário, sem que lhes seja pago o salário do nível, num processo que camuflam a duplicação de jornadas, muitas vezes aumentando a produtividade e alterando apenas o sentido de trabalho social (MARX, 2008; CONTRERAS, 2012; PASTONE, 2014).

Por um lado, o aumento da produtividade redetermina o tempo de trabalho socialmente necessário e, assim, altera as definições da hora de trabalho social. Ou seja, a constante temporal abstrata que determina o valor é a própria determinada pela dimensão do valor de uso, o nível de produtividade. Por outro lado, embora hora de trabalho social seja determinada pela produtividade geral do trabalho concreto, o valor total produzido nessa hora permanece constante independentemente do nível de produtividade. (PASTONE, 2014, p.333).

A proletarização se manifesta desde a redução dos salários, a diminuição de direitos trabalhistas, a intensificação do trabalho docente, a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem até a avaliação dos resultados e a responsabilização dos professores pelo (in)sucesso escolar. Na prática trata-se de um modelo hegemônico em que

As empresas globalizadas pressionam o Estado no sentido da flexibilização da legislação trabalhista para maximizar seus lucros e competitividade. Neste contexto, as consequências mais imediatas são taxas de exploração da força de trabalho cada vez maiores e precarização das relações de trabalho. (SANTOS, 2001, p.186).

Em relação a essa tendência de intensificação do trabalho docente, Contreras (2012) aponta fatores como: falta de tempo; média de alunos atendida por professor (proporção professor/aluno); trabalho extrassala; cansaço crônico; correção de provas; duplicação da jornada (professores turbos). Os professores concordam que esse processo de precarização e intensificação de seu trabalho geram consequências muito nefastas para a qualidade do ensino por eles oferecidas. Sem tempo para prepararem aulas, acabam usando cartilhas com conteúdos prontos.

No contexto da escola pública, é importante lembrar que a maioria das professoras assumem mais de uma jornada de trabalho em diferentes escolas. E em contexto de isolamento social, em casa, as professoras assumem, além das atividades pedagógicas do trabalho docente remunerado, as atividades domésticas de cuidado que garantem as condições materiais para atender (ou “dar conta”) às (das) necessidades básicas dos seres humanos, especialmente crianças, idosos e pessoas com deficiência. (ARAÚJO e YANNOULAS, 2020, p.767).

497

O mais preocupante, nesse processo, é que, além das consequências referidas anteriormente, duvida-se que os professores consigam trabalhar perfeitamente duplicando a jornada. Muitas vezes, os professores, por reconhecerem que não têm meios de reivindicar essa intensificação, acabam criando formas de resistências que não estão à tona: “eles se fecham e ninguém percebe o que está acontecendo na sala de aulas”.

Agravamento das condições de trabalho em tempo de pandemia em Moçambique

As condições materiais das escolas moçambicanas se revelam precárias, o que para muitos inqueridos, a pandemia apenas trouxe à tona o que antes apenas era dissimulado. Parte deles

concordam que a atual situação é de extrema *inclusão-excludente*⁵. E por sentir essa exclusão, os professores inqueridos tiveram receio de trabalhar durante a pandemia.

Gráfico 1: Receio no trabalho docente durante a pandemia

1. 3. Teve receio de trabalhar após o surgimento da pandemia? *

Número de participantes:

26

21 (80.8%): sim

5 (19.2%): não



a) Receio no trabalho

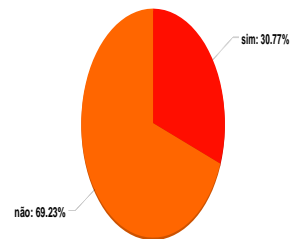
1. 4. Teve alguma formação sobre as medidas de prevenção? *

Número de participantes:

26

8 (30.8%): sim

18 (69.2%): não



b) Fraca gestão de informação

Fonte: dados do survey (2021).

O gráfico acima mostra que o trabalho docente, assim como outros setores sociais, foi afetado e que os professores tiveram receio de trabalhar. Sabendo que se tratasse de uma situação “nova”, o direcionamento por parte dos gestores era importante para, dum lado assegurar a execução das tarefas e por outro, colocar a classe docente em segurança. Para tal, questionamos aos professores sobre formação em matéria de Covid-19 e apenas menos de 1/3 teve alguma informação sobre medidas de prevenção.

⁵ Trata-se de um processo que vigorou muito a partir da década de 1990, em que se privilegia o estar na escola para atender a universalização escolar. “Especificamente no Brasil, o foco é fortalecido pela intersetorialidade entre as políticas educacionais e demais políticas sociais, prevista nos diferentes planos plurianuais federais”. (SANTOS, MARTINS e KASSAR, 2020, pp.2146-2147).

Gráfico 2: Gestão da carga durante a pandemia e *treadmill effect*

1. 5. Houve diminuição de carga horária depois do aparecimento do covid19? *

Número de participantes:

26

22 (84.6%): sim

4 (15.4%): não



a) Diminuição de carga horária

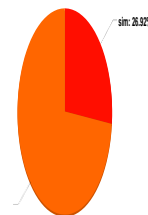
1. 6. Na sua percepção, houve aumento de jornada de trabalho depois do aparecimento do covid19? *

Número de participantes:

26

7 (26.9%): sim

19 (73.1%): não



b) Duplicação da carga horária

Fonte: dados do survey (2021)

Embora aparentemente os professores não reconheçam a duplicação do jornada de trabalho (84.6%) e tentam reconhecer que o seu trabalho cresceu notavelmente (73.1%), num processo de proletarização, a pandemia ressignificou o trabalho social dos professores – *treadmill effect* – havendo um sentimento de não peso, mas que a (in)satisfação se revelará maior sobretudo quando alguns autores apontam o *Burnout* como consequência da precarização do trabalho docente (OLIVEIRA e FREITAS, 2008; PASTONE, 2014; ARAÚJO e YOUNALAS, 2020).

Na prática o que acontece é que os professores e as “professoras e demais trabalhadoras da educação também não puderam acessar os espaços escolares e, em sua maioria, elas passaram a realizar aulas e atividades pedagógicas não presenciais”. (ARAÚJO e YOUNALAS, 2020, p.755). Essas duas questões⁶ nos conduzem a pensar na ressignificação da categoria trabalho em Marx e que, na percepção dos inqueridos, há o que Pastone (2014, p.333) vai chamar de omissão “da quantidade de valor produzida por unidade de tempo abstrato pelo novo nível é igual à produzida pelo nível anterior. Nesse sentido, a dimensão do valor de uso é também determinada pela dimensão do valor (como o novo nível básico)”.

A preocupação com o trabalho docente, no contexto moçambicano está estritamente ligado às condições materiais existentes e que as aulas não presenciais além de facilitar o não contágio –

⁶ “Houve diminuição de carga horária depois do aparecimento do covid19? [e] na sua percepção, houve aumento de jornada de trabalho depois do aparecimento do covid19?”

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p.488-507, jan/dez 2022.

“distanciamento social” como uma das grandes medidas, ao professor, contraditoriamente, aumentou a sua carga de trabalho, sem que ele perceba rapidamente.

1.1. Medidas de prevenção adequadas ao contexto moçambicano

Para entender os arranjos intuicionais perante a pandemia, de modo que nem a classe docente, muito menos os alunos fiquem expostos e, ao mesmo tempo garantir a aprendizagem dos últimos as medidas do distanciamento social foram aplicadas em todas escolas. Contudo, as condições matérias de cada realidade criaram outras adversidades, impactando, de certa forma a qualidade da aprendizagem. Foram lançadas três questões⁷, sendo o distanciamento social em sala de aulas a medida mais apontada. Infelizmente outras medidas, não menos importantes, como desinfecção dos espaços; medição de temperatura e o uso obrigatório de máscara facial tiveram menor aplicabilidade, como mostram os gráficos a seguir.

Gráfico 3: Medidas de prevenção adoptadas pelas escolas

a) Medidas dentro da sala de aulas

1. 7. Que medias foram adoptadas pela sua escola para a prevenção do covid19? *

Número de participantes:
26

13 (50.0 %): Cada aluno na sua carteira

2 (7.7%): Desinfecção dos espaços

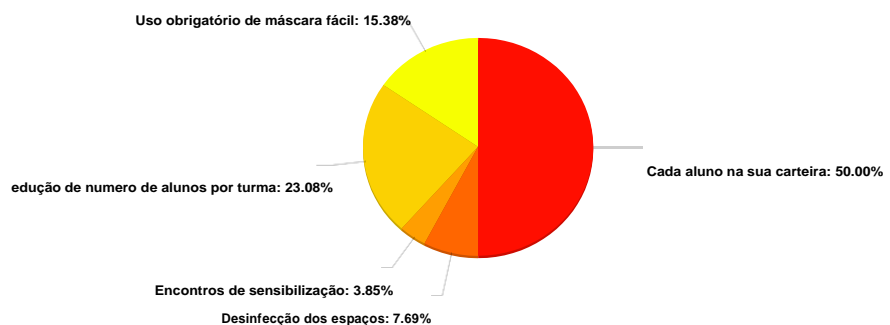
1 (3.8%): Encontros de sensibilização

- (0.0 %): Medição de temperaturas

6 (23.1%): Redução de numero de alunos por turma

4 (15.4 %): Uso obrigatório de máscara fácil

- (0.0 %): Outras



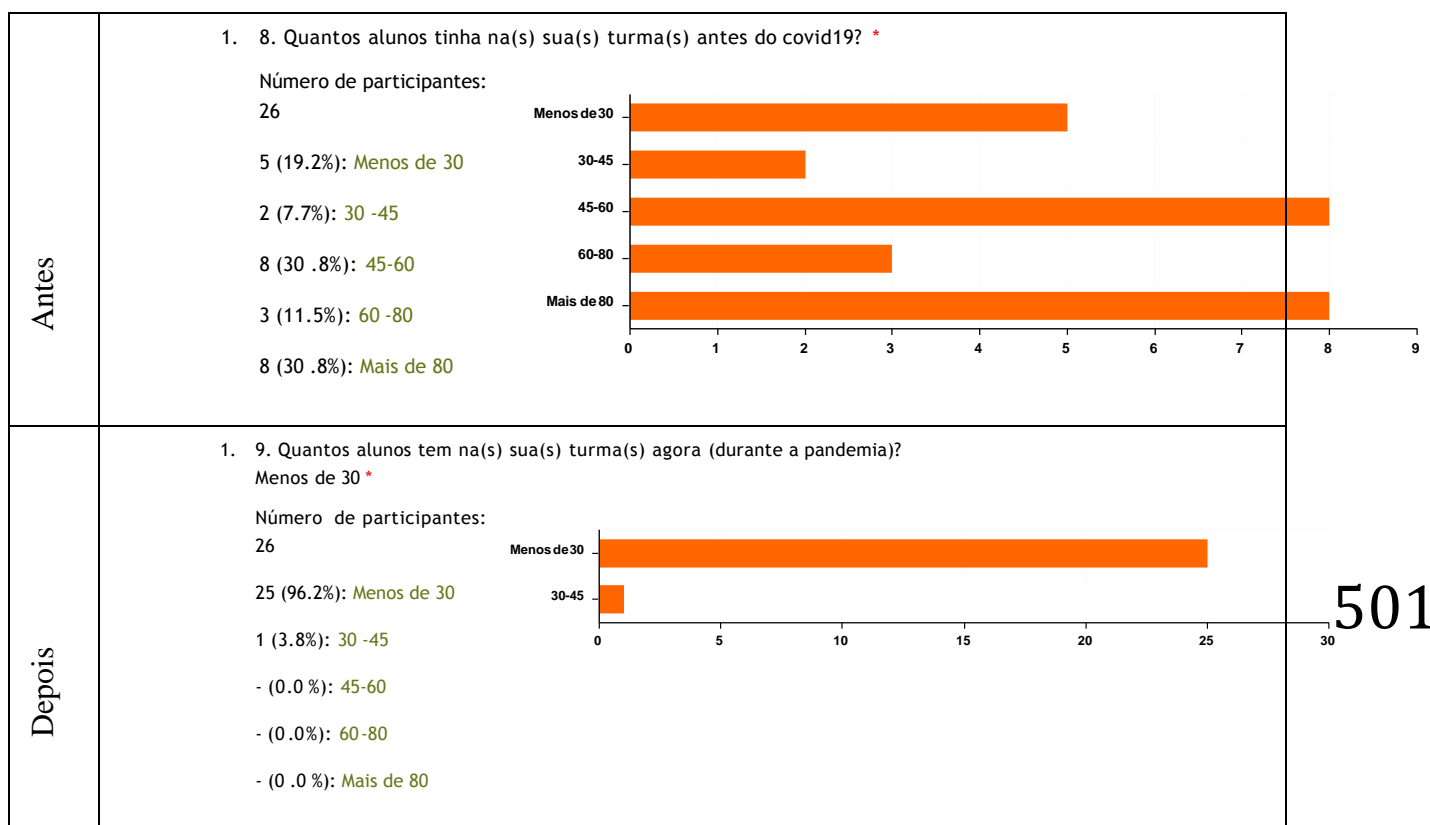
500

Fonte: dados do survey (2021).

⁷ “Que medias foram adoptadas pela sua escola para a prevenção do covid19?”; Quantos alunos tinha na(s) sua(s) turma(s) antes do covid19? [e] quantos alunos tem na(s) sua(s) turma(s) agora (durante a pandemia)?

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p.488-507, jan/dez 2022.

a) Alunos por turma



Fonte: dados do survey (2021).

O cenário anterior à pandemia, em termos de números de alunos era preocupante, acima de 45 alunos. Tal, dificultou a gestão de turmas durante a pandemia, tanto alguns professores, embora não percebessem a duplicação de jornada no número anterior do questionário – treadmill effect – foram confrontados em fazer mais que um plano de atividade, como revelaram alguns depoimentos, em resposta ao número 13⁸:

Acho que as condições de trabalho se agravaram, com o aparecimento da pandemia porque não está ser fácil gerir o tempo, antes da pandemia uma aula tinha duração de 45 minutos e, agora cada aula dura 60 minutos, sendo divididos por 2, isso implica ter dois planos de aula, cada com duração de 30 minutos. Não está ser possível atingir os objectivos, esta é uma triste realidade.

⁸ “Acha que as condições de trabalho se agravaram com o aparecimento da pandemia ou apenas isso veio demonstrar o nível de precarização e intensificação do trabalho docente que Moçambique tem sofrido?”

Não obstante a pandemia agravou o trabalho docente pela duplicação de jornada, mas também a própria gestão escolar está enfrentando problemas de espaços que antes era um problema de magnitude aceitável e aparentemente invisível, como mostra o depoimento abaixo:

A pandemia veio colocar à tona as precárias condições das escolas moçambicanas. Algumas escolas não voltaram a funcionar porque os banheiros ou porque não possuem água. Outras escolas tiveram que usar salas emprestadas sobretudo do ensino primário por que com a nova realidade de 20 alunos por turma, algumas escolas que tinham 10 turmas, viram-se obrigadas a formarem quase 40 turmas.

A pandemia colocou desafios à gestão escolar num país que vinha se recuperando de muitas calamidades sociais, econômicas e naturais – guerras e ciclones que afetaram a infra-estrutura escolar. Ademais, mesmo com tantas adversidades, a classe docente continua se expondo-se às condições mínimas de sobrevivência.

Condições de trabalho e o sentimento de desconforto no trabalho docente moçambicano

A análise sobre precarização e intensificação do trabalho docente tem sido uma pauta de comparação entre a oferta de condições de trabalho e as consequências derivadas da sua gestão, sobretudo na saúde do professor e na aprendizagem dos alunos – qualidade de ensino. Ademais, o aparecimento de Covid-19 veio nos despertar atenção como as condições materiais afetam no trabalho docente em Moçambique. Outra constatação é como o professor se sente e se posiciona nessas adversidades – fatores intra e extraescolares. Contreras (2012) e Francisco (2016) argumentam que muitas vezes aos professores também lhes cabe uma resistência em que “ficam na aula sem estar lá”, como evidenciou um dos inqueridos que “houve redução de trabalho para todo o docente, e outros desde março do ano passado [2020] até agora [2021] nunca foram a escola”. Um ligeiro sentimento de abandono. Não obstante, a maioria prefere sofrer “por dentro” – *Burnout*, como mostra o gráfico abaixo:

502

Gráfico 4: Consequências da pandemia na vida dos professores

a) Sentimento durante a jornada de trabalho

1. 10. Como se sente com a sua jornada de trabalho depois do covid19? *

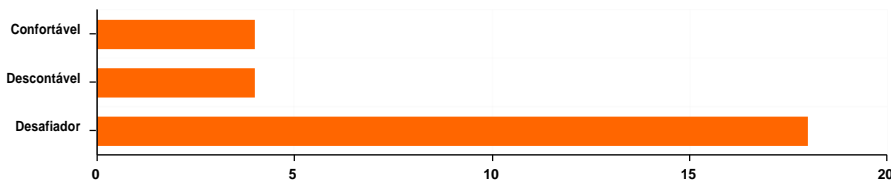
Número de participantes:

26

4 (15.4 %): Confortável

4 (15.4 %): Descontável

18 (69.2%): Desafiador



Fonte: dados do survey (2021).

b) Condições de trabalho durante a pandemia

1. 11. Como classifica as condições existentes na escola para o seu trabalho em situação de pandemia? *

Número de participantes:

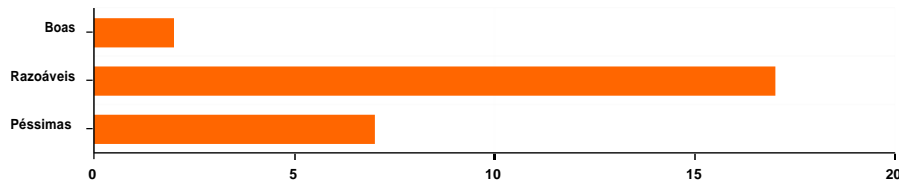
26

0 (0.0 %): Excelentes

2 (7.7%): Boas

17 (65.4 %): Razoáveis

7 (26.9%): Péssimas



Fonte: dados do survey (2021).

c) Estado emocional perante o trabalho docente em tempo de pandemia

1. 12. Que sentimento(s) expressa(m) melhor o seu estado em relação às condições de trabalho docente nesse momento de pandemia? *

Número de participantes:

26

2 (7.7%): Abandono

- (0.0%): Angustia

8 (30.8%): Desafio

1 (3.8%): Despreparo

2 (7.7%): Frustração

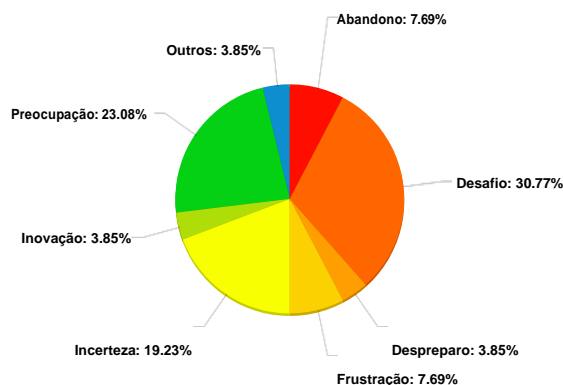
5 (19.2%): Incerteza

1 (3.8%): Inovação

6 (23.1%): Preocupação

- (0.0%): Perplexidade

1 (3.8%): Outros



Fonte: dados do survey (2021).

504

Os professores sentem-se desafiados em trabalhar durante a pandemia, sobretudo quando as condições de trabalho não são boas. Ademais, esse desafio que ressurgiu durante a pandemia empurra-nos para uma situação de abandono, o que podem afetar direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos. Não obstante, a pandemia trouxe a necessidade de todos os envolvidos na gestão escolar a terem que debater sobre a importância das condições materiais no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

A análise levada nessa discussão pode evidenciar que houve, em Moçambique, precarização e intensificação do trabalho docente durante a pandemia: as condições materiais e tendências de proletarização em Moçambique. Tal pode ajudar a questionar como a categoria tem se posicionado no enfrentamento à pandemia, tendo em conta os fatores intra e extrassala.

Em relação aos parâmetros de enfrentamento pode-se constatar que Moçambique, tanto com outros países de capitalismo periférico, tem passado por grandes dificuldades locais para

materializar, no geral, as recomendações da Agenda Globalmente Estruturada da Educação em tempo de pandemia, já que as condições materiais não satisfatórias. A garantia de aprendizagem por parte da categoria docente – qualidade de ensino – está cada vez mais em dilema de ter que prover um ensino de qualidade e não se expor ao contágio do Covid-19. Para não deixar os alunos sem o mínimo possível de aprendizagem, por conta da pandemia, os professores têm de aderir ao ensino híbrido. Contudo as condições socioeconômicas do país dificultam essa adaptação necessária. Parte de classe trabalhadora tem se exposto uma proletarização antes camuflada, pelo fato de terem que duplicar a jornada de trabalho sem que entendem sobre essa sobrecarga.

Portanto, o trabalho docente que antes era “pesado” fisicamente, se transformou emocionalmente desafiador, colocando o professor preocupado tanto com a qualidade do ensino ministrado como com a saúde dele e dos que lhe rodeia – as medidas de prevenção não cumpridas na sua íntegra, devido ao fraco nível de vida que o país enfrenta. Finalmente o aparecimento da pandemia trouxe à tona necessidade de se discutir com todos e com tudo a importância das condições materiais para o trabalho docente e garantia de um ensino de qualidade.

505

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela S et al. *In Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*: Brasília: CNTE, v. 14, n. 30, set./dez. 2020.
- ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de e YANNOULAS, Silvia Cristina. **Trabalho docente, feminização e pandemia** *In Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*: Brasília: CNTE, v. 14, n. 30, set./dez. 2020.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabucco Valenzela; São Paulo, Cortez, 2012.
- CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira e Silva, Maria Abádia da (orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014
- DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *in Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.22, n. 29, p.488-507, jan/dez 2022.

- EVANGELSTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2014.
- FRANCISCO, Jonas António. **A Massificação do Ensino em Moçambique sob a Égide da internacionalização das políticas internacionais**: Implicações para a Prática Escolar. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação/área de Concentração Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente in Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- LEHER, Roberto. **25 Años de Educación Pública**: notas para un balance del período. In. Guimarães, C. (org.) **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS (pp.127-172). Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.
- MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro e FREITAS, Maria Virgínia Teixeira. **Políticas Contemporâneas para o Ensino Superior**: precarização do trabalho docente? In **Revista Extra-Classe**. Belo Horizonte: PUC – Minas Gerais • N1 – V2 • Agosto 2008
- POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx. São Paulo: Boitempo, 2014.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. (1995). **Política e Estratégias de Implementação de Educação**: resolução nº 8 / 95. Maputo: Minerva Central, 1995.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Relatório de Avaliação**: Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/1, Maputo: Cambridge Education/CESOCI, maio. 2011.
- SANTOS, Fabiano Antônio dos; MARTINS, Bárbara Amaral e KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Olhares para a diversidade, inclusão escolar e exclusão social**: contribuições da educação social. In. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2146-2166, nov., 2020. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14418>

SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **O Processo de Mundialização no Desenvolvimento do Capitalismo:** Reflexões a partir de K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895). Londrina-PR: Laboratório de Ensino de Sociologia; Departamento de Ciências Sociais da UEL, 2001, mimeo. 12 p.

Recebido em: 07/10/2022

Aceito em: 31/10/2022

Publicado em: 09/11/2022

Total de Avaliadores:02