UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINA DE ROIG CATINI

Trabalho docente, capital e Estado
crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil

São Paulo
2008

CAROLINA DE ROIG CATINI

Trabalho docente, capital e Estado
crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil

Dissertação apresentada a Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação
Orientador: Prof. Dr. Elie Ghanem

São Paulo
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.121 Catini, Carolina de Roig
C364t Trabalho docente, capital e Estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil / Carolina de Roig Catini; orientador Elie Ghanem. São Paulo: s.n., 2008.
165 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Magistério 2. Capitalismo 3. Estado - Política 4. Marxismo 5. Trabalho docente I. Ghanem, Elie, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carolina de Roig Catini

Trabalho docente, capital e Estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestra.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao meu orientador, Elie Ghanem, que me acolheu durante essa trajetória.

Aos participantes da banca examinadora da qualificação, o professor Jorge Grespan (FFLCH-USP) e a professora Denice Bárbara Catani (FEUSP), cujas observações refletiram em importantes contribuições à pesquisa. À Denice ainda, pelas inúmeras conversas sobre o tema, pelo carinho e respeito.

À CAPES, que concedeu a bolsa de mestrado para realização dessa pesquisa.

Não agradeço formalmente (porque desnecessário), aos amigos e amigas e outras pessoas especiais que estiveram perto durante este momento do meu caminho, mas não posso deixar de mencioná-los, com imenso carinho, pela ajuda e pelos vínculos construídos e reforçados neste tempo. Tempo que também foi marcado pela presença forte, e de forma renovada, de familiares, aos quais dedico este trabalho – minha mãe e meus avós paternos.

RESUMO

CATINI, C. R. **Trabalho docente, capital e Estado:** crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil. 2008. f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O problema que esta pesquisa coloca é se as análises mais correntes acerca do trabalho docente oferecem uma base adequada para a compreensão da realidade de profissionais do ensino. A hipótese central é que aquelas análises, realizadas sobre determinados aspectos da prática educativa e da relação com a sociedade, em geral não encaram de maneira profunda as contradições do Estado e das relações sociais capitalistas e suas implicações para a interpretação do trabalho docente. São análises que se dividem entre as que priorizam os aspectos de proletarianização, de gênero e de saberes profissionais. O exame das vicissitudes de tais perspectivas foi feito por meio do estudo dos artigos publicados em dois periódicos educacionais de circulação nacional: a revista *Educação & Sociedade* e a revista *Cadernos de Pesquisa*. O estudo mostrou que aquelas análises se moldam em função do contexto político e social e de uma imagem pública do professorado, dependentes de alterações recentes na forma de gestão do Estado. A análise crítica de algumas daquelas abordagens, a partir da teoria marxiana do capital enquanto relação social, permitiu introduzir aspectos da dinâmica de reprodução do capital e, especificamente, da forma-Estado. Mediante a mobilização de conceitos como o de trabalho abstrato e trabalho concreto, de trabalho produtivo e improdutivo, de serviços, de trabalho imaterial, de subsunção formal e real do trabalho ao capital, dentre outros, desenvolveu-se a crítica dos debates travados no campo educacional brasileiro, com a qual se pode compreender o próprio trabalho docente. Com isso, a hipótese levantada se mostrou verdadeira, pois, as análises examinadas se revelaram limitadas a apreensões conjunturais, desconsiderando determinações fundamentais do trabalho docente que resultam de um processo histórico vinculado ao desenvolvimento da forma-escola e à subordinação do trabalho docente ao Estado.

Palavras-chaves: Magistério. Capitalismo. Estado - Política. Marxismo. Trabalho docente

CATINI, C. R. **Teaching work, capital and State: criticism of interpretations on the mastership in Brazil. 2008.** f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ABSTRACT

The problem that this research raises is whether the most current analysis on the teaching work offer an adequate basis for the understanding of the reality of the teaching professionals. The central hypothesis is that those analysis, conducted on certain aspects of the educational practice and its relationship with society, in general, do not face in a deep manner the contradictions of the State and the capitalist social relations and their implications for the interpretation of the teaching work. They are analyses that are divided among those that prioritize the aspects of proletarianization, gender and professional knowledge. The examination of the vicissitudes of such prospects was done through the study of articles published in two educational scientific magazines of national circulation: the *Education & Society* and Research's Notebooks magazines. This study showed that those analysis are shaped according to the social and political context and to a public image of the teachers, dependents of recent alterations in the way of managing the State. A critical analysis of some of those approaches, based on the Marxian theory of the capital as a social relation, enabled to introduce aspects of the dynamics of capital's reproduction and, specifically, of the State-form. Through the mobilization of concepts such as abstract work and concrete work, productive and unproductive work, services, immaterial work, formal and real subsumption of labour to capital, among others, it has developed a critique of the debates carried on in the Brazilian's educational field, with which it is possible to understand the teaching work itself. Thus, the hypothesis raised was revealed to be true, since the examined analysis proved to be limited to conjunctural apprehensions, disregarding essentials determinations of the teaching work that result of a historic process linked to the development of school-form and the subordination of the teaching work to the State.

Keywords: Mastership. Capitalism. State – Politics. Marxism. Teaching Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 - TRABALHO DOCENTE EM REVISTA: CONCEPÇÕES ACERCA DO MAGISTÉRIO	5
1. NOTAS SOBRE O PERIÓDICO EDUCACIONAL COMO FONTE	5
2. MAGISTÉRIO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REVISTA <i>EDUCAÇÃO & SOCIEDADE</i> (1978-2005)	9
2.1. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO	10
2.2. VALORIZAÇÃO DOS SABERES E PRECARIZAÇÃO: TRABALHO DOCENTE REFLEXIVO OU PROLETARIZADO?	24
3. DOCÊNCIA EM PESQUISA: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA REVISTA <i>CADERNOS DE PESQUISA</i> (1979-2005)	35
3.1. O TRABALHO DOCENTE E A QUESTÃO DE GÊNERO	37
3.2. O DEBATE EDUCACIONAL MARXISTA	47
3.3. CARACTERÍSTICAS DA PROFISSÃO, CONDIÇÕES DE TRABALHO, E (IM)POSSIBILIDADES DA REFLEXÃO	52
4. ANÁLISES DO TRABALHO DOCENTE E ESTADO: FUNDAMENTOS E CONTEXTO DAS CONCEPÇÕES	60
PARTE 2 - TRABALHO DOCENTE E CAPITAL	81
1. PROCESSO DE TRABALHO, PROCESSO DE VALORIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DO CAPITAL	83
2. TRABALHO DOCENTE: TRABALHO PRODUTIVO E IMPRODUTIVO	94
3. CONSIDERAÇÕES (MARXIANAS) ACERCA DO ESTADO EDUCADOR E DO DIREITO	99
4. SUBSUNÇÃO DO TRABALHO AO CAPITAL	106
5. SUBSUNÇÃO DO TRABALHO DOCENTE AO ESTADO	112
5.1. SUBSUNÇÃO FORMAL	112
5.2. SUBSUNÇÃO REAL	117
PARTE 3 - CRÍTICA DAS INTERPRETAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE	131
1. INTERPRETAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE E VISÕES SOBRE O ESTADO	131
2. CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149

Introdução

No Brasil, somos mais de um milhão e meio de docentes. Dentre este grande contingente de trabalhadores(as), somos, no mínimo, um milhão e duzentas mil mulheres lecionando em instituições de ensino públicas e privadas, da educação infantil ao ensino superior¹. Muito se diz sobre a profissão e muitas concepções de trabalho docente são difundidas, implícita ou explicitamente, no âmbito da escola, nos projetos educacionais, na gestão dos sistemas de ensino, nas reformas educacionais, nas instituições de formação de educadores(as) e pesquisadores(as) do campo educacional, na produção teórica etc.

Tais concepções estão imbuídas de sentidos dados à formação de crianças, jovens e adultos que devem, através da experiência educativa vivida, inserir-se num mundo exterior ao das instituições de ensino, as quais, por isso, acabam por se delinear como etapa preparatória para a vida social, para o trabalho, para a “participação” política. A educação escolarizada está, portanto, na sociedade e, ao mesmo tempo, apartada. Materializa-se enquanto relação social específica no momento em que se realiza e faz parte do todo social. Refere-se ao presente e ao futuro, à relação com a sociedade de agora e com a que, de algum modo, pretende-se constituir ou conservar com a inserção das novas gerações escolarizadas. Essa pretensão está exposta nas teorias que embasam os projetos educacionais que querem formar e educar para a cidadania, o mercado de trabalho, a conscientização, a emancipação. Teorias que refletem uma intenção formulada, consciente ou inconscientemente, de manter ou alterar o rumo das coisas, relações sociais e condições materiais de vida.

A presente pesquisa quer mostrar que aquelas interpretações do trabalho docente revelam a idéia que se tem da escola como local de trabalho, do capitalismo e do Estado, mesmo quando apenas os fazem aparecer como elementos secundários para a análise e definição conceitual do processo de trabalho educacional, centradas muitas vezes no interior da sala de aula e na relação entre educador(a) e aluno(a). Ao contrário disso, aqui, considera-se necessário “deixar de ver a

¹ Este número corresponde aos dados fornecidos pelo Censo dos Profissionais do Magistério realizado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira), publicado em 2003 <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais_magis/default.htm>. Não considera professores e professoras do ensino profissionalizante e pessoas que não têm vínculo formal com as instituições de ensino. Estritamente, são números de funções docentes e não de indivíduos, pois, não identificam quantas pessoas exercem funções no âmbito do magistério, somente a quantidade de funções exercidas, sendo que cada docente pode exercer uma ou mais funções.

escola do ponto de vista dos fins idealizados, que ela própria se atribui, e passar a vê-la do ponto de vista de seus termos reais, exteriores a ela própria mas que comandam seu funcionamento” (CUNHA, 1980, p. 35).

Isso quer dizer que os aspectos particulares do trabalho docente se delineiam na medida em que se constituem na relação que estabelece com aspectos mais gerais da organização do trabalho na sociedade capitalista. No caso da escola pública, com o Estado, que subordina o trabalho docente na medida em que é o agente da gestão, financiamento e legislação do ensino público.

Neste sentido, o problema que esta pesquisa coloca é se as análises mais correntes acerca do trabalho docente oferecem uma base adequada para a compreensão da realidade de milhares de profissionais do ensino ou, pelo contrário, contribuem para velar mais do que revelar a relação de trabalho no interior da escola, tratando de sua aparência, da mistificação da sua finalidade e da naturalização da escola e de um trabalho de educar especializado. A hipótese central é que aquelas análises, realizadas sobre determinados aspectos da prática educativa e da relação com a sociedade, em geral não encaram de maneira profunda as contradições do Estado e das relações sociais capitalistas e suas implicações para a interpretação do trabalho docente. Sejam as análises desenvolvidas a partir da abordagem histórica, ou da questão da dominação de gênero, ou da relação do professorado com os sindicatos e com a participação política de contestação das condições de trabalho e de vida de docentes, ou a partir da relação com saberes, ou mesmo do controle exercido pelo Estado e de uma abordagem conceitual que tem em Marx sua sustentação teórica.

Nas análises das últimas duas décadas sobre o trabalho docente, encontram-se concepções contrapostas, cujas atenções se voltam sobretudo para a atividade educativa desenvolvida na escola pública da educação básica. Em certas vertentes, referem-se ao trabalho como uma atividade intelectual, reflexiva e, em outras, como uma atividade precarizada, proletarizada. A percepção desse antagonismo foi o primeiro passo para a formulação do problema desta pesquisa, uma vez que aquelas concepções representam, de maneira superficial, diferentes concepções da prática do magistério e evidenciam a necessidade de compreender o alcance de interpretações tão diversas acerca da mesma realidade e momento histórico. Além disso, a insatisfação em relação às respostas teóricas dadas por aquelas análises se refere ao uso de termos que supostamente oferecem uma noção precisa do trabalho docente na atualidade. Ainda que sejam mais afeitas a um caráter prescritivo do que deve ser o trabalho docente para que se efetivem as diferentes idéias acerca da finalidade de sua prática, ou se refiram a atividades

específicas em que se altera a forma de realizar o trabalho (como em pesquisas realizadas conjuntamente com docentes), e, sobretudo, que descartem a análise de um processo histórico, localizando no período analisado processos que podem ser evidenciados em outros momentos.

Aqui, apresenta-se o resultado de uma pesquisa que buscou compreender as análises acerca do trabalho docente e, a partir destas e da relação que se estabelece entre o trabalho docente, o Estado e o capitalismo, compreender o próprio trabalho docente. Considerando as tentativas teóricas daquelas análises e suas limitações, introduz-se uma abordagem crítica de investigação conceitual e histórica. Essa investigação nos termos marxianos permitiu a formulação de questões de maior fôlego sobre as determinações do trabalho docente conferidas pelo fato de ser um trabalho educativo, assalariado, que se vende na forma de serviço ao Estado, mas, contudo, apresentar diferenças em relação ao trabalho que gera capital. Permitiu ainda delinear uma noção histórica constitutiva do trabalho docente tal qual ele se realiza contemporaneamente.

Para tanto, foram examinadas as formulações sobre o trabalho docente difundidas desde a década de 1980 com o intuito de entender como se chegou a uma interpretação antagônica mais recentemente. Tal exame foi feito com base em artigos publicados em revistas acadêmicas brasileiras que são importantes veículos de difusão de pesquisas educacionais. Esse exame permitiu remontar uma trajetória de variações das perspectivas de análise que se vinculam a momentos distintos da situação educacional e do professorado, revelando a relação entre as alterações de modelo de gestão educacional pelo Estado e as diferentes visões acerca do trabalho docente. As distintas visões se produzem em função de mudanças históricas, expressando diferentes formas de apreensão do Estado e da realidade da sociedade capitalista.

A primeira parte desta dissertação compreende a exposição das concepções de trabalho docente. Primeiramente, apresenta-se uma nota explicativa sobre o uso do periódico educacional como fonte, no primeiro capítulo. O segundo e o terceiro capítulos contêm a exposição das interpretações do trabalho docente como aparecem em cada periódico educacional utilizado como fonte. No quarto capítulo da primeira parte, apresenta-se uma síntese das concepções que aparecem no decorrer do período analisado e as primeiras aproximações sobre o contexto em que foram produzidas. Os termos e dimensões de análise com os quais se trata do trabalho docente - a caracterização como trabalho proletarizado, reflexivo, as análises das condições de trabalho, da profissionalização, do processo de feminização, entre outros - são identificados no tempo e na capacidade de compreensão da realidade do trabalho docente. Isso permite, posteriormente, a análise conceitual e histórica que se considera definidora da atividade no que diz respeito aos

seus aspectos fundamentais: a relação com a divisão social do trabalho e a relação que se estabelece com o Estado.

Depois dessa apreensão das interpretações do trabalho docente, apresenta-se, na segunda parte desta dissertação, uma análise do trabalho no capitalismo fundamentada na obra de Marx, com a intenção de delinear as características gerais e específicas do trabalho docente que se realiza na escola pública básica. O primeiro capítulo contém uma exposição do processo de trabalho conforme se apresenta em *O Capital* para, com isso, apreender-se o que é específico no trabalho docente. Essa especificidade é detalhada no segundo capítulo, no qual se trata dos conceitos de trabalho produtivo, improdutivo, material e imaterial e do trabalho que se realiza na forma de serviço. No terceiro capítulo, são feitas considerações a respeito do Estado e do direito à educação como forma jurídica própria do capitalismo, necessárias à crítica das visões que positivam o Estado como sendo o oposto do capital e que conduzem a uma forma reduzida de apreender os serviços públicos e as atividades que se desenvolvem nesta esfera. A análise conceitual é seguida de uma exposição do processo de subordinação do trabalho ao capital (quarto capítulo) e de subordinação do trabalho docente ao Estado (quinto capítulo). Essas últimas exposições são feitas de maneira comparativa, o que permite delimitar mais claramente o caráter geral e o particular do trabalho docente, bem como as alterações provocadas no processo histórico da profissão, desnaturalizando sua forma de aparecimento. Trata-se, aqui, portanto, de apreender como a tendência totalizadora da relação social capitalista se apresenta para o trabalho docente.

Na terceira parte, como conclusão, faz-se a crítica do debate educacional brasileiro sobre o trabalho docente. Utiliza-se uma conceituação mais precisa e se identificam os pontos em que as análises são limitadas e não permitem encarar as contradições da prática educativa escolar na sociedade capitalista.

Convém apontar, ainda, a possível importância prática desta pesquisa. Um estudo como este, na medida em que desmistifica algumas das condições em que o trabalho docente e a educação escolarizada se realizam, traz contribuições à compreensão de aspectos que se integram e resistem ao processo imposto pela lógica do capital, o que implica consequências na prática e na militância no campo educacional.

Parte 1

TRABALHO DOCENTE EM REVISTA: CONCEPÇÕES ACERCA DO MAGISTÉRIO

1. NOTAS SOBRE O PERIÓDICO EDUCACIONAL COMO FONTE

Autores de diversos países têm destacado a importância dos periódicos como fonte privilegiada para estudos do campo educacional,². Tal reconhecimento advém do fato de que as revistas tratam do tema da educação ao longo de sua história sob diferentes perspectivas, possibilitando algumas dimensões de análise acerca da produção teórica, das práticas educacionais, bem como das repercussões de determinados debates.

Para Nóvoa (1997), a análise dos periódicos “permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível *macro* do sistema mas também no plano *micro* da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um *corpus* essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica” (1997, p. 11, grifos do autor).

A riqueza de trabalho com tais fontes, que fornecem material para alguns tipos de estudos: um desses tipos seria a pesquisa de um tema específico, no qual a revista seria uma fonte dentre outras; num outro, o estudo de um tema no interior da revista ao longo de seu ciclo de vida; ou ainda o estabelecimento deste ciclo de vida da revista, sua periodicidade, sua circulação e seus agentes produtores, cujo estudo favorece uma reconstrução histórica de um fragmento do campo educacional; e, finalmente, o estudo da emergência e continuidade dos periódicos, na qual se pode conformar uma história da imprensa periódica educacional³.

² Textos de referência destes autores estão reunidos em obra bibliográfica: CATANI, D. B.; BASTOS, M.H.C.(org.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo, Escrituras, 1997.

³ A distinção desses tipos de estudos com base em periódicos foi apresentada por Denice Bárbara Catani, em seu curso de pós-graduação, “Memória e história da profissão docente”, ministrado no primeiro semestre de 2005 na Faculdade de Educação da USP.

Tendo em vista a variedade de estudos que os periódicos educacionais permitem realizar, é necessário esclarecer o uso que destes se faz na presente pesquisa. As revistas não são aqui objeto de estudo, mas, antes, fontes para a investigação sobre a produção teórica e o debate acerca do trabalho docente no Brasil desde os anos 1980. Tal produção e debate é o objeto central deste estudo. Desse modo, não faz parte do escopo deste trabalho a reconstrução das próprias histórias dos periódicos utilizados no que concerne aos seus ciclo de vidas, produção, circulação etc.

No entanto, ainda que se tenha clareza do papel dos periódicos para esta pesquisa, é importante ressaltar que é preciso respeitar a especificidade da fonte escolhida para o estudo da produção teórica sobre um tema específico e tentar aproveitar suas próprias características para apreender o objeto de estudo da maneira que cada periódico mais favorece. Isso quer dizer que não houve um método pré-estabelecido para o estudo e exposição da investigação, mas, que este se determinou durante o processo de investigação.

O contato inicial com o primeiro periódico analisado (*Educação & Sociedade*) mostrou que seria extremamente prejudicial separar completamente a leitura de artigos dos editoriais da revista, sobretudo nos primeiros anos de sua existência, porque estavam estreitamente relacionados. Ou seja, embora o objetivo fosse apreender a produção teórica sobre o trabalho docente, no caso daquela revista, não se pode desvincular os produtos da história da sua própria produção. Do mesmo modo, a melhor forma de exposição do material estudado pareceu ser um texto que acompanhasse seu percurso e apresentasse aspectos da história dos movimentos docentes até a década de 1990, momento em que a revista tem um certo tom militante. A exposição aborda também a constituição de um debate mais acentuadamente conceitual acerca do trabalho docente nos anos posteriores, nos quais a revista ganhou um caráter mais acadêmico.

No caso da revista *Cadernos de Pesquisa*, cujo caráter sempre esteve relacionado com objetivos acadêmicos de divulgação da pesquisa educacional, na qual nem sempre aparece claramente um posicionamento político no que se refere aos conceitos e construtos teóricos acerca do trabalho docente, a leitura e análise feitas se restringiram aos artigos. Portanto, a exposição do que foi compilado por este estudo, o que pareceu mais rico foi fazer um texto que pudesse mostrar as principais discussões em torno do trabalho docente em cada momento da produção da revista.

Portanto, é um estudo de um tema específico, o trabalho docente, em duas revistas educacionais de circulação nacional, em um período delimitado entre a reabertura democrática

até os dias atuais. Sobre isso, Catani (1994) assevera sobre o que se ganha e o que se perde, do ponto de vista teórico, em trabalhos como este, os quais “buscam examinar a produção sobre um determinado tema identificando-a em vários periódicos simultaneamente, em espaços temporais demarcados”, pois

nesses casos, o que se ganha em amplitude perde-se em especificidade, no sentido de que assim se caracteriza de modo amplo a recorrência dos temas e idéias no campo educacional, porém deixa-se de lado o aprofundamento que é possível pela consideração das condições específicas de produção nas quais os discursos são gerados (CATANI, 1994, p. 65-66).

Com essa advertência, é importante ponderar dois aspectos da pesquisa: o primeiro diz respeito ao fato de um estudo como este possibilitar um grande mapeamento de teorias que, como tantas outras pesquisas bibliográficas, objetivam oferecer uma visão geral das produções e, quando muito, descrever o contexto de sua produção, aceitando algumas perspectivas como válidas para a análise da realidade e recusando outras. De fato, os textos subseqüentes, vistos isoladamente, podem parecer ter essa finalidade. No entanto, o mapeamento feito serve apenas como ponto de partida, e não de chegada, para uma compreensão que inclui a análise da produção teórica à luz dos conceitos mobilizados no tratamento do trabalho docente e suas alterações em determinado período histórico, bem como sua correspondência com mudanças sociais mais amplas. Mais especificamente, investigar-se-ão, entre aquela produção e de maneira não exaustiva, as mudanças de relação entre a educação pública e o Estado e suas implicações para as interpretações do trabalho docente.

O segundo aspecto a ressaltar se refere ao fato de não se considerar explicitamente as “condições de produção nas quais os discursos são gerados”, cujo presente trabalho permitiria. Isso daria margem para a discussão da teoria educacional como um campo, na acepção categorial dada por Bourdieu⁴, no qual os autores e editores de um meio de circulação de teorias são agentes de uma disputa pela hegemonia e legitimidade de cada teoria em particular. As vantagens desse enfoque não serão aproveitados porque o que mais importa para esta pesquisa não são os meandros da forma de produção e circulação de teorias, nem o que cada agente representa no jogo de forças dessa disputa, mas sim o conteúdo dessas produções, tendo em vista o que se pode contribuir aqui para identificar a importância de determinadas perspectivas de análise, frente ao trabalho docente, não frente aos analistas como atores do campo. Com isso, se

⁴ Para Bourdieu a noção de campo, “e também do campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputa (...). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc” (BOURDIEU, 1983, p. 89).

espera fazer uma crítica das teorias educacionais no que se refere às suas formas de compreensão da realidade e não da relação entre elas e de suas especificidades.

Vale ainda dizer que os periódicos escolhidos para a presente pesquisa não são revistas de ensino cujo público alvo seria professorado da rede básica de ensino e que, atualmente, têm-se configurado como revistas que procuram dar ênfase às publicações sobre as práticas em sala de aula e casos exemplares de docentes, e que tratam de temas comuns da educação, como avaliação, indisciplina, violência, dentre outros, de modo mais jornalístico, em textos curtos e com algum intuito de difusão científica. Esse tipo de publicação é designado por Pierre Caspard como imprensa de ensino: “o conjunto de revistas que, destinadas aos professores, visam principalmente guiar a prática cotidiana de seu ofício, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a condução da classe e a didática das disciplinas” (CASPARD, 1981, p. 8, apud CATANI, 1994, p. 59).

As revistas que compõem o quadro de fontes para o estudo da produção teórica acerca do trabalho docente no Brasil nesta pesquisa têm um caráter de divulgação de pesquisas educacionais de temas variados, cuja circulação se dá entre docentes, mas, sobretudo entre pesquisadores e estudantes de cursos de pedagogia e de formação de docentes. Contribuem, portanto, para um tipo específico de circulação de apreensões teóricas acerca do trabalho docente e para a constituição de um conjunto de referenciais teóricos sobre o tema.

2. MAGISTÉRIO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Um estudo sobre o trabalho docente na revista *Educação & Sociedade* (1978-2005)

O estudo do trabalho docente na Revista *Educação & Sociedade* não pode se realizar sem que se leve em conta o posicionamento político da revista. Em sua origem e nos primeiros anos de sua existência, este fator é evidente, pois a revista nasceu como instrumento de rearticulação do debate educacional, direcionando uma grande expectativa no potencial da escola e de profissionais envolvidos na educação diante do processo de reabertura política, crítica da ditadura militar. Apóiam-se na crença na educação escolar para a formação de cidadãos para uma estrutura política democrática. Desse modo, no momento inicial de produção e circulação da revista, o professorado não aparece apenas como mais um item a ser tratado pelas pesquisas educacionais, mas, como uma categoria protagonista das mudanças sociais que estavam por vir no processo de democratização da sociedade brasileira, o que se expressa nos artigos publicados, mas também nos editoriais e outras seções da revista.

Num segundo momento, o posicionamento político da revista aparece de maneira mais difusa, mas nem por isso deixa de importar para a análise das teorias sobre o trabalho docente que aparecem na revista. Há mudanças substanciais na apresentação da revista, seja nos textos editoriais, seja nas capas e títulos ou temas de cada edição. Com isso alteram-se também os tipos de textos publicados, que passam a ter um tom mais acadêmico e, de modo geral, um caráter menos engajado e propositivo, o que, por sua vez, mostra que há ainda uma relação direta com o contexto político e educacional, como se verá adiante.

A primeira parte deste estudo trata da apresentação do tema do trabalho docente na revista *Educação & Sociedade* de 1978 a 1995, momento no qual a principal construção teórica divulgada e discutida acerca do trabalho docente é a do “professor trabalhador”, em artigos e editoriais sobre as greves, movimentos docentes e a relação do professorado com outras categorias ocupacionais, artigos que discutem o caráter profissional e vocacional do trabalho docente e, finalmente, em artigos que traçam perfis de docentes e estudam características da sua forma de vida e condições de trabalho.

Na segunda parte do presente estudo apresentam-se as vertentes de apreensão teórica do trabalho docente a partir de meados da década de 1990, na qual passa a se tratar das reformas educacionais realizadas nesse período. Há uma maneira mais positiva de encarar as reformas e

suas conseqüências nos textos que convergem em torno da perspectiva dos saberes dos docentes. De outro modo, há a abordagem crítica das políticas mais recentes, tanto no que diz respeito ao trabalho docente quanto à sua formação, que trabalha com a dimensão da precarização do trabalho docente. Essas abordagens correspondem respectivamente com a interpretação do professorado como trabalhadores(as) “intelectuais e reflexivos” e, em contraposição, o enfoque da precarização diz respeito a interpretação do magistério como profissionais “proletarizados”.

2.1. Educação, sociedade e trabalhadores da educação

A revista *Educação & Sociedade* é criada em 1978 com espírito militante e engajado que, no seu primeiro editorial, apresenta o compromisso com a “análise da realidade educacional brasileira, abrindo o seu espaço para propostas intelectuais, tanto no que se refere a técnicas, doutrinas e práticas educacionais como no que se refere à reflexão sobre seu impacto na sociedade como um todo”.

Para isso E&S pretende não só levar aos leitores reflexões e críticas sobre os temas que mais preocupam a todos, mas também oferecer documentação técnica e científica atualizada, sobre o desenvolvimento das ciências que, trabalhando em estreita colaboração interdisciplinar, fazem avançar o conhecimento e a prática em educação” (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 1978, p.3).

O Comitê de redação da revista contava, no período inicial com Moacir Gadotti (coordenador), Antonio Muniz de Rezende, Elizabethi Silvaes Pompêo de Camargo e Maurício Tragtemberg. Já no segundo número da revista, aumenta significativamente o seu corpo de colaboradores, que já contava com outros nomes importantes, como Paulo Freire, Rubem Alves, Jamil Cury, Guiomar Namo de Mello, Carmem Sylvia Vidigal Moraes, Antônio Joaquim Severino, Bárbara Freitag, Celso Beisiegel, Dermeval Saviani, Miriam Jorge Warde, Gaudêncio Frigotto; além de intelectuais que não atuavam diretamente no campo educacional, tais como Antônio Candido de Mello e Souza, Roberto Schwarz, Bento Prado Júnior, Octavio Ianni e Francisco Weffort. Não é à toa que o referido número, de 1979, diz em sua abertura que:

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE apresenta-se novamente. O número de educadores e de instituições que aderiram ao nosso compromisso de reanimar o debate e a crítica da educação no Brasil levou-nos a ampliar o nosso quadro de colaboradores e, conseqüentemente, o nosso horizonte de trabalho (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 1979, p. 3).

Esse clima mostra o entusiasmo dos intelectuais pelo revigoramento do debate público acerca de questões sociais que abarcam a educação. Evidentemente que tal euforia estava relacionada com o momento histórico brasileiro, no qual ainda era vigente a ditadura militar, e se iniciava, ainda que vagarosamente, o processo que se convencionou chamar de “reabertura política” ou “redemocratização”. Evaldo Amaro Vieira descreve em texto de editorial o “nascimento” e a trajetória da revista a pedido da comissão de redação, no número 50 da revista em 1995, na qual diz:

...nascida e criada em ocasião pouco propícia à livre manifestação do pensamento, nada afeita ao tecnicismo educacional vigente e glorificado, ao burocratismo escolar, ao formalismo teórico e ao ideal apolítico dos educadores tranquilos, a revista ganhou a respeitabilidade dos interesses em Educação, em Cultura, em Ciências Humanas. Durante este tempo, predominou a crítica ao Estado Militar, à ditadura, às políticas sociais e às políticas educacionais na Revista *Educação & Sociedade*, dando primazia à análise do funcionamento do aparelho estatal, das relações do Estado com a escola, com o analfabetismo, com os diferentes níveis de ensino, tipos de educação, etc (VIEIRA, 1995, p.10).

O envolvimento da revista e de seus colaboradores no processo de redemocratização no campo educacional mostra-se também por serem estes os responsáveis pela organização de encontros nacionais de educadores com a intenção de recolocar em pauta as questões educacionais amplamente. Já havia sido realizado o I Seminário de Educação Brasileira, no final de 1978, na Unicamp⁵ e, com o crescimento do debate, mostrou-se necessária a organização de outros encontros. Ocorre, porém, que a grande mobilização que congrega diversas entidades muda a dimensão do encontro:

O contato, porém, com outras entidades, notadamente a ANPED e a ANDE, nos fez ampliar esta idéia. Chegou o momento de unificar nossas lutas por uma educação democrática. O esforço desenvolvido neste sentido em recentes encontros, congressos e reuniões de educadores nos animou a propor um evento com alcance maior do que o de um Seminário, a realização de um acontecimento de âmbito nacional (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 1979, p. 3).

Desse modo, passam a serem organizadas, junto à revista e ao Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), criado em 1979 as Conferências Brasileiras de Educação, das quais a revista é porta-voz de discussões e reivindicações. A primeira acontece ainda no ano de

⁵ Em texto de comemoração pelos cem números publicados da revista em 2007, Ivany Pino lembra que o I Seminário da Educação Brasileira foi “o primeiro encontro nacional pós-golpe de 64”, com intenção clara de intensificar a luta pela redemocratização. Conta ainda que por ocasião do evento, professores de todos os estados esperavam a volta de Paulo Freire do exílio, que “não conseguiu visto de entrada no país, mas abriu o seminário com um depoimento gravado por telefone”. (PINO, apud SUGIMOTO, L, *Jornal da Unicamp*, ed. 381, 2007).

1980, tendo tema exatamente as políticas educacionais do país. O número seguinte da revista, número 6, noticia:

A I Conferência Brasileira de Educação encaminhou uma ampla discussão dos problemas enfrentados pelos educadores. Nisso ela atingiu seu objetivo. Reanimou o debate e a crítica da educação entre aqueles que são diretamente responsáveis por ela. Constatou-se que, nos últimos anos, professores e alunos ficaram mais ou menos à margem das reformas educacionais. Assim, as reformas educacionais mais importantes foram impostas sem sua efetiva participação (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 1980, p. 3).

São evidentes os vínculos dos organizadores e autores da revista com o movimento brasileiro de redemocratização e de divulgação das idéias de transformação social e de necessidade de mudanças radicais nas políticas educacionais. Para divulgação, criaram a seção “Movimento dos Trabalhadores da Educação”, em 1980 (revista número 5):

Este espaço se propõe a ser mais uma tribuna para a defesa na luta dos professores, com o objetivo de ampliar os debates, informar sobre os movimentos das Associações dos trabalhadores em educação das diferentes regiões do país, servindo, mesmo, como mais um veículo de divulgação das posições que têm sido assumidas sobre problemas significativos da educação brasileira contemporânea (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 1980, p. 133).

Nesta seção, divulgaram-se manifestos de entidades, cartas de aberturas de diversos congressos e outros documentos sobre formas de organização do setor educacional e os termos nos quais as discussões se desenvolviam⁶. Na revista de número 6, por exemplo, a seção publica um manifesto de participantes da I Conferência Brasileira de Educação, assinado pela comissão organizadora: Guiomar Namó de Mello, Jacques Velloso, Luiz Antônio Cunha, Moacir Gadotti. Logo no início de 1981, a seção deixa de existir mas, em dezembro de 1982, no número 13 da revista passa a existir a seção “Jornal da Educação”, que cumpre o mesmo papel.

A revista ainda organiza cinco outras Conferências Brasileiras de Educação, com objetivo de congregar cada vez mais pessoas nas discussões e práticas de educação transformadoras. De fato, mais de mil pessoas passam a freqüentar os encontros, demonstrando a importância da criação daquele espaço de debates.

⁶ Neste número 5 da Revista, quando a seção foi criada, foi publicada a carta de princípios da Associação Nacional de Educação (ANDE), do dia 11/08/79 em São Paulo; um documento aprovado pelo terceiro encontro da ANPEd de 1979, sobre seu papel social; um texto sobre o Seminário de educação e classes trabalhadoras, realizado em Curitiba, em 1979, promovido pelo Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais (Cepaed) e Associação de Professores do Paraná (APP); um manifesto do encontro das associações paulistas de docentes; um texto sobre o VII Encontro de Orientadores Educacionais de Belém (síntese de Selma Garrido Pimenta); os objetivos do Centro de Estudos Anísio Teixeira (CEAT) e Carta de princípios do Comitê em Defesa do Ensino Público e Gratuito de São Paulo.

No final de 1980, a revista de número 7 tem como título “Educação e imperialismo” e o seu conteúdo se refere a análises da conjuntura nacional e uma “americanização” de várias esferas da vida brasileira. O editorial faz críticas às políticas educacionais do ministro da educação Eduardo Portella de forma mais aberta e contundente do que se fazia anteriormente e associa as políticas brasileiras com uma ação imperialista:

Trata-se da *política educacional americana para o Brasil*, que é a política educacional ‘brasileira’. Ela está presente na legislação que transportou reformas educacionais cujos resultados negativos estamos colhendo hoje, notadamente no ensino superior. (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1980, p. 3)

Em janeiro 1980, o número cinco da revista, apresenta dois artigos importantes que, de modos distintos, articulam-se com o conteúdo crítico e mobilizador da revista no que diz respeito ao que se procurava combater na organização do sistema educacional e do trabalho docente. Tais artigos são capazes de recriar teoricamente o clima do período. O título da revista é “Educador = Trabalhador”, sua capa é a foto de uma multidão carregando faixas, uma imagem de manifestação de protesto. O primeiro texto da revista é de Miguel Arroyo e intitula-se “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”. O outro artigo (famoso por sua repercussão no campo educacional) é de Marilena Chauí, intitulado “Ideologia e educação”, através do qual se pode introduzir a discussão de modo mais geral.

Chauí, depois de dar uma noção breve do modo pelo qual trabalha o conceito de ideologia, apresenta a idéia da regra da competência⁷, que sintetiza da seguinte forma:

não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito (CHAUÍ, 1980, p. 27)

Ou seja, a regra da competência, decide quem são os excluídos de determinados circuitos de informação, reafirmando a divisão do trabalho como natural e racional, além de reafirmar a separação entre os que sabem e os que não sabem. No caso da educação, permite indagar:

quem se julga competente para falar *sobre* a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há portanto, um discurso *do* poder que se pronuncia *sobre* a educação definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, será excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar *da* educação enquanto experiência que é sua: os professores e os

⁷ Para conferir como a autora trabalha essa noção de competência de maneira mais aprofundada ver: CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.

estudantes. Resta saber por que se tornou impossível o discurso da educação (CHAUÍ, 1980, p. 27, grifos da autora).

A autora critica o Estado como aquele que produz o discurso ideológico da educação, ou seja, que fala *sobre* a educação exercendo seu poder de administrador e daquele que pronuncia o discurso competente, retirando daqueles que vivem a experiência educacional a possibilidade de falar *da* educação e participar de alguma maneira da produção desse discurso.

A partir da crítica da divisão do trabalho, presente no mundo da produção na forma do taylorismo, que racionaliza o processo de trabalho, fragmentando-o para torná-lo mais produtivo, separando aqueles que planejam as ações daqueles que as executam e, em seguida, procura unificá-lo recorrendo à organização e à planificação, Chauí mostra como se desenvolve a noção de administração e de burocracia, que se expande para toda a vida social e retira a singularidade de diferentes processos sociais:

Com efeito, a administração possui seu próprio sistema de regras, normas e preceitos, seus próprios princípios acerca do ato administrativo *independentemente* do objeto ou realidade que será administrada. Em outras palavras, do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a universidade, o primeiro e o segundo graus, o Detran, a P.M., o museu de arte, o cinema, o teatro, a Bombril ou a Bendix, são absolutamente equivalentes. Não há, do ponto de vista da administração, algo que individualize ou singularize esses ‘objetos’, pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis e planejáveis (CHAUÍ, 1980, p. 28, grifos da autora).

A igualação dos diferentes processos de trabalho administrados sob a mesma lógica faz com que a ideologia do modo de produção capitalista se expanda para setores da sociedade, tal qual a educação, sendo que, neste caso, quem administra é o Estado. Diante essa homogeneização, que oferece um escopo para a análise do trabalho pedagógico, Chauí trabalha com uma idéia de professor “possível (e não provável)” e num certo sentido utópico, que seria aquele que “não possui modelos para imitar porque aceitou a contingência radical da experiência pedagógica” (CHAUÍ, 1980, p. 39). Este professor trabalharia para suprimir o aluno enquanto aluno, “fazer com que a figura do estudante desapareça”, trabalharia, ao mesmo tempo, para fazer possível o diálogo do aluno com o conhecimento e não consigo próprio, sendo assim, um mediador entre o estudante e o pensamento e a cultura “corporificada nas obras e práticas sociais” (CHAUÍ, 1980, p. 39). Ela se pergunta por que esse professor seria utópico:

Porque sua posição é muito arriscada: está sempre a um passo de tornar-se guru, de assenhorar-se do lugar de mestre e manter os alunos, para sempre, na condição de discípulos. Uma pedagogia crítica deveria interrogar esse risco cotidiano: de onde vem e por que vem a sedução de tornar-se um guru? De onde vem e por que vem em nós e nos alunos o desejo de que haja um Mestre, o apelo à figura da autoridade? (CHAUÍ, 1980, p. 40).

E finaliza o texto com um alerta: “A ideologia não está fora de nós como um poder perverso que falseia nossas boas intenções: ela está dentro de nós, talvez porque tenhamos boas intenções” (CHAUÍ, 1980, p. 40).

Em outro texto, publicado na mesma edição da revista Arroyo faz um breve histórico de luta dos setores organizados da sociedade pela redemocratização e o contexto no qual a educação escolar foi colocada depois dos anos de ditadura, no qual houve uma vinculação maior entre a formação escolar e a formação de trabalhadores. O autor não aceita a idéia da escola como aparelho reprodutor do Estado, depositando na manifestação popular a esperança de transformação social e na escola a expectativa de constituir lugar privilegiado para a construção das instituições de fato democráticas, distintas das que foram historicamente impostas de “cima para baixo”. Para ele, as greves do magistério são exemplo de construção de consciência política e de classe, indicando uma união de identidade dos trabalhadores da produção e da educação.

Há pois, nessa solidariedade entre trabalhadores do ensino e trabalhadores da produção, uma identidade de luta, contra as formas de exploração inerentes às relações de trabalho na escola e na produção. Não está clara, ainda, a percepção de que é nessa escola, que explora o trabalhador do ensino, que se legitima também a exploração da organização do trabalho na produção, através da separação entre trabalho manual e intelectual, e da tentativa de expropriação do saber operário e do controle da ciência (ARROYO, 1980, p. 16).

Nesse sentido, mostra que o trabalho docente deixa de se caracterizar como um serviço público e passa a se igualar aos trabalhadores comuns, sobretudo por manifestar-se de modo parecido, em torno de entidades associativistas com caráter sindical⁸. Arroyo atribui esta mudança à forma de organização do trabalho na escola imposta pelas políticas educacionais anteriores, sobretudo do período da ditadura militar no Brasil:

A organização do trabalho educativo em bases empresariais levou os ordeiros professores a se sentirem não servidores do público, mas força de trabalho vendida a um patrão chamado Estado. Este dado novo acrescenta um elemento importantíssimo na configuração da educação e definição de seus rumos (ARROYO, 1980, p. 17).

Com isso, aponta uma mudança na relação entre os(as) professores(as) e o Estado, dado que suas características passam a ser mais fortemente determinadas pelo pólo do Estado como patrão, ressaltando a imposição de uma organização moldada pela forma empresarial, do que pelo pólo dos usuários das escolas públicas.

⁸ Segundo Souza (1996), as associações de servidores públicos só puderam constituir-se como organização sindical depois da aprovação da Constituição de 1988.

Quanto ao termo “ordeiros”, cabe uma ponderação acerca da forma de mobilização do professorado antes do período militar, tendo como exemplo o caso de São Paulo. Catani, Vicentini & Lugli (1997), ao descreverem a atuação do centro do Professorado Paulista (CPP) que era a entidade representativa mais importante no Estado de São Paulo durante o movimento grevista de 1963, mostraram como se buscou constituir “um modo ‘professoral’ de se manifestar”, com ordem, disciplina e respeito que correspondessem à grandeza da missão docente, apenas seis meses antes do golpe militar.

Em âmbito nacional, essa situação da organização dos docentes enquanto categoria profissional em torno de entidades representativas se dava de maneira semelhante. Ferreira Jr. e Bittar (2006) mostram que “a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), a mais importante entidade docente da época, tinha caráter mais associativista e recreativo do que propriamente sindical e, inicialmente, apoiou o regime militar” (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2006, p. 78).

A confecção dos primeiros números da revista se deu no clima de grandes manifestações do professorado do Estado de São Paulo. O mesmo ano de aparição da revista, foi um marco para uma mobilização diferenciada do professorado paulista, pois ocorreu a primeira grande greve desde 1963. Kruppa (1994, p. 133) diz que em “seu primeiro dia, a greve de professores de 1978 parou 427 escolas estaduais e municipais da Grande São Paulo, atingindo o número estimado de 20 mil professores”. No ano seguinte, a segunda greve docente depois do início do processo de reabertura política deflagrada em 1º de maio de 1979 contou com outros aspectos que engrandeceram o movimento: ela “diferencia-se da anterior pelo rompimento do isolamento: é uma greve conjunta com todo o funcionalismo e grande parte dos professores já havia experimentado um movimento de paralisação” (SOUZA, 1996, p.150).

Lugli (1997) mostra que as greves dos anos de 1978 e 1979 foram cruciais para a emergência de

uma nova concepção de professor como ‘trabalhador em educação’, expressão do crescimento, empobrecimento e perda do prestígio da categoria; os partidários desta percepção legitimaram-se primeiramente por meio da mobilização da massa e então conseguiram tomar o poder na APEOESP. A partir daí, surgiu no discurso dos professores uma polarização: APEOESP à esquerda e o CPP à direita no espectro político (LUGLI, 1997, p.79).

No caso específico do estado de São Paulo, a Apeoesp (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) passa a ter caráter sindical (além do caráter assistencial, como o CPP) e cresce em número de filiados, bem como em visibilidade pública. A constituição da Apeoesp como associação sindical forte se deu mediante uma disputa de representatividade

dos professores com o CPP (Centro do Professorado Paulista), como também conta Pereira (2001):

No início da década de 1980 o CPP detinha o monopólio da representação sindical legítima: era a entidade mais prestigiosa, com maior número de associados, com uma relativamente soberba estrutura material, com um passado de lutas sempre reativado na memória e com uma liderança carismática, o seu presidente professor Sólon Borges dos Reis, com larga experiência de passagem pelo campo de poder. No decorrer dos anos, a dinâmica das lutas, a combatividade das novas lideranças que ocupariam a direção da Apeoesp no começo da década e, sobretudo, a mudança na composição das disposições dos membros do magistério, parte deles agora mais inclinados às reivindicações propriamente profissionais (sobretudo salariais), disposições essas açuladas à plena expressão pelas promessas criadas pelo sistema político e, em seguida, frustradas, vão paulatinamente coagindo o CPP a dividir o monopólio da representação com a Apeoesp, que se consolidaria vitoriosamente ao longo da década. No final dos anos 80, o subcampo das entidades sindicais do magistério paulista estaria configurado (até novas mudanças): as duas entidades mais legítimas dividiriam entre si as maiores reservas de mercado da representação sindical e as demais gravitariam com fatias específicas da representação em torno de um alinhamento relativamente automático com uma ou outra das entidades centrais do subcampo (PEREIRA, 2001, p. 109).

Vianna (1999), em análise da produção acadêmica sobre o movimento coletivo docente, mostra que, nos trabalhos publicados até a década de 1980, predomina uma tendência ao otimismo, tal qual apresenta Miguel Arroyo no texto que a revista publica em 1980.

com muita ênfase na capacidade de transformação da escola e da sociedade por meio da organização docente. Os autores avaliam que esse tipo de atuação levaria necessariamente à percepção das injustiças sociais e do descaso do Estado em relação à educação pública, tendo como consequência o desenvolvimento da consciência crítica e política do professorado e seu compromisso ou identificação com a classe trabalhadora (VIANNA, 1999, p. 26-27).

Ainda que a revista assuma um certo otimismo por considerar que a escola não reproduz imediatamente a sociedade de classes, mas, represente local privilegiado para a luta, o periódico tem forte caráter combativo e, desse modo, não pode deixar de denunciar, num momento de grave crise econômica, que se delineava um horizonte “sombrio” para os trabalhadores da educação. No editorial do número 8 da revista, do começo do ano de 1981, com o título “Educação: instrumento de luta”, pode-se ler:

Entretanto, o ano de 1981 começa sombrio para todos aqueles que suportam o ônus da crise do ‘modelo econômico’ do regime militar: trabalhadores e oprimidos. A inflação corroendo os salários dos professores. As condições de trabalho caindo com a crescente omissão governamental em matéria de educação e cultura. Enfim, o desânimo crescente e a falta de qualquer estímulo para iniciar um ano letivo, que, por todas essas razões, promete ser conturbado (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 1981, p. 3).

Diante desse quadro e da necessidade de crítica às condições de trabalho docente, considera-se que um dos aspectos mais animadores é que o professorado esteja construindo “consciência de classe” e “que essa consciência levará em breve, esses profissionais a criarem entidades nacionais que se constituirão em instrumento de luta para a educação e a cultura” (p. 3). Nota-se, aqui, uma expectativa em torno da ação coletiva docente na transformação social, bem como no seu papel como formador das novas gerações, o que, muitas vezes justifica a valorização de docentes que se envolvem na luta sindical organizada em entidades empreendida pelos editoriais da revista⁹.

Em meio a este processo intenso de mobilizações do professorado, acontece mais uma importante greve em São Paulo, em 1984, cujo significado é um pouco diverso das greves de 1978 e 1979¹⁰. Segundo Souza (1996),

...os professores antigos no magistério que vivenciaram a greve de 1984, no período de 4 a 17 de abril, consideravam-na como ‘a grande greve’, em que o coletivo dos sujeitos políticos manifestou-se em toda a concretude. Se as greves de 1978/1979 apresentam-se, nas falas, como início de um processo de construção dos professores como sujeitos coletivos, a greve de 1984 é rememorada como o momento de consolidação desse processo (SOUZA, 1996, p. 185).

É importante ressaltar o fato de que, naquele momento, a Apeoesp já tinha passado por um processo de institucionalização, grande crescimento do número de seus filiados, assim como já havia se filiado à CUT (Central Única dos Trabalhadores) desde 1983¹¹.

Alguns estudos publicados na revista posteriormente podem ajudar na compreensão do significado do movimento docente no período e sua relação com as tentativas de transformação da realidade educacional. Em texto de Lúcia Rabello de Castro, publicado em 1990, na revista número 37, com o título “De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério”, se trata especificamente da greve do magistério no Rio de Janeiro, em 1988, e são apontadas outras diferenças do movimento grevista anterior ao período de regime militar, no qual as professoras “estavam empenhadas em lutar por seu prestígio ocupacional” (CASTRO,

⁹ Um exemplo dessa valorização dos professores envolvidos com a luta sindical está no editorial da mesma edição da revista: “O que se nota hoje, neste campo, é o crescente envolvimento dos educadores em múltiplas organizações: associações, centros de estudos, comitês. E muitas vezes trata-se das mesmas pessoas atuando em diversas organizações, pulverizando sua prática política ao lado dos já pesados encargos profissionais” (Educadores: A luta pela organização, Editorial *Educação & Sociedade*, nº 9, 1981).

¹⁰ “Foi a greve mais importante desses anos. Não pelo número de dias que permaneceram parados – doze apenas – mas pela adesão maciça de todas as categorias de trabalhadores da rede estadual de ensino. O CPP, outrora tão reticente à greve, incorpora-se ao movimento com entusiasmo” (PERALVA, 1992, p. 38) .

¹¹ “O processo de institucionalização da APEOESP foi se completando simultaneamente à época de sua filiação à CUT. Gradativamente, há uma ‘identificação’ maior aos demais sindicatos. As questões educacionais que davam uma especificidade sindical, mais presentes no primeiro período, foram perdendo espaço” (KRUPPA, 1994, p. 193).

1990, p. 86), lutando justamente para fazer aparecer diferenças entre esta ocupação e os demais trabalhos, e pelo reconhecimento e *status* que a sociedade deveria atribuir a docentes, que têm uma profissão com valores intrínsecos. Já no movimento posterior,

... no bojo dos movimentos reivindicatórios da sociedade civil como um todo, na luta pelos direitos civis, que as professoras passam a envergar uma construção alternativa de sua prática. A condição de assalariado e, a bem dizer, de desfalcado política e economicamente impõe-se como uma dimensão significativa na consciência do professorado, através do enfrentamento das múltiplas contradições que permeiam seu trabalho como educador (Ribeiro, 1984). É, portanto, na construção de uma *classe dominada* que nesse momento se alça uma compreensão das limitações socialmente determinadas da prática do educador (CASTRO, 1990, p. 90, grifos da autora).

Aqui, a interpretação do processo de identidade do magistério vai além de uma identificação com as formas de manifestação dos trabalhadores da produção, indica uma percepção de que a condição de assalariamento leva a um tipo de exploração na sociedade brasileira, tanto de integrantes do funcionalismo público quanto da força de trabalho de empresas privadas. A identificação com uma classe trabalhadora e dominada muda substancialmente a dimensão de atuação de docentes na sociedade, tanto nas suas reivindicações quanto no estatuto profissional que se passa a ter como modelo.

Na esteira da mesma discussão sobre processos de identificação do professorado com determinadas classes sociais, em função de sua organização enquanto setor que reivindica melhores condições de trabalho, é publicado texto de Montoya, em 1991. Neste texto o precedente histórico para a participação docente em organizações sindicais é tido como a consolidação e crescimento do sistema de educação de massas na maior parte dos países na segunda metade do século XX (MONTTOYA, 1991). Para essa discussão, faz considerações estratégicas em torno do pertencimento de classe do magistério, discutindo se este se insere na classe trabalhadora ou na classe média:

Sociologicamente considero que é mais razoável a segunda posição (mesmo que ela necessite de uma reformulação do conceito de classe média em termos marxistas), mas política e ideológica e socialmente parece ter maior importância a primeira, tanto que se refere de identificar o professorado com a classe social que, objetivamente, está mais interessada na mudança social... (MONTTOYA, 1991, p. 314, tradução livre).

Aqui, nota-se uma forma de manipulação de conceitos e caracterizações em função de uma estratégia que supostamente fortalece politicamente os docentes a identificação com a classe trabalhadora, separando-se a definição considerada política da sociológica, pelo privilégio das consequências práticas que poderiam derivar de tal definição.

Mas existem outros elementos que permitem apreender melhor a forma de vida do professorado. Setton (1994), em resumo de pesquisa de doutorado, publica um artigo intitulado “Professor: variações sobre um gosto de classe”, no número 47 da revista em 1994. A autora revela a vida cultural de docentes:

Os informantes, embora tenham demonstrado ser próximos aos bens da indústria cultural revelaram um baixo consumo em quase todos os itens abordados por nós. Através das entrevistas, conseguimos detectar que as dificuldades de ordem financeira e as poucas horas destinadas ao repouso e ao lazer eram as principais responsáveis por este comportamento de baixo consumo (SETTON, 1994, p. 75).

Apesar de terem conhecimento de diversos bens da indústria cultural, os docentes os consomem pouco por razões financeiras e por falta de tempo para o lazer, o que indica a grande intensidade do seu trabalho. Segundo a pesquisa de Setton, boa parte do professorado entrevistado usa os poucos momentos de folga para o descanso.

O desgaste pela carga excessiva de trabalho também pode distanciar o magistério do conhecimento produzido na área da educação. Por exemplo, para se discutir, como será feito mais adiante, a questão dos “professores(as) como intelectuais” em contraposição à imagem do “professor(a) trabalhador(a)”, o índice numérico é ainda mais revelador de uma situação muito pouco favorável. Em pesquisa de caráter exploratório, realizada em três estados do Brasil (Maranhão, São Paulo e Minas Gerais), GATTI, Neubauer da Silva e Espósito, publicam artigo em 1994, no número 48 da revista mostrando que:

Embora 69% dos(as) professores(as) declarem que lêem alguma revista de educação, a atividade de leitura especializada por parte dos(as) professores(as) não parece ser muito intensa: 14% deles(as) declaram não ter lido nada nos últimos três anos e 52% dizem que leram apenas “alguns” textos ou artigos. Só 18% dizem ter lido livros com regularidade. Boa parte dos que afirmam ter lido algum texto nos últimos três anos não foi capaz de citar nenhum autor ou título e percentual significativo citou apenas um (GATTI, NEUBAUER da SILVA; ESPÓSITO, 1994, p. 253).

Embora o conteúdo e a forma da revista mostre que sofreu transformações significativas já nos fins da década de 1980, no sentido de um distanciamento dos conteúdos, títulos e capas com temas relacionados à luta pela democratização da educação e por melhores condições de trabalho para o magistério, a publicação não deixa de denunciar as condições de trabalho docente, com passagens em seus editoriais que ilustram bem essa situação, como na ocasião da tramitação da Constituição de 1988:

Os educadores, já trôpegos pelo cansaço das constantes greves a que têm sido obrigados, para continuar em pé diante de seus alunos, querem agora acreditar na existência de uma carreira justa e de um salário digno para toda a categoria (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, nº 29, 1988, p. 3-4).

Ou no editorial da revista publicada em data próxima ao dia dos professores de 1994, na qual docentes encontrariam certamente os “discursos marcados pelo jargão benevolente lembrarão o sacerdócio do magistério, as virtudes dos mestres, na comemoração de seus dias”.

Em contrapartida:

Ao lado dessas homenagens, a vida real estará mostrando uma categoria punida por péssimos salários e inacreditáveis condições de trabalho, pela falta de oportunidades para a capacitação profissional, pela descaracterização de seu reconhecimento social. Já se tornou há muito tempo dominante a situação em que professores se submetem a pesadas e alienantes jornadas de trabalho ou, alternativamente, transformam a atividade docente em uma espécie de complemento a outras ocupações visando a conquista de renda mínima para sobrevivência (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, nº 47, 1994, p. 9).

Ou mesmo em artigos publicados pela revista, como o texto de Célia Frazão Soares Linhares, em 1995, na revista de número 50:

Assim é que o professor que podemos encontrar dentro das salas de aula é um profissional malpago, formado a partir das piores condições e que, por tudo isso, não consegue, sequer, realizar um efetivo enraizamento profissional, mas imprime a sua “passagem” pela escola num caráter de nítida provisoriade. Segundo os dados da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, a média de pedidos de demissão de professores era, até bem recentemente, de 500 por mês. Excluídas, aí, as licenças, as transferências para funções administrativas e o sem-número de recursos que inviabilizam a permanência do professor em suas funções docentes (LINHARES, 1995, p. 173).

Este tom um tanto mais pessimista que os discursos apresentados no final da década de 1970 e início dos anos de 1980 deixa transparecer que a crença de que o processo de democratização seria comandado por aqueles(as) trabalhadores(as) que iam para as ruas se manifestar era uma ilusão. O processo de grandes mobilizações não repercutiu em mudanças substanciais nas condições de trabalho docente. As conquistas dos profissionais da educação

contrastaram com a mobilização que apresentam: as manifestações de até 100 mil educadores não são eficientes, em geral, para se obter o atendimento à pauta de reivindicações de modo a frear a brutal perda salarial. Essa situação atinge seu clímax em 1989, quando os professores permanecem em greve por 80 dias (KRUPPA, 1994, p. 5-6).

Um texto com tom um tanto provocativo é publicado na revista nº 39, de abril de 1991. O artigo intitula-se “Educação: bico, vocação ou profissão?”, assinando por André Haguete, procura estabelecer uma articulação entre três possíveis *status* da atividade docente, criticando a forma muitas vezes informal em que se dão aos contratos do magistério e colocando, de modo incipiente, ao menos na revista, uma discussão que ganhará grande repercussão nos anos

seguintes, que se refere à profissionalização docente. No mesmo escopo, o autor trabalha com a idéia de vocação como ideologia¹².

Hoje, o trabalho na educação fundamental e de 2º grau é, *de fato*, um bico; no *discurso*, uma vocação; e, como *veleidade*, uma profissão (...) Impotentes, professores e servidores buscam consolo e incentivo no suposto caráter carismático de seu trabalho. A ideologia da ‘vocação’ não passa de um artifício para agregar forças e levar em frente o serviço: artifício e autodefesa. O setor mais agressivo desses trabalhadores organiza-se e luta pela profissionalização, mas de uma maneira excessivamente corporativista e muitas vezes, à sua maneira, com posições eleitoreiras, tornando os associados massa de manobra e clientela de modernos donos, reproduzindo o velho: sempre o renascimento do “velho” (HAGUETE, 1991, p. 109 – 110, grifos do autor).

Castro (1990), autora referida anteriormente, tem uma dimensão de análise que imprime outra vertente. Para ela, o que parece ideológico e, por conseguinte negativo, é o discurso acerca da profissionalização docente, porque a formação científica e o saber científico seriam responsáveis pela instauração de um poder e o estabelecimento de relações sociais assimétricas entre profissional e cliente, como passaria a ser visto o aluno.

No caso do magistério, a ideologia do profissionalismo preenche, de uma certa forma, a necessidade de combater a caracterização doméstica e sacerdotal da ocupação, como base das reivindicações por melhores condições de trabalho. Além disso, a ideologia do profissionalismo faz crer num determinado tipo de relação entre profissional (professora) e clientes (alunos), em que se notabilizam a competência e a eficácia. Nesse tipo de relação, é sobre a autoridade de quem sabe, e bem supostamente sabe, que se respaldam as prerrogativas do profissional; entretanto expõe-se a professora a ser avaliada e cobrada pelo que faz (CASTRO, 1990, p. 92).

A discussão acerca da profissionalização e da profissionalidade de docentes ganha maior visibilidade no período posterior; na revista Educação & Sociedade, especificamente, aparece entre 1995 e 2004, quando se considera o trabalho docente diante das reformas educacionais dos anos 1990, através dos saberes da prática profissional e da precarização das condições dessa atividade.

¹² Haguete também apresenta sugere que o profissionalismo só pode ser alcançado em relações de trabalho inserido numa estrutura institucional adequada, que, segundo ele, só pode ser um aparato burocrático: “(...) uma organização dedicada ao que parece, do ponto de vista dos participantes, como um objetivo impessoal. Nela existe uma divisão do trabalho que envolve especialização em funções claramente diferenciadas, divididas segundo critérios técnicos, uma divisão correspondente da autoridade hierarquicamente organizada até um órgão central (uma secretaria de Educação, por exemplo) e qualificações técnicas da parte dos participantes” (HAGUETE, 1991, p.119). Para a discussão sobre a escola como instituição burocrática, ver Pereira (1976), que estuda o processo de substituição da concepção patrimonialista de magistério primário como atividade “artesanal-missionária” por concepções burocráticas acerca da profissão que levam os professores a encará-la em termos instrumentais e acarretam uma mudança da relação entre escola e sociedade. “Assim, é como burocratas que os professores reclamam contra os salários percebidos, julgando-se ‘proletários de gravatas’ e admitindo que ‘para pouco dinheiro, pouco trabalho’” (PEREIRA, 1976, p. 82).

No primeiro período analisado, desde o aparecimento da revista, em 1978, até meados da década de 1990, o professorado tem sua imagem predominantemente vinculada à imagem do trabalhador, claramente relacionada com o histórico das greves de docentes no estado de São Paulo, no final dos anos setenta. Alguns debates são consolidados em torno dessa discussão sob diversas perspectivas – da construção de uma identidade com os trabalhadores ou de uma consciência de classe, das más condições de trabalho docente e, por fim, do discurso da vocação constituído por um conteúdo contraposto à realidade do magistério, cujo teor congrega a valorização desse trabalho para a sociedade e o gosto pela atividade, que poderia levar a uma transformação social.

Neste ponto, há que se ressaltar que a produção teórica sobre o trabalho docente era muito pequena e aparece com maior força no período posterior, analisado a seguir. A imagem do “professor como trabalhador”, portanto, não tem um desenvolvimento que possa se configurar como conceitual e estritamente teórico, constituindo-se mais precisamente por interpretações dos movimentos reivindicatórios e uma crítica da organização do trabalho na escola. A grande difusão de pesquisas sobre esse agente social começa a ocorrer no mesmo momento em que a imagem de docente enquanto trabalhador desaparece como dimensão explicativa da prática, em tempos marcados pela crise da organização sindical e diminuição do significado das manifestações por melhores salários e condições de trabalho como processos de construção de identidade profissional.

Embora o conteúdo político da revista permaneça até a atualidade, é necessário indicar que houve um significativo processo no qual se altera sua configuração como instrumento de luta do professorado. Há que se ressaltar, por exemplo, que as capas das revistas dos primeiros números traziam fotos de manifestações nas ruas, pessoas reunidas em passeatas, cenas típicas de congressos etc. Havia, ainda, títulos que deixavam bem claro o teor dos textos inclusos nas primeiras revistas, tais como “Educador = Trabalhador”, “Educação e Imperialismo”, “Resistência/Submissão”, “Educação: Instrumento de luta”, entre outros. Em meados dos anos oitenta, as capas passaram, progressivamente, a ter imagens abstratas como simples ilustrações sem vínculo com a realidade educacional ou o trabalho docente. Os títulos passaram a existir apenas nos números especiais e dossiês.

Há ainda um aspecto que indica uma mudança na revista e que chama bastante a atenção, pois cria a aparência de que, depois da dissolução do regime autoritário, perdem-se os rumos da posição a ocupar e, com isso, cria-se uma tensão maior entre formas de interpretações e apreensões teóricas:

As conferências Brasileiras de Educação, com seu preâmbulo em 1978, são fruto da tentativa de identificar problemas, oferecer respostas e formular propostas. Certamente foi mais fácil num passado aparentemente menos fragmentado e complexo pensar a realidade presente, buscando caminhos educacionais sem o conforto de certezas ideológicas e teóricas, sem a confiança de que a história caminha sempre ‘para frente’ e sem pistas em relação às formas possíveis de inserção do País e no mundo contemporâneo tornou-se uma tarefa incômoda (*EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 1991, p. 6).

Vianna (1999) aponta que “(...) contextos históricos distintos produzem formas e intensidades distintas de ação coletiva docente”. Desse modo, no final da ditadura e anos 1980, havia uma luta conjunta que unificava mais facilmente opositores de uma sistema autoritário, mas, com o processo de instauração do “regime democrático” a união “(...) é substituída pela divisão: aqueles que passaram a apoiar os governos com propostas democráticas e aqueles que se opuseram a elas” (VIANNA, 1999, p. 41).

Enfim, naquele clima de incertezas sobre o futuro e sobre os posicionamentos políticos que a atualidade demandava, chega-se a um segundo momento de produção teórica sobre o trabalho docente, no qual o trabalho e a prática docente passam a designar visões contrapostas sobre a mesma atividade e se consolidam perspectivas antagônicas de análise do trabalho docente.

2.2. Valorização dos saberes e precarização: trabalho docente reflexivo ou proletarizado?

As edições mais recentes da revista *Educação & Sociedade* deixam de ter como marca os editoriais combativos e críticos da política educacional, que passam a aparecer com menos frequência. A imagem do docente como protagonista de um projeto de engajamento e transformação social, ou ainda, como trabalhador(a) da educação perde completamente espaço nas páginas das publicações, como se mostrará daqui a diante. A partir de meados da década de 1990, diminui a quantidade de artigos publicados sobre o trabalho docente na revista em questão, sendo que, num primeiro momento, aparecem textos sobre o “professor pesquisador” e, no final dos anos da década de 1990 e início dos anos 2000 se consolida a difusão do “professor reflexivo”. Nos anos seguintes, sobretudo depois de 2003, a crítica dessa concepção, que tem no “professor proletarizado” sua representação mais forte, ganha maior espaço na revista.

Ainda que num momento transitório, a revista de número 46, de 1993, contém os primeiros textos representativos de uma nova interpretação do trabalho docente. Não há mais seções como “Movimento dos Trabalhadores da Educação” ou o “Jornal da Educação”, mas, passa a contar com uma parte intitulada “Análise da Prática Pedagógica”. Naquela edição, o texto de Leandro de Lajonquière, intitulado “A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias”, que critica a pedagogia hegemônica e o consumo desenfreado de métodos de ensino e descreve a experiência de uma oficina de educadores na Argentina e no Chile, abordando também o saber pedagógico:

Evidentemente, o sentido que uma ou outra prática singular possa ter para seu particular agente sempre acaba se recortando no horizonte explicativo que articula o saber pedagógico hegemônico; em suma, o saber está ‘feito carne’ no professor. Isso não só vale para as questões ‘metodológicas’ mas também (e até diríamos fundamentalmente) para a estratégia escolar de transmissão,/disciplinamento. Justamente, o professor se queixa de desvalorização de sua tarefa e do ‘dirigismo’ ao qual é submetido no sistema escolar, mas é incapaz de ‘ver’ as formas disciplinares que exerce na aula. Assim, o docente só poderá se aventurar no laborioso caminho de tentar uma modalidade alternativa na medida em que conseguir assumir criticamente seu papel ou, em outras palavras, re-significar a suposta naturalidade de sua prática (LAJONQUIÈRE, 1993, p. 465).

Apresenta-se uma crítica importante ao saber de docentes, que para o autor é inerente à prática pedagógica enquanto método de ensino e forma de disciplinamento escolar. Desse modo o magistério só pode adequar-se conseqüentemente ao não-dirigismo da moda educacional quando fizer um exame crítico de sua própria atuação. Além disso, o autor apresenta um termo para descrever a atividade dos docentes como um “trabalho intelectual interferido”, que trabalha a idéia de tal atividade é uma tarefa mobilizadora de conhecimentos intelectuais, mas, que conta com interferências externas, como as políticas educacionais ou mesmo com as modas pedagógicas.

Além dessa forma de tratamento do tema dos saberes profissionais dos(as) professores(as), no mesmo número da revista, há um artigo de Jaques Therrien: “O saber social e a prática docente”, que nos introduz de fato à principal vertente de pesquisa no tema do trabalho docente na revista. A idéia de que há um saber de experiência docente, saber construído na prática social e pedagógica do dia-a-dia é desenvolvida a partir de uma pesquisa de campo sobre professoras de escolas rurais envolvidas com movimentos sociais, na sua maioria, leigas.

São as professoras ditas “leigas” que devido a um convívio muito elementar com o saber de formação profissional buscam outras fontes de referência para sua prática docente. As observações da pesquisa de campo apontam para a necessidade de melhor identificar, descrever, analisar esse saber de experiência entendido como “saber social da professora” tendo em vista sua relação

intrínseca com os processos de formação docente e de maior qualificação da ‘professora leiga’, bem como de elaboração das propostas curriculares (THERRIEN, 1993, p. 409).

O autor enfatiza o saber da prática através do qual docentes reformulam constantemente os saberes ensinados (ou curriculares) e os saberes da formação profissional e pedagógica. Tem como referência teórica um texto de Émile Ollivier e Pierre Durand (1993), cuja tradução do francês saiu naquele mesmo número da revista, e outro, de Maurice Tardif e Claude Lessard¹³, divulgado em outro periódico educacional de circulação nacional.

Depois daquele texto inaugural da interpretação do trabalho docente que enfatiza sua prática e os conhecimentos mobilizados nesta, a revista passa a contar com muitos outros exemplos dessa vertente. Não exatamente na revista de número 51, de agosto de 1995, mas, vale a pena um pequeno registro dessa edição da revista, pois traz artigo de Mattos (1995) na seção “Análise da Prática Pedagógica”, que trata da idéia do professor pesquisador, recorrente em artigos posteriores. O artigo traz um relato de experiência sobre colaboração em pesquisa entre docentes pesquisadores. Pode-se dizer, grosso modo, que as condições em que o trabalho docente se realiza são desconsideradas. O trecho a seguir expressa essa desconsideração.

Professores, como profissionais de modo geral, têm tido uma postura institucional ‘infantilizada’ como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisar suas próprias práticas, ou resolver seus próprios problemas no campo pedagógico (MATTOS, 1995, p. 300).

A defesa do professor pesquisador também está presente em texto de Rudá Ricci, na revista número 66, de 1999. No entanto, ele o faz diferentemente dos outros autores, pois não apresenta a situação do professorado, mas, uma prescrição para o futuro. O título de seu artigo é “O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão” e discorre sobre a mudança do perfil dos educadores como impacto de reformas educacionais, critica a mercantilização das profissões e a competição que o sistema escolar impõe a estudantes por conta do exame de ingresso à educação superior da escolha de carreiras mais promissoras economicamente. Em seguida, defende que a escola se transforme num centro comunitário articulador da produção cultural que conte com um professor pesquisador.

O professor, inserido nessa nova perspectiva escolar, torna-se um pesquisador, um investigador da realidade local, articulando-a com os conhecimentos disponíveis e oferecendo espaços de reflexão à comunidade; o conhecimento

¹³ TARDIF, M. e LESSARD, C. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, n° 4, Porto Alegre, 1991.

apresentado supera a departamentalização da realidade imposta pela estrutura disciplinar estanque (RICCI, 1999, p. 169).

Voltando à questão dos saberes da prática docente, a revista de dezembro de 2000 (número 73), na nova seção “Formação de Profissionais da Educação”, publica texto de Maurice Tardif e Danielle Raymond, intitulado “Saberes, tempo de aprendizagem do trabalho no magistério”. Vale dizer antes, que Jaques Therrien, autor do texto precursor dessa perspectiva de análise do trabalho docente na revista (na edição de número 43, 1993), passa a ocupar cargo no comitê de redação da revista nesse período.

Este texto trata das relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos *saberes profissionais* dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos *saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam e servem para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias*” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209, grifos dos autores).

Aqueles autores atribuem sentido amplo à noção de saber, englobando “(...) os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que se foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). Esse sentido amplo parece ter a dimensão da prática como predominante em relação à formação teórica de docentes na produção de um conhecimento sobre ela:

Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213, grifos dos autores).

Nessa perspectiva, são considerados os saberes da profissão que somente na prática docente podem ser adquiridos. São também ressaltadas as potencialidades de crítica que docentes podem desenvolver na prática em relação aos conteúdos da formação inicial, podendo assim, criar uma forma de buscar a autonomia profissional:

Tanto entre os professores regulares quanto entre os contratados, o saber profissional comporta também uma dimensão crítica que se manifesta por meio de um distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, especialmente durante a formação universitária. Outros distanciamentos críticos ocorrem também em relação aos instrumentos de trabalho (programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento, etc), que o professor adapta pouco a pouco às suas necessidades. Essa dimensão crítica parece desempenhar um papel importante na busca da autonomia profissional, pois, graças a ela,

como disse um professor entrevistado ‘o professor não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que observa e que julga (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 232).

Tardif e Raymond (2000) levam em consideração, ainda que o “saber profissional possui também uma dimensão identitária” e contribui para definir, “um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis” (p. 232).

A prevalência dos saberes de docentes como objeto central de estudo acerca d sua atividade, anunciada pelos textos de Jaques Therrien (1999), Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), ganha status de tema de dossiê na revista 47, de abril de 2001, que leva o título “Os saberes dos docentes e sua formação”. Maurice Tardif (Université de Montreal) e Cecília Borges (Universidade Federal de Pelotas) assinam a organização do dossiê, bem como sua apresentação, num texto que pretende valorizar tal perspectiva de pesquisa educacional no que se refere ao trabalho de docentes.

Este dossiê temático da revista *Educação & Sociedade* é consagrado à questão dos saberes dos docentes e a sua formação. No nosso conhecimento é a primeira vez que uma revista científica no Brasil - ao menos uma revista de envergadura nacional como *Educação & Sociedade* – escolhe dedicar um dossiê completo ao tema dos ‘saberes dos docentes’ (TARDIF; BORGES, 2001, p. 11).

A apresentação do dossiê trata da difusão de pesquisas sobre o tema dos saberes docentes, considerada pelos autores como algo relevante porque muito grande, enfatizando a quantidade, mas, também a qualidade e a diversidade de enfoques e metodologias de pesquisa. Aborda o desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, no qual se mostra a necessidade de constituir uma pesquisa sólida na área da atividade docente especificamente,¹⁴ sobretudo, para que a ação do professorado ganhe legitimidade:

Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e susceptível de garantir legitimidade e a eficácia de sua ação (TARDIF; BORGES, 2001, p. 13).

Para os autores, este movimento impulsiona a discussão acerca da profissionalização e o conhecimento de docentes, que passa a ter maior destaque nas pesquisas educacionais e que “conduziu nos anos 90, tanto na América do Norte como na Europa e América Latina, importantes reformas na formação de docentes (...)” (TARDIF; BORGES, 2001, p.14). As

¹⁴ Os autores citam encontros de pesquisadores americanos, tais como Holmes Group, 1986, 1990; Carnegie Fórum, 1986; entre outros.

reformas educacionais são vistas de maneira positiva porque “conduzem diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros” (TARDIF; BORGES, 2001, p. 14-15).

...o novo referencial para formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que a gestão da sala de aula, tarefa que de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas requerem soluções imediatas; que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho (TARDIF; BORGES, 2001, p. 14-15).

Além de considerar esses benefícios das reformas, descrevem os objetivos comuns às reformas educativas que vêm sendo implementadas por vários países desde a década de 1990, destacando seu caráter global: em primeiro lugar, consideram que as reformas concebem a atividade docente como atividade profissional de alto nível, em segundo, consideram que docentes produzem saberes específicos e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas e, como terceiro aspecto positivo, apontam o fato de que a formação docente se torna mais “sólida intelectualmente” por meio de formação universitária de alto nível, pesquisa em ciências da educação e participação da constituição de repertórios específicos ao ensino.

Essa tônica positiva em relação às reformas é recorrente nos textos do dossiê, que conta com mais seis artigos¹⁵. Dentre os quais, o de Jaques Therrier que, junto a Antonio Loiola, apresenta a seguinte opinião acerca do contexto atual:

É neste contexto que encontramos o movimento internacional de reformas educacionais, com propostas diversificadas que, contudo, privilegiam o debate sobre a formação e a profissionalização do professor. Cabe a este último uma importante contribuição para a preparação básica de cidadãos aptos para conviverem e trabalharem na complexidade da vida cotidiana (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 144).

Tal interpretação das reformas educacionais tem reflexos importantes no que diz respeito à forma de conceber a formação docente. Célia Maria F. Nunes (2001) indica que a pesquisa educacional em torno da formação docente foi invadida por uma tendência reflexiva que “vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional de professores e das instituições escolares” (NUNES,

¹⁵ Foi instigante perceber que todos os artigos usavam como referência teórica os textos anteriores de Tardif e seus companheiros. Mas foi revelador o fato de cinco (dos seis autores) serem professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e que tiveram contato com Tardif e sua teoria sobre os saberes da prática docente sobretudo através de um curso que Tardif ministrou na mesma universidade alguns anos antes da publicação.

2001, p. 30). Sabe-se que, o que a autora denomina uma tendência reflexiva na prática e formação docente tem origem na teoria de Donald Schön¹⁶, como explicita Menga Lüdke, em artigo do mesmo dossiê:

Foi, entretanto, a obra de D. Schön, sobre o reflective practioner, de 1983, que desencadeou uma onda de difusão da idéia que passou a ser conhecida como a do ‘professor reflexivo’, embora o autor não tenha focalizado o professor nessa primeira obra (Schön, 1983), o que viria a fazer em obra posterior (Schön, 1992). O objeto central de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor, mas suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram sucesso dificilmente obtido por outras idéias, no campo da educação, como já tive ocasião de comentar (LÜDKE, 2001, p. 80).

A autora considera a capacidade de reflexão como uma conceituação sociológica desvendada por Schön que, como todo conceito sociológico, permite saber sobre algo que já fazia parte da prática profissional, mas não era objeto de análise, ou mesmo percebido como recurso para a ação: “O recurso à reflexão, aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso” (LÜDKE, 2001, p. 81).

O professor reflexivo é capaz de reformular conhecimentos teóricos e produzir conhecimentos a partir de sua experiência profissional. Essa vertente de pesquisa, que tem representatividade na revista, valoriza saberes da prática, da experiência e da reflexão na ação e, deste modo, pode contribuir para uma desvalorização dos conhecimentos teóricos de docentes, sobretudo aqueles adquiridos na formação inicial, já que eles devem ser reformulados. Um(a) docente alguém tido como quem se relaciona com o conhecimento de modo à “filtrar” o que é obtido em outras esferas podendo, enfim, conquistar sua autonomia ou, ao menos, deixando de ser considerado um “idiota cognitivo”:

Neste sentido, a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas sim, de ‘filtração’, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho. Essas características identificadas pelo autor [Tardif, 1999] permitem superar a visão do professor como um ‘idiota cognitivo’ (p.19), dependente e determinado por estruturas sociais, pelo inconsciente ou cultura dominante, representando uma contribuição significativa para avançarmos na conquista da autonomia profissional (MONTEIRO, 2001, p. 132).

Monteiro (2001) retira desse consenso em torno da valorização dos saberes da prática docente uma proposta para a formação que caminha na mesma direção das políticas de formação

¹⁶ Importante dizer que os autores apontam uma linha de pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos como continuidade das pesquisas de D. Schön, que denomina-se pesquisas de knowledge base (base do conhecimento).

formuladas desde as reformas dos anos 1990, qual seja, a de separar a formação para a pesquisa educacional da formação profissional de docentes:

Este trabalho reforça a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional de constituição epistemológica com características diferentes (MONTEIRO, 2001, p. 132).

Para justificar o início da pesquisa que tem o magistério como objeto de estudo no Brasil, Lelis (2001) faz uma síntese da importância da chegada de certas teorias acerca do tema:

...sofremos também o impacto de uma literatura internacional que nos chegou nos primeiros anos da década de 1990, trazendo novos aportes à formação de professores. Seja pela via da ênfase na relação entre dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (Nóvoa, 1992), seja pela via de que o saber docente provém de várias fontes e de que a prática cotidiana faz brotar o “saber da experiência” (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991), ou ainda do *habitus* profissional como gramática geradora de práticas’ (Perrenoud, 1993), a fecundidade dessas propostas está, de um lado, na forte crítica à razão instrumental e, de outro lado, na valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional (Dominicé, 1990) (LÉLIS, 2001, p. 53).

Com a leitura dos textos desse dossiê, ficam claros os motivos que os autores levantam como aspectos positivos das reformas educacionais em curso desde os anos 1990: defende-se a formação inicial profissionalizante e curta, valoriza-se a formação em serviço e os conhecimentos mobilizados a partir da prática, tende-se a separar a formação de pesquisadores(as) em educação nas universidades dos cursos para formar os profissionais ditos “reflexivos”; tudo de acordo com a tendência política de aceleração da formação docente, diminuição dos gastos, maior produtividade etc.

O número 86 da revista, de dezembro de 2003, contém textos sobre profissionalização e formação docente e, logo em seguida, na revista 89, de 2004, publica-se o próximo dossiê organizado pela revista, intitulado “Globalização e educação: precarização do trabalho docente”, que nos oferece os elementos para uma crítica das reformas educacionais em curso desde os anos 1990, bem como da perspectiva teórica de análise do trabalho docente a partir dos saberes da prática, o qual faz com que se perca o vínculo entre a teoria e o processo real de inserção de professores(as) no mundo do trabalho, o que terminaria por produzir uma impressão de que estamos vivendo um momento positivo no desenvolvimento da profissão docente e da escolarização.

No texto “Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização”, Helena Costa Freitas (2003) analisa as iniciativas do atual governo Lula

no campo da formação de professores, propugnando a consonância entre as produções teóricas dos saberes dos professores reflexivos e as políticas educacionais:

A reação do pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos de 1980, foi superada, nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade do conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), *fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo*, o abandono da categoria trabalho pelas categorias *da prática, prática reflexiva*, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, *terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica*, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo” (FREITAS, 2003, p. 1096, grifos da autora).

A autora acentua a relação direta entre a lógica das competências, as diretrizes do MEC e as entidades científicas e acadêmicas da área, as quais incorporaram a

...base na produção da área educacional da década de 1990, (...) que dirigiu seu olhar para os estudos que desenvolviam em outros países, notadamente aqueles nos quais a reforma educativa vinha produzindo novos paradigmas para a formação de professores, situando a investigação sobre formação de professores no campo de uma *epistemologia da prática*” (FREITAS, 2003, p. 1097, grifos da autora)¹⁷.

Com isso, abre-se margem para a recuperação da concepção “de formação e serviço”, que determina uma restrição da “importância da sólida formação teórica” de docentes (Freitas, 2003, p. 1098). Além disso, tal produção teórica não diverge da diretriz de criar novas instâncias e cursos de formação de professores, tais como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior, que visam “reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com a investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação de oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente, a formação dos quadros do magistério (...)” (FREITAS, 2003, p. 1101).

Dalila Andrade de Oliveira (2004) considera que o momento atual pede uma maior compreensão “dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente”. A qual não pode ignorar as “teses da desprofissionalização e proletarização” (p. 1136).

É neste contexto que as teses de desprofissionalização e proletarização do magistério surgem no debate acadêmico brasileiro. Contraditoriamente, em um momento (décadas de 1970 e de 1980) em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

¹⁷ Dentre os estudos cita os de Schön, Nóvoa, Zeichner, Gaultier, Tardif e Perrenoud.

Para Oliveira (2004) existe uma ameaça de proletarização, que é “caracterizada pela perda de controle do trabalhador professor do seu processo de trabalho,” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133), cujo papel se contrapõem “à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação (...)”. Aqui, trata-se da questão da proletarização, não como igualação entre docentes e proletários nas suas reivindicações, mas, antes, por uma condição de trabalho que se iguala: a perda de controle sobre a prática. Neste sentido, “a discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é ponto fulcral” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Nesse contexto de interpretação do trabalho docente, volta-se a atenção para a necessidade de apreender as condições de trabalho do professorado para analisar o controle sobre a prática e o uso da formação profissional, tão defendida desde os anos 1990.

A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho de turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério (MARIN, A. J. & SAMPAIO, M M., 2004, p. 1212).

As interpretações acerca do trabalho docente apresentadas na segunda parte desta seção se contrapõem às análises que partem da noção de um profissional reflexivo e têm um conteúdo de crítica às reformas educacionais que eram defendidas pelos autores que tratam da dimensão dos saberes de docentes. Neste momento de contraposição àquelas teorias pode-se dizer que há semelhanças com as formulações acerca do “professor trabalhador”. Nas palavras de Barreto (2004),

No que diz respeito ao trabalho docente propriamente dito, o ‘abandono da categoria *trabalho* pelas categorias *da prática, prática reflexiva*’ (Freitas, 2003, p.1096) tem sustentado a utilização de expressões como ‘atividades’ e ‘tarefas docentes’. É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidas como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (BARRETO, 2004, p. 1186).

Logo, com essa indicação de que a pesquisa educacional precisa se voltar para as condições reais do trabalho docente, há uma brecha para o retorno à noção de professor trabalhador, ainda que não vinculada diretamente a uma identidade construída numa ação coletiva, mas, por meio da crítica do controle externo exercido pelo Estado e das políticas educacionais. Dessa maneira, parece existir a possibilidade de ulteriores desenvolvimentos teóricos acerca da atividade docente atreladas às análises das condições materiais de trabalho,

dentro de um debate conceitual mais sólido, cujo desenvolvimento não era possível na fase inicial de existência da revista.

* * *

A partir do estudo da revista *Educação & Sociedade*, que contém uma parcela representativa da produção sobre o trabalho docente, foi possível apreender as relações entre as mudanças mais significativas das perspectivas teóricas e as alterações no contexto político e social mais amplo do país. Com essa mudança passou-se da noção de “professor trabalhador”, que se manifesta coletivamente no período de redemocratização, para duas noções antagônicas entre si, a de um professor reflexivo e a de professor precarizado, no contexto das reformas educacionais do neoliberalismo dos anos noventa e início dos anos 2000.

3. DOCÊNCIA EM PESQUISA

Um estudo sobre o trabalho docente na revista *Cadernos de Pesquisa* (1979-2005)

O primeiro número da revista *Cadernos de Pesquisa* foi publicado em julho de 1971, com um único texto, intitulado “A Pesquisa Educacional no Brasil”, assinado por Aparecida Joly Gouveia. Além da exposição sobre o tema da pesquisa educacional no Brasil em seus diferentes períodos históricos, Gouveia (1971) apresenta a Fundação Carlos Chagas, que já vinha desenvolvendo pesquisas no campo da educação desde sua fundação. Declara também que a revista tem como principal objetivo criar e manter um meio de comunicação entre instituições de pesquisa educacional. Gouveia ressalta, ainda, a importância da Fundação para a elaboração de provas para exames, concursos públicos, análises sistemáticas dos resultados e investigações baseadas nas informações sócio-econômicas e educacionais¹⁸.

Os números seguintes da revista já passam a contar com quantidades significativas de artigos publicados, tanto de pesquisadores vinculados à Fundação, quanto de pesquisadores de universidades e outras instituições.

Na edição especial dos vinte anos de existência da revista, de fevereiro de 1992, é também Aparecida Joly Gouveia que se responsabiliza pela apresentação e comemora a continuidade e periodicidade das publicações e das conseqüentes contribuições para a pesquisa em educação, tendo em vista o contexto histórico em que nasceu (de ditadura militar no Brasil), e comparando-a com outras revistas que passaram pelas censuras ou outros tipos de obstáculos impostos pelo regime militar:

Não tanto pelo teor desse primeiro número, mas sobretudo pelo que se passara com as duas principais revistas brasileiras sobre educação – *Educação e Ciências Sociais*, extinta por decisão do grupo que assumiu o poder em 1964, e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que sofreu prolongada interrupção – o futuro dos nascentes *Cadernos de Pesquisa* parecia incerto” (GOUVEIA, 1992, p. 8).

¹⁸ Os números posteriores da revista, passam a ter uma descrição da Fundação Carlos Chagas nas contra-capas: “A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública pelo decreto Estadual n. 4.500/74, e pelo Decreto Municipal 14.250/77, dedicada a trabalhos na área da educação. Organizada, em 1964, por representantes das escolas superiores da área de biomédicas, em São Paulo, para a realização de seus exames vestibulares unificados e de pesquisas relativas à técnica de seleção utilizadas, sua atividade expandiu-se rapidamente, tanto na área de seleção como na de pesquisa. Passou a realizar, em São Paulo e em outros Estados, exames vestibulares para diversas universidades e escolas superiores isoladas, e concursos públicos para grandes empresas e órgãos públicos municipais, estaduais e federais. Seu trabalho de pesquisa expandiu-se com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais que, a partir de 1971, vem desenvolvendo amplo programa de pesquisa em educação e de treinamento de pessoal e divulgação científica nesse campo de trabalho”.

Apesar do futuro incerto, a revista cresceu, tanto no que se refere à sua importância no campo educacional, quanto ao número de colaboradores que enviam artigos para serem publicados. Na centésima edição da revista, Dagmar Zibas (da Fundação Carlos Chagas), Maria Laura Franco (da Fundação e da PUC-SP), Mirian Jorge Warde (PUC-SP) escrevem o editorial dizendo que a *Cadernos de Pesquisa*, “dedicada à divulgação de estudos e pesquisas em educação, relações étnicas e de gênero, comemora, em 1997, 26 anos de publicação ininterrupta e atinge o seu centésimo número, acontecimento pouco freqüente em publicações científicas de perfil semelhante”¹⁹.

Os artigos relacionados ao tema do trabalho docente têm seu período de maior divulgação da década de 1990 em diante. Nesse período, muitos textos são publicados e tratam de temas diversos como o de professores(as) leigos(as), profissionalização, identidade profissional, os saberes docentes, a relação do magistério com as pesquisas e sobre condições do trabalho docente, entre outros. Vale ressaltar que há uma quantidade muito significativa de artigos sobre formação docente, os quais só foram incluídos no presente estudo na medida em que apresentassem uma concepção de trabalho docente, e não apenas de profissão e de processos de formação, pois, de outro modo, a exposição ficaria por demais extensa e acabaria por fazer escapar o que é central para esta análise, bem como ultrapassaria as intenções iniciais da pesquisa.

Há duas importantes contribuições nos artigos publicados nos *Cadernos de Pesquisa*, pela originalidade de perspectivas de estudos sobre o trabalho docente e por permitirem uma ampliação das dimensões de análise apresentadas aqui até o momento: o debate que se trava em torno das questões de gênero e o debate “marxista”. Os dois debates tem maior repercussão de meados da década de 1980 até o início da década de 1990, sendo que a discussão de gênero conta com pequenas retomadas em artigos publicados em momentos esparsos até os anos 2000. Enquanto estas duas perspectivas de análise teórica do trabalho docente se diferenciam daquelas que aparecem no periódico *Educação & Sociedade*, há outras pesquisas que se assemelham: novamente aparece a dicotomia entre a dimensão analítica dos saberes profissionais e das condições de trabalho docente.

¹⁹ E continuam alertando para as mudanças na revista: “Para marcar este momento, a revista inaugura novo formato e periodicidade. A partir deste número 100 *Cadernos de Pesquisa* renova sua aparência e passa ser quadrimestral” (ZIBAS; FRANCO; WARDE, 1997).

Por conta dessa forma de aparecimento da produção teórica sobre o trabalho docente, considerou-se que o modo de exposição mais adequado consistiria em partir das perspectivas conceituais, e, por isso, dividiu-se o capítulo em três partes: o debate marxista em torno do trabalho docente; a questão de gênero e trabalho docente; e, por fim, a profissionalização, os saberes e as condições de trabalho docente.

3.1. O trabalho docente e a questão de gênero

Albertina Oliveira Costa e Cristina Bruschini (1992), em texto “Uma contribuição ímpar: os *Cadernos de Pesquisa* e a consolidação dos estudos de gênero”, publicado na revista de número 80, dizem que

Finalmente, a partir de 1985, vem ocorrendo um processo de construção institucional e de elaboração de teorias sobre relações de dominação/subordinação entre os sexos e o uso do conceito de gênero vem se difundindo (COSTA; BRUSCHINI, 1992, p. 92).

De fato, este dado se confirma também no que diz respeito às publicações que se referem mais especificamente às questões de gênero e trabalho docente. Em 1987, com a publicação de artigo de Michael Apple, passam a se somar às análises acerca da docência presentes na revista *Cadernos de Pesquisa* estudos que têm como base a análise de gênero para tratar de uma atividade que se tornou praticamente feminina. Aquele artigo, “Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente”, examina mudanças na composição do conjunto do magistério no que diz respeito à classe social que pertencem, indicando que há um processo de proletarianização, dado que, à época, aumentara significativamente a parcela desses(as) trabalhadores(as) que pertencem às classes mais baixas nos Estados Unidos. Apple (1987) mostra que o processo de proletarianização do professorado está relacionado à composição por um gênero específico:

Contudo, professores não são somente pessoas situadas numa classe. São também pessoas situadas num gênero específico, algo que é demasiado freqüentemente negligenciado por muitos pesquisadores. Esta é uma omissão significativa. Uma conclusão notável é evidente, a partir das análises da proletarianização. Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarianizadas do que os homens. Isto pode ser devido à prática sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às

condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. Qualquer que seja a razão, é claro que uma dada posição pode ser mais ou menos proletarizada, dependendo de sua relação com a divisão sexual do trabalho (APPLE, 1987, p. 5).

Apple quer mostrar como as dinâmicas das situações de classe e de gênero estão entrelaçadas e que apenas com a consideração dessa conexão se pode compreender a história da profissão docente, as raízes da proletarização e dos modos pelos quais têm se desenvolvido os mecanismos de racionalização da educação e a perda de controle de docentes sobre o seu trabalho. Agregada a uma análise de classe e gênero deve-se desenvolver uma análise do Estado, uma vez que

essa a nova geração de técnicas (da integração sistemática de testes, currículos e objetivos comportamentais, currículos pré-empacotados e instrução baseada na competência à gerência por objetivo, e assim por diante) não brotou do nada, mas – como a história do taylorismo – originou-se dos fracassos, dos sucessos parciais e da resistência que acompanharam as formas anteriores de controle. Como eu argumentei, essa não é somente a história do controle dos funcionários do Estado para obter um ensino eficiente, mas uma rearticulação das dinâmicas de patriarcado e classe num local: na escola (APPLE, 1987, p. 8).

Mesmo que o Estado procure encontrar formas eficientes de organizar o ensino, isso não é garantido, pois o controle não ultrapassa as barreiras das portas das salas de aulas. Para Apple, isso implica numa atuação do Estado no que tange à criação e manutenção de outros mecanismos de controle e precarização do trabalho docente, seja pela intensificação do trabalho, seja pelo controle sobre a profissionalização, por meio dos cursos de formação inicial ou continuada. A intensificação do trabalho acontece de diversos modos, “do trivial ao mais complexo”, desde não ter tempo algum para parar durante a rotina ou para os estudos, até um esgotamento por excesso de trabalho que acaba com a possibilidade de lazer e outras atividades criativas e auto-dirigidas. A total falta de tempo faz com que se separem os profissionais de sua área de conhecimento, o que conduz a uma dependência cada vez maior dos especialistas e a uma diminuição da qualidade da educação. O processo de aumento do controle, “tecnificação” e intensificação crescente passa a ser “erroneamente identificado como um símbolo de seu crescente *profissionalismo*” (APPLE, 1987, p. 10, grifo do autor), profissionalismo este que se caracteriza muito mais enquanto um discurso ideológico do Estado, que faz com que o professorado se acomode a péssimas condições de trabalho e controle, do que uma situação que se sustente em transformações materiais que podem ser identificadas com processos de profissionalização.

Por fim, Apple considera relevante levar em conta que as mulheres professoras têm dois locais de trabalho, a casa e a escola, e que mostrar a relação entre estes dois trabalhos e a

intensificação de tarefas nestes dois espaços “é uma forma de demonstrar as conexões entre essas duas esferas e entre a classe e gênero” (APPLE, 1987, p. 13).

Tina Amado e Cristina Bruschini, em 1988, publicam o texto “Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério”. As autoras, interessadas em realizar um cruzamento entre pesquisas na área de gênero e educação, fazem um levantamento de produções sobre o tema e uma articulação destes estudos.

Naquele artigo são apresentados dados referentes ao processo histórico de entrada das mulheres na carreira da docência, que esteve relacionado com a permissão da entrada de meninas nas escolas como estudantes. O processo revela um duplo caráter: de um lado o potencial de as mulheres serem aceitas em ambientes não domésticos, tanto para obterem formação, como para exercerem atividade profissional e terem possibilidade de uma vida mais independente da dominação patriarcal. Esta entrada das mulheres na escola é acompanhada por argumentos formulados para sua aceitação, já que os antigos mestres tinham legitimidade para educar os meninos. De outro lado, a desigualdade entre homens e mulheres não desaparece na medida em que os dois começam a exercer a mesma função social. Com isso, aquele discurso elaborado para o convencimento geral de que as mulheres tinham características ideais para educar as crianças passa a sustentar uma lógica de desigualdade e inferioridade do gênero feminino a partir da ideologia da vocação. Esta ambigüidade presente na entrada das mulheres (alunas e professoras) na escola esteve presente desde a primeira lei do ensino, como desenvolvem as autoras com base nos estudos de Heleith Saffioti (1969):

Assim, se de um lado a primeira lei do ensino (1827) representou um marco para a mulher, na medida em que ratificou seu direito à instrução, significou também um instrumento que acentuou a discriminação sexual, pois só admitia o ingresso de meninas na escola primária, não aceitava co-educação nas escolas e reforçava as diferenças de conteúdos curriculares, com visíveis conseqüências sobre os níveis salariais: as professoras eram isentas de ensinar geometria, mas como o ensino desta matéria era o critério para estabelecer os níveis de salário, as mestras ganhavam menos do que seus colegas do sexo oposto, embora a legislação determinasse que os salários deveriam ser iguais para professores de ambos os sexos (AMADO; BRUSCHINI, 1988, p. 5).

A desigualdade legalizada entre os sexos, como pode ser notada no trecho anterior, passa a ser analisada conjuntamente com o aumento do número de mulheres na ocupação de cargos, sobretudo no magistério primário. Para aquelas autoras, a noção de que “os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido ao seu caráter secundário ou complementar, ajudou a sedimentar a crença de que o magistério é a ocupação ideal para mulheres” (AMADO; BRUSCHINI, 1988, p. 7)”, que já teriam como características naturais a aptidão para cuidar de

crianças. Isso porque permanece um imaginário social que as mulheres continuariam sendo dependentes de homens (maridos ou pais), necessitando apenas de salário que complementasse a renda familiar. Além disso, a mulher professora poderia conciliar suas atividades profissionais fora de casa com as atividades domésticas e maternas, que continuam ser a sua responsabilidade, dado que poderiam trabalhar apenas meio período.

Diante de todos os argumentos que justificam a entrada das mulheres no magistério e a desvalorização da profissão docente, as autoras questionam

Com tão poucas vantagens, em suma, como se explica que o magistério ainda seja visto como sacerdócio ou vocação? Provavelmente porque a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho (AMADO; BRUSCHINI, 1988, p. 7).

As autoras mostram que os argumentos que justificam a constituição do magistério como “gueto feminino”, caem por terra com a observação de dados recolhidos por ocasião de outras pesquisas:

...44% das professoras da amostra de Mello trabalhavam 48 horas semanais, além de pelo menos cinco horas-extras de trabalho dedicadas ao preparo de aulas, correção de provas e outras tarefas. Das 50 professoras entrevistadas por Bruschini (1978) em 1974, 60% lecionavam mais que 35 horas semanais, acrescidas de cinco a quinze horas extras de trabalho em casa, por semana. Três quartos das entrevistadas por Mello declararam que seu salário era o único ou o principal suporte econômico de suas famílias. Rosenberg e suas colaboradoras, assim como Madeira (1982), analisando a jornada de uma professora, constataram que seu cotidiano era sobrecarregado de trabalho profissional, em dois ou três turnos escolares e de trabalho doméstico concentrado nos fins de semana. Apesar de muito baixos, seus salários correspondiam, no entanto, a 50% do orçamento familiar (AMADO; BRUSCHINI, 1988, p. 7)²⁰.

Tina Amado e Fúvia Rosemberg, já em 1992, fazem um levantamento dos artigos publicados na história da revista sobre a relação das mulheres com a escola. Para as autoras, a relação entre o trabalho doméstico e o trabalho escolar tem implicações mais amplas para a sociedade de modo geral, uma vez que reflete a pouca separação que há, para as mulheres, na constituição de uma atuação diferenciada na esfera pública e privada.

Tendo em mente elementos da domesticidade em que mulheres dos estratos médios inferiores – de onde provém hoje grande parte das professoras primárias – são em geral socializadas, podemos supor que a estreita assimilação casa-escola, para elas, dilui a separação entre o ‘privado’ e o ‘público’, o que pode

²⁰ Os estudos citados pelas autoras são: MELLO, G.N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez/AA, 1982; BRUSCHINI, C. Mulher e trabalho: engenheiras, enfermeiras e professoras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 27, 1978.; MADEIRA, F.A.A. Esposa professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho. *Revista da ANDE*, São Paulo, 1982.

estar repercutindo de inúmeras maneiras entre todos os agentes do cotidiano escolar (AMADO; ROSEMBERG, 1992, p. 72).

A relação entre o trabalho doméstico e o trabalho escolar se complica ainda mais quando se leva em consideração professoras que dão aulas em suas casas, sobretudo nas diversas creches e pequenas escolas de primeiro grau domiciliares que surgem na década de 1980, que aparecem tanto por ser uma alternativa de baixo custo para camadas populares quanto para suprir uma demanda social não cumprida pelo Estado, quase sempre, contavam com o trabalho de professoras leigas. Partindo de alguns artigos publicados na revista sobre o tema da relevância de tais constatações para a análise do trabalho docente, as autoras querem mostrar que “o trabalho domiciliar é uma categoria analítica” (AMADO; ROSEMBERG, 1992, p. 69).

Além da atenção à questão do trabalho domiciliar, as autoras analisam a inconsistência no uso do gênero gramatical para falar de docentes ou alunas que se preparam para essa atividade profissional, o que, para elas, “reflete a invisibilidade de seu sexo e, por extensão, a das possíveis interferências sobre a pertinência de gênero em sua atuação” (AMADO; ROSEMBERG, 1992, p. 69).

Em um grande número de textos, o professor é simples e sistematicamente mencionado no masculino genérico. Mas, sobretudo nos estudos de caso e do cotidiano escolar, a ambigüidade, a hesitação em escolher o feminino ou o masculino para referir-se às professoras atravessa toda a coleção (AMADO; ROSEMBERG, 1992, p. 69).

Numa perspectiva histórica da escola e da presença das mulheres como principais agentes educadoras das crianças, o processo conhecido como feminização do magistério é tratado por algumas autoras. Na revista de agosto de 1993, é publicado um texto que se tornou referência obrigatória para os estudos sobre o trabalho docente. Trata-se do artigo “Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”, de Zeila de Brito Demartini e Fátima Ferreira Antunes, no qual é analisada a entrada da mulher no magistério a partir de relatos orais e outros documentos, bem como a falta de representantes femininos nos postos de controle da escola ou do sistema de ensino ou, ainda, na formação dos futuros profissionais.

A partir de um breve relato da história da escola normal em São Paulo e a progressiva entrada das mulheres para frequentar o curso²¹, as autoras analisam o processo de feminização do

²¹ “Em 1880, deu-se a reabertura da Normal de São Paulo (a escola fora fechada em 1878 por falta de verbas). A partir de então, as aulas passaram a ser mistas, mas havia entradas diferentes para moças e rapazes. O número de matrícula geral dos alunos de 1º e 2º anos era 61, dos quais 29 eram mulheres. O curso anexo recebeu 127 matrículas, 55 rapazes e 72 moças, sendo que no 1º ano havia 24 moças para 20 rapazes. A considerar esses números, nota-se a partir daí o começo da feminização da frequência da Escola Normal de São Paulo (Rodrigues, 1930, p. 112)” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

magistério. As mulheres entravam no curso normal tanto para lecionar, quanto porque desejavam ter acesso à formação, já que essa era uma maneira para prosseguirem seus estudos para além do ensino primário.

Aventando algumas hipóteses para analisar o aumento da quantidade de mulheres nas escolas normais e na carreira docente, as autoras relacionam alguns fatores, como por exemplo, o interesse de as mulheres ocuparem funções sociais diversas da doméstica, com a possibilidade de se pagarem menores vencimentos e descaracterizar a profissão como uma ocupação para homens de letras com certo status social. O aumento da urbanização e da economia também teria criado oportunidades de ocupações mais rentáveis para os homens, que por conseguinte, deixariam de ter interesse pela carreira docente. Além dessas considerações, as autoras citam estudos que relacionam a entrada das mulheres na escola normal com a necessidade de arrumar ocupação e emprego para as moças órfãs que não conseguiam casar, embora questionem a validade de tal fator por falta de estudos que comprovem o fato.

A continuidade de situações desiguais para a ocupação de uma mesma função social é justificada pelo diretor da escola normal de São Paulo em 1914. O modo pelo qual as mulheres entraram na escola reflete a desvalorização das mesmas numa sociedade marcada por valores patriarcais:

Mas, uma vez integradas ao magistério, as mulheres sentiam o peso do preconceito em relação ao trabalho feminino entre o próprio professorado. Apesar de representarem a maioria absoluta, as professoras levavam desvantagem em relação aos professores em termos de carreira e remuneração. À época do Inquérito de 1914, o Prof. Oscar Thompson, então diretor da Escola Normal da capital, sugeria o estabelecimento de novos critérios para o escalonamento salarial dos professores, que, segundo ele, deveriam obedecer à seguinte ordem: 1. A localização da escola; 2. A categoria da escola; 3. A série em que o professor lecionava; 4. O sexo do professor. Quanto à inclusão deste último item, o Prof. Thompson assim se justificava: 'É sabido que o professor tem maiores responsabilidades civis que a professora. O professor é sempre o chefe da família. Pesam exclusivamente sobre seus ombros as obrigações do lar. A professora é em regra casada e com o esposo divide o peso dos encargos da família. Raras vezes a professora é, entre nós, a responsável pelas despesas domésticas. Não é justo, pois, que ambos, em posições diversas, percebam os mesmos vencimentos. Não pretendemos com isso a discriminação dos honorários das professoras, mas desejamos que se algum aumento for possível ele seja em benefício dos professores (DEMARTNI; ANTUNES, 1993, p. 7).

Na medida em que o magistério foi se estabelecendo enquanto uma profissão feminina, foi também se constituindo como meio para os homens realizarem novos passos em sua carreira profissional. A partir da análise dos relatos de professores e professoras, as autoras constatarem a permanência de uma forma de diferenciação entre os sexos dentro da escola.

O que os relatos indicam é que, tão logo era possível, esses homens que assumiam o magistério como profissão iam tentando direcionar suas carreiras para outros postos, e abandonar o espaço ‘feminino’ das salas de aulas. Deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes da instrução pública etc. e, dessa maneira, continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina. Para se ter uma idéia do destino dos normalistas que teriam passado pela Caetano de Campos ainda quando havia a separação do curso para homens e para mulheres, tomamos um levantamento interessante feito por um ex-aluno, formado na turma de 1915. Ele procurou verificar o que estaria fazendo, em março de 1940, os seus colegas de turma. Resultados: da listagem que nos foi apresentada, do total de 52 homens (para 236 mulheres), 19 não o exerciam qualquer atividade ligada ao magistério e 4 haviam falecido; os demais, distribuíam-se entre: 9 adjuntos, 11 diretores, 4 professores de Escola Normal, 4 inspetores escolares e 1 no Ensino Ferroviário. Como se vê, quando permanecia no sistema educacional, esses normalistas geralmente não se encontravam em sala de aula como professores primários (DEMARTNI; ANTUNES, 1993, p. 12).

Esses dados levam as autoras a considerarem o magistério enquanto profissão feminina e carreira masculina, uma vez que os homens têm uma rápida ascensão a cargos diretivos ou técnicos²² e as professoras, quando conseguem sair das salas de aulas, passam por difíceis e longos processos de “ascensão”²³.

Jane Soares Almeida, em 1996, também apresenta uma análise histórica acerca do magistério feminino em “Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino”. Mostra que, desde o início, a entrada da mulher como professora foi marcada por uma grande disputa e resistência dos professores, como os jornais femininos dos primeiros anos do século XX relatavam. Também tenta desmistificar o passado glorioso de professores(as), fazendo uso de documentos oficiais do ensino:

Nas primeiras décadas do século XX, apesar de os discursos dos educadores e intelectuais buscarem nobilitar o exercício da docência atribuindo a esta característica que mais a aproximavam de um sacerdócio do que do trabalho remunerado, pode-se encontrar escritos que conflitam com esse ideário. No Anuário do Ensino de 1919, o inspetor da instrução pública, escreveu no seu relatório de visitas: ‘O professor ganha actualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo mal; não pode pois, economizar um tostão sequer para constituir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade’. A situação de miséria do professorado levou a instrução pública pela lei 1491 de 27/12/1915 a instituir uma Caixa Beneficente para os

²² “Analisando mais atentamente, podemos notar que para quase todos a permanência como professor primário dentro da sala de aula representou um curto período de suas trajetórias profissionais: logo depois que iniciaram suas atividades foram promovidos a diretores, ou convidados para assumirem cargos técnicos no próprio sistema educacional” (DEMARTNI; ANTUNES, 1993, p. 9).

²³ “Por outro lado, a análise das trajetórias de vida contidas nos relatos das professoras entrevistadas permite-nos constatar justamente o oposto: apenas 7, entre 33, conseguiram sair do magistério primário e deixar as salas de aula; as demais, passaram por diferentes regiões e tipos de escola, mas aposentaram-se exercendo a atividade docente, como professoras primárias (várias delas de origem não modesta)” (DEMARTNI; ANTUNES, 1993, p.11).

professores que por um por outro motivo necessitassem de assistência pecuniária” (ALMEIDA, 1993, p. 74).

Aquela autora trabalha com a idéia de que a representação da professora mulher estava muito relacionada com um prolongamento “das funções domésticas de instruir e educar as crianças, sob o mascaramento da missão e vocação inerentes às mulheres”, uma vez que apenas a professora podia organizar as “tarefas domésticas paralelamente com o exercício do magistério, pois, segundo as regulamentações vigentes, só poderia dar aulas meio período”. Essa situação só se alterou nos anos de 1970 com a lei 5692/71, que “introduziu mudanças na carreira do magistério, assim como em todo o ensino, duplicando a jornada de trabalho da professora” (ALMEIDA, 1993, p.74). Esse fato histórico mostra que havia, antes de 1970, uma base material para a defesa das facilidades da mulher para conciliar o trabalho doméstico com o trabalho de professora, como outros textos da revista haviam tratado.

Para terminar o artigo, a autora critica os trabalhos acadêmicos que tentam esclarecer “os mecanismos de subordinação e desvalorização profissional das professoras”, pois, embora esses trabalhos alertem sobre as relações de poder dentro da escola, “acabam por provocar um esvaziamento conceitual a respeito da profissão em termos das expectativas das mulheres” (ALMEIDA, 1993, p. 77), sobretudo porque não apresentam propostas de superação dos problemas. Para tanto, faz a seguinte consideração, em que discorda das abordagens do trabalho docente somente enquanto um trabalho:

O ato de educar um outro ser humano é difícil e exige força interior e força de vontade. Cuidar de crianças que não sejam os próprios filhos envolve outros componentes que não o simples trabalho. Deve ser por isso que as análises do magistério que vêm adotando apenas o paradigma do trabalho do ponto de vista das relações capitalistas têm falhado nas suas explicações (ALMEIDA, 1993, p. 77).

No ano de 2001, em texto que também apresenta uma perspectiva de análise histórica, Alessandra Arce demonstra como o mito da educadora “nata” aparece nos documentos oficiais de ensino nas décadas de 1970 e 1980, momento em que a autora considera que “o mito da mãe/mulher educadora nata é posto a serviço de interesses políticos e econômicos governamentais” (ARCE, 2001, p. 168). No bojo das lutas por expansão da educação pública, sobretudo de creches e instituições de educação infantil, atrelada à falta de definições das políticas nacionais para essa modalidade educacional, abriu-se a possibilidade para que o

governo incentivasse a “utilização do trabalho voluntário de mães, que foi respaldada pelo mito discutido neste artigo” (ARCE, 2001, p. 176 -177)²⁴.

Com esse trabalho, a autora pretendeu demonstrar que, ao longo da história de profissionalização das mulheres como educadoras de crianças pequenas, tem-se reforçado uma imagem do gênero feminino como naturalmente passivo, paciente, sentimental etc., sendo que tais características reforçam um imaginário de que o serviço educacional com crianças seja não-profissional e que não necessita ser valorizado por tal atributo. A permanência da noção de que existe um profundo vínculo com o trabalho doméstico faz com que o trabalho pareça, ainda, uma extensão da maternidade ou de relações construídas nesse âmbito, como se pode averiguar pelo predomínio dos termos “professorinha” ou “tia”.

Márcia Ferreira discute a presença de homens e mulheres nos sindicatos docentes a partir de um estudo de caso, na revista de número 122, em 2004. Ela estuda o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), “comparando filiação e presença nas diretorias da entidade segundo o sexo, para verificar se nessa entidade a situação das mulheres é diferente da sua situação em outras diretorias de sindicatos de classe, com base composta majoritariamente por homens” (FERREIRA, 2004, p. 391). Ela mostra que, apesar de as mulheres estarem bem representadas no que se refere à sua participação na entidade, “são os homens que ocupam os lugares com maior poder de mando e prestígio, como nas diretorias” (FERREIRA, 2004, p. 391). O estudo teve como base autores e autoras como Almeida (1998), Apple, (1987) e Nóvoa (1995), para quem a profissão docente só pode ser entendida se for levado em consideração que é predominantemente feminina.

Flávia Werle discute as “Práticas de gestão e feminização do magistério”, em artigo publicado em 2005, na revista *Cadernos de Pesquisa*. Além de uma discussão conceitual acerca dos termos feminização e familização, apresenta as práticas administrativas do ensino público e os processos de formação de professoras envolvidas em escolas normais femininas do Rio

²⁴ “Um exemplo dessa modalidade de educação foram os trabalhos do Programa de Assistência ao Pré-Escolar - Proape -, iniciados em 1977, em Recife, com apoio do Instituto Nacional de Alimentação. A tônica de sua educação era voltada para o assistencialismo puro, a educação realizada em espaços ociosos da comunidade, onde mães auxiliavam professoras a cuidarem de cem a duzentas crianças de uma só vez. A participação voluntária das mães era defendida com veemência pelo MEC em uma publicação intitulada *Textos sobre educação pré-escolar* (Brasil, 1981), sustentando o argumento de que junto de professoras especializadas, preocupadas com currículos e novas teorias, as crianças perderiam gradativamente a infância, ao passo que na companhia das mães ocorria o contrário, pois elas, além de conhecerem seus filhos, estariam mais preocupadas com o cuidado do que com a educação” (ARCE, 2001, p. 177).

Grande do Sul a partir de 1900. A análise que se destaca nesse artigo diz respeito à entrada de mulheres órfãs nas escolas normais do Rio Grande do Sul²⁵. Segundo a autora:

Conclui-se que, do atendimento a órfãs, que ocorria na Escola Normal articulada à Diretoria de Instrução Pública e cuja profissionalização estava vinculada a práticas assistenciais, os cursos de formação de professoras foram reconstituídos e passaram a ser ofertados em várias instituições e locais no estado. Essas instituições, assumindo a formação de professoras de primeiras letras, tornaram-se independentes da diretoria, vindo a constituir espaço de influência da iniciativa feminina na oferta de cursos para mulheres de camadas privilegiadas da população (WERLE, 2005, p. 609).

A partir desses artigos que tratam do trabalho docente e gênero, vê-se que grande parte dos estudos relacionados ao tema se baseia em análises históricas, sendo o processo de feminização do magistério o principal foco das pesquisas. De maneira geral, os trabalhos afirmam a ligação profunda entre a desqualificação da docência enquanto profissão e o fato de ter se tornado uma ocupação predominantemente feminina. Com a análise histórica do processo de entrada das mulheres na profissão docente, que acompanha a consolidação de uma prática profissional, evidencia-se que a proletarianização não é um processo recente (dos anos de 1990 e 2000) como afirmam alguns autores, mas sim que é uma característica do trabalho docente desde o início de sua organização institucional no Brasil.

A relação entre o trabalho profissional feminino e o trabalho doméstico é outro aspecto que deve ser levado em conta nos estudos acerca da inserção do trabalho docente no capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista da acumulação capitalista, o trabalho doméstico - bem como outros trabalhos que não geram mais-valia diretamente - é considerado inferior, embora, em muitos casos, constitua-se como elemento fundamental para a reprodução do modo de produção capitalista. Parte considerável de atividades com tal característica é realizada por mulheres, como no caso do trabalho doméstico, do trabalho docente, da enfermagem, do secretariado, da faxina, etc. A investigação acerca do entrelaçamento dos elementos do trabalho improdutivo e do trabalho feminino pode contribuir para o entendimento da atividade da docência no capitalismo, da relação que estabelece com o Estado e das relações de poder dentro da escola e do sistema de ensino.

²⁵ Vale lembrar que Demartini e Antunes (1993) haviam apontado anteriormente essa possibilidade nas escolas normais de São Paulo, embora não tivessem se comprometido com tais considerações por conta do caráter duvidoso das informações obtidas

3.2. O debate educacional marxista

É bastante restrita a quantidade de pesquisa sobre o trabalho docente que se filia (ou que se pretenda filiada) a uma tradição de teoria marxista; por conta disso, a publicação de um debate baseado na teoria de Marx, na revista *Cadernos de Pesquisa*, teve considerável importância para a área educacional, constituindo-se como referência teórica fundamental para os esforços de pesquisa. Este texto pretende apenas realizar a exposição dos termos em que se trava este debate na revista *Cadernos de Pesquisa*; a análise crítica da forma como os conceitos são utilizados aqui serão apresentadas posteriormente.

O texto que inaugura o debate é de Nicanor Palhares de Sá, intitulado, “Aprofundamentos das relações capitalistas no interior da escola”, da revista 57, de 1986. O autor apresenta a “mudança das relações de produção no interior da escola no Brasil, evidenciada pelas modificações ocorridas no processo de trabalho escolar” (SÁ, 1986, p. 21), que ocorreram no bojo da transformação da escola tradicional na escola atual, em que docentes passaram de “artesãos” a “trabalhadores parcelares da educação”. As idéias são articuladas em torno de críticas a Dermeval Saviani, que são tidas como “visões distorcidas” sobre o processo de transformação da escola e do trabalho docente, bem como do tecnicismo²⁶ como ideologia que domina a lógica de funcionamento das escolas.

Nessa perspectiva, a natureza do trabalho pedagógico, ou a “característica específica inerente ao ato pedagógico defendida por Saviani inexistente nas relações de produção na escola burguesa atual” (SÁ, 1986, p. 25), pois, se havia impedimentos para a adequação da escola tradicional ao capitalismo, as relações de trabalho se alteraram profundamente na escola contemporânea. Em oposição a Saviani, Palhares de Sá defende que a organização do trabalho na escola se altera em função “do desenvolvimento do capital em esferas de atividades até então não incorporadas ao seu movimento” (SÁ, 1986, p. 22).

naquele momento.

²⁶ Sobre isso, o autor diz: “Saviani acredita que a ação pedagógica é dotada de uma tal natureza e especificidade que a ela não se aplicam relações especificamente capitalistas. Ora, se sobre as relações de produção do sistema escolar não se aplicam relações de produção capitalistas, então a imposição ideológica da concepção tecnicista não tem uma base material de sustentação, serve apenas para aumentar o caos e o fracasso escolar” (SÁ, 1986, p.21).

O autor aponta como a principal mudança na organização do trabalho na escola o parcelamento do saber escolar entre os diferentes docentes, que seriam destes retirados e concentrados em instrumentos “tecnológicos” como os “pacotes didáticos”. Num momento anterior, na escola tradicional se efetivaria apenas a subsunção formal do trabalho docente ao capital, dado que naquele momento, “a principal condição de trabalho é o domínio enciclopédico ou erudito do saber e o professor artesão (tradicional) o possui e controla praticamente como sua propriedade privada” (SÁ, 1986, p. 23). Além disso, o trabalho se configura como um trabalho artesanal intelectual, porque mesmo numa escola privada, é um trabalho individualizado e não cooperativo (pressuposto para o desenvolvimento das relações capitalistas):

O aspecto importante aqui é que o capital comercial não controla o sistema de produção de saber, mas apenas explora a força de trabalho docente. Nessa situação, uma escola de capital comercial, pode ter vários professores trabalhando sob sua exploração, mas não haverá entre eles cooperação no processo de trabalho. Serão todos trabalhos independentes e individualizados, cada qual percorrerá solitariamente todos os momentos do processo de trabalho (SÁ, 1986, p. 23).

A partir dessas considerações, Sá conclui que, na relação pedagógica tradicional, não há divisão do trabalho e o processo de trabalho não separa o momento da produção e do consumo da aula, que “não pode ser alienada, como as demais mercadorias, sem a presença do trabalho (professor)” (SÁ, 1986, p. 23-4). Conclui também que as condições de trabalho não poderiam ser capitalistas enquanto o magistério tinha total controle sobre os saberes.

A transformação da escola tradicional na escola atual mudou substancialmente a relação de docentes com os saberes e com a implantação de tecnologias educacionais²⁷, o que Palhares de Sá chamou de “revolução no processo de trabalho escolar no Brasil” (SÁ, 1986, p.24). Essa mudança no processo de trabalho teve como resultado “a separação entre o produto e o processo de produção. A aula torna-se independente do professor podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado: o ‘pacote’ didático é um dos exemplos” (SÁ, 1986, p. 24).

A introdução de novos mecanismos de reprodução significa que o saber deixa de se concentrar no professor, enquanto artesão e passa a concentrar-se no capital. A ampliação da divisão de trabalho no aparelho escolar e a introdução de novas tecnologias, como meio de produção, criam as condições para a universalização de relações especificamente capitalistas nas atividades educacionais. Não é por acaso que o mito da atividade docente como sacerdócio está definitivamente esgotado, pois, agora, o trabalho docente é simplesmente

²⁷ Segundo o autor “A tecnologia deve ser entendida tanto do ponto de vista da introdução de equipamentos como na forma de ordenamento, sequenciação e exposição do conteúdo didático” (SÁ, 1986, p. 24).

trabalho, como qualquer outro trabalho, a única distinção possível é o seu valor de reprodução (SÁ, 1986, p. 27).

Assim sendo, as transformações nas relações de trabalho dentro da escola de acordo com o desenvolvimento capitalista provocaram dois impactos. Um deles é a mudança na formação dos alunos enquanto futuros trabalhadores, uma vez que a hierarquização dos trabalhos dentro da escola produz maior competitividade entre os alunos, a “hierarquização da atividade pedagógica resulta na hierarquização dos educandos enquanto produtos dessa ação pedagógica, como força de trabalho, destinados ao mercado como as demais mercadorias” (SÁ, 1986, p. 26). Outra decorrência daquelas transformações diz respeito a uma reconfiguração das escolas, num processo de igualação entre as públicas e as privadas, a partir do modelo das grandes empresas, que passam a ser compostas por “uma massa de profissionais assalariados, hierarquizados e especializados (parcelarizados), envolvidos na produção e transmissão do saber sistemático” (SÁ, 1986, p. 25).

E não importa que a empresa seja estatal ou privada, o importante é que as condições gerais da produção estejam dadas e o capital possa livremente implantar-se em qualquer esfera da atividade educativa (...) Nas empresas públicas existem somente as condições gerais para a implantação do capital. Apesar de a empresa governamental não visar diretamente a exploração da força de trabalho, com vista à reprodução do capital, ela submete o trabalho pedagógico às mesmas condições e, freqüentemente, sob uma exploração mais violenta, impondo condições de reprodução a níveis inferiores às demais categorias profissionais” (SÁ, 1986, p.25).

Tais argumentos, querem comprovar que docentes passam a dominar somente “uma mínima parcela do ato pedagógico” (SÁ, 1986, p. 26), e por isso, tornam-se profissionais desqualificados. Esse processo, não identificado temporalmente, é também identificado por Sá como o momento em que a subsunção formal passa a ser também subsunção real do trabalho docente ao capital, pois “essas transformações permitiram o completo domínio do capital sobre os meios de produção educacionais” (SÁ, 1986, p.28), o que seria um processo de proletarianização docente:

O que distinguia os trabalhadores da educação dos demais proletários era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo do trabalho educativo – o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber foi reduzido a uma parcela insignificante. Cada categoria profissional da esfera do trabalho educativo detém apenas uma parcela. A totalidade do saber escolar encontra-se distribuído pela totalidade dos trabalhadores da educação (SÁ, 1986, p. 27).

Alguns meses depois, ainda no ano de 1986, na revista de número 59, Vitor Paro publica artigo com o objetivo subsidiar a discussões a respeito de uma administração escolar voltada para a transformação social, a partir de um estudo sobre a natureza do processo de produção

pedagógico “contrastando-o com o processo de produção material e investigando até onde o modo de produzir tipicamente capitalista pode generalizar-se na escola, a ponto de dar-se aí a completa subordinação *real* do trabalho ao capital” (PARO, 1986, p. 27).

Para o autor, a análise das condições concretas da escola revela que há uma “grande irracionalidade na busca de seus fins especificamente educacionais”, porque a escola não consegue desempenhar seu principal papel que é “proporcionar às amplas camadas da população a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade” (PARO, 1986, p. 28). A busca por uma maior racionalidade deve se dar mediante uma prática de administração escolar crítica que encontre na própria natureza do trabalho educativo os “objetivos, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade”, assim como as empresas capitalistas fazem em relação aos seus objetivos.

Se atentarmos para o desenvolvimento histórico da atividade administrativa no interior das empresas, perceberemos que o crescimento de sua racionalidade se deu através do desenvolvimento de técnicas e métodos adequados a sua especificidade e ao alcance de seus objetivos. Se existe algo, neste processo, de que a administração escolar pode tirar proveito, não é certamente a absorção acrítica dos procedimentos aí desenvolvidos, mas precisamente a constatação de que a atividade administrativa, enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionado com a natureza e os propósitos da coisa administrada (PARO, 1986, p. 28).

Ele considera a diferença entre o trabalho docente realizado na escola privada (que gera mais-valia para o empresário e é portanto, trabalho produtivo) e o trabalho docente na escola pública, onde “essa subordinação formal não se dá, já que não há aí a apropriação de um valor excedente produzido a partir da compra e venda da força de trabalho” (PARO, 1986, p. 28). Considera que um processo de subsunção real do trabalho docente ao capital se efetivaria se ocorresse uma generalização de modelos de gerenciamento capitalista no interior das escolas. Mas, essa possibilidade é descartada, pois, isso negaria o potencial transformador da escola, que ao invés disso, deve ter uma “administração crítica”.

Paro entende que Dermeval Saviani desloca a questão para o sentido correto porque descarta a “polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo como critério adequado para a compreensão do sentido do trabalho em educação” e se “propõe a tratar do problema à luz da contraposição entre trabalho material e trabalho não-material” (PARO, 1986, p. 29).

O trabalho docente deve ser tido enquanto trabalho imaterial não porque não se separa do ato de produção, mas sim porque há a presença do consumidor (no caso, o aluno) no ato de

produção (a aula). Isso quer dizer que a atividade educativa não pode se realizar sem a participação do educando. “Essa participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação” (PARO, 1986, p. 29).

A separação deve ser entendida no sentido de que o consumo da aula “não se dá *apenas* imediatamente, mas se prolonga para além do ato de produção, por toda a vida do indivíduo” (PARO, 1986, p. 30, grifo do autor). Além disso, ele diz que é evidente que “o conceito de trabalho não deve ser entendido do ponto de vista da produção capitalista, como ‘trabalho produtivo’, mas como trabalho humano em geral, como ‘atividade orientada a um fim’ (Marx, 1983, p. 150, v.1, t.1)” (PARO, 1986, p. 30), o qual pode se separar entre a concepção e execução. Ocorre que sendo o saber a matéria prima e o objeto de trabalho, tal separação não pode ocorrer e, com isso, o “saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico” (PARO, 1986, p. 31):

Mas esta limitação do capitalismo na escola não se dá puramente por tratar-se de um tipo de trabalho não-material cujo produto não é separável do ato de produção: um exame rigoroso demonstra que ele é sim separável. A restrição da aplicabilidade do modo de produção capitalista na escola se dá, fundamentalmente, porque, no processo de produção pedagógico, está envolvido também, e principalmente, um tipo de saber cuja natureza de matéria-prima, não pode alienar-se do processo de produção (PARO, 1986, p. 31).

Embora não tenha ocorrido um processo de subsunção real do trabalho docente ao capital e essa seja uma possibilidade remota pela natureza da atividade pedagógica, o autor considera que

...convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência da peculiaridade do processo de produção pedagógico não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzarem os braços diante da certeza de não possibilidade de subordinação real do trabalho ao capital, no interior da escola. Pelo contrário, é preciso ter consciência de que, mais do que essa subordinação real do trabalho ao capital, a atual tendência de radicalização do modo de produzir capitalista na escola pode levar à completa descaracterização deste enquanto instância privilegiada de apropriação do saber e de desenvolvimento da consciência crítica da realidade” (PARO, 1986, p. 31).

Finalizando o rápido debate travado numa perspectiva marxista, No mesmo número da revista em que é publicado o artigo de Vitor Paro, aparece também um texto de Celestino Alves Silva Junior, intitulado “Administração do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária”. O autor parte das constatações teóricas de Vitor Paro para tratar do conceito de administração e considera que:

Neste sentido, o conceito de “administração em geral” que Paro propõe, aproxima-se do conceito de ‘trabalho em geral’ com o qual Marx fundamenta

sua análise da degradação do trabalho sob o modo capitalista de produção (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 74).

Silva Júnior (1986), a lógica da administração da sociedade capitalista é organizada em torno de dois conceitos, a eficiência e a produtividade. Enquanto isso, o objetivo da escola deve ser o de “transmissão/assimilação crítica do saber historicamente acumulado ao conjunto majoritário da população trabalhadora” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 74), o que o leva à conclusão de que “Se a educação é, em seu significado mais profundo, incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 76). Tendo essa incompatibilidade em vista, ressalta a necessidade de uma administração crítica da escola:

Nem a gerência, nem a racionalidade são elementos antagônicos à realização do ato educativo. Ao contrário, ao buscarem a articulação de pessoas e de procedimentos, gerência e racionalização se apresentam como aquelas condições que ajudam a definir o próprio sentido educativo da ação: afinal, o que se pretende com a educação é que as pessoas se organizem para a construção da “humanidade” de todos e de cada um (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 76).

Vê-se que o debate consiste fundamentalmente numa discussão entre três autores acerca do entendimento de conceitos marxistas, das diferentes implicações práticas que decorrem das distintas compreensões e, ainda, das recomendações de como deve ser a escola para que ela e as suas finalidades se transformem no interior do capitalismo.

3.3. Características da profissão, condições de trabalho, e (im)possibilidades da reflexão

Quem é esse professor em relação ao qual tantas e tantas pesquisas se fazem? Quem é esse professor de quem se diz não ter ‘qualidade’? Que representações têm de si como pessoa e como profissional? Como essas representações interagem atuando na sua própria formação e nas ações pedagógicas que desenvolve? (GATTI, 1996, p. 86).

Estas são as questões formuladas por Bernadete Gatti, no texto “Os professores e as suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade”. A partir de entrevistas com professores(as), a autora procura evidenciar o sentimento ambíguo que docentes têm em relação à profissão. Por um lado, há uma valorização da profissão enquanto possibilidade de afirmação social por meio de uma atividade “não manual”, pois, segundo a autora, quem está na profissão pertence a

grupos que “tentam a ascensão social pela instrução, e sendo mulheres, é profissão privilegiada para seu ingresso no âmbito público, no universo social do trabalho fora do lar” (GATTI, 1996, p.86). Por outro lado, as mesmas mulheres declaram-se “desvalorizadas pelos baixos salários”, ou, ainda, “pela arbitrariedade com que inovações e reformas educativas são impingidas a elas a ao sistema” (GATTI, 1996, p.86). Além disso, muitas delas dizem que sempre quiseram ser professoras, mas, 40% delas optariam por outra profissão se fosse possível:

Como já apontamos, a maioria das professoras diz ter escolhido o magistério ‘por gosto’, porém, acrescentam a esse motivo fatores circunstanciais que talvez expliquem melhor sua condição e sentimentos atuais do magistério, tais como a falta de outras oportunidades educacionais ou de trabalho, mercado de trabalho difícil em outras áreas, experiências ocasionais de dar aulas acabando por ficar, não ter conseguido seguir outra carreira universitária. Um terço dessas professoras diz que para elas foi uma profissão que “aconteceu”, ou seja, não representou uma escolha clara, consciente, específica. Essas condições de ingresso e permanência como professoras certamente estão associadas às perspectivas perante seus alunos e seus modos de agir com eles, seus objetivos e metodologias de trabalho (GATTI, 1996, p. 87).

Nos textos em que o trabalho docente aparece como objeto central, pode-se encontrar uma ambigüidade semelhante ou mais desenvolvida, não apenas na representação que os docentes fazem de si mesmos, mas, também na formulação de algo que se pode chamar aqui de formas de representações teóricas: ora a profissão docente é valorizada por ser uma atividade intelectual, ora os relatos acerca das condições do trabalho docente nas escolas públicas negam a possibilidade de se realizar uma atividade com tais atributos positivos.

Dentre os artigos que trazem a perspectiva mais positiva da atividade profissional docente, está o texto de Dagmar Zibas, publicado em 1991, sobre a voz de docentes do período noturno, no qual a autora faz uso da noção de “professor intelectual”, tendo como referência a obra de Giroux, para quem “não existe completa identificação do magistério com o trabalho industrial e ressalta as contradições da docência” (ZIBAS, 1991, p. 49):

De fato, sabe-se que, de um lado, os professores vendem, sua força de trabalho e não tem controle do sistema educacional como um todo, mas, por outro lado, diferentemente dos trabalhadores, têm algum controle sobre a natureza do processo do seu trabalho, como ‘o que ensinar’ ou ‘como ensinar’. Naturalmente a relativa autonomia do magistério varia segundo os diferentes níveis de ensino, sendo o maior grau de independência reservado à educação superior e, entre nós, principalmente as universidades públicas (ZIBAS, 1991, p. 49-50).

A defesa do “conceito de intelectual como designativo da função docente”, é, portanto, “veículo de denúncia das condições de trabalho do professor e, por extensão, canal de reafirmação das exigências de desenvolvimento de uma sociedade democrática” (ZIBAS, 1991,

p. 23). Ou seja, é feita uma formulação teórica com uma intenção estratégica de contribuir para uma atuação crítica de docentes, embora se reconheça a falta de base real para tal formulação.

Maria Helena Dias-da-Silva, no artigo “Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica”, publicado em 1994, discute o caráter reflexivo do docente, investigando o que chama de “sabedoria docente”, que são “crenças, valores, concepções e até procedimentos que norteiam o fazer dos professores”, que se diferenciam de um conhecimento científico e, ao mesmo tempo, do senso comum. O docente bem sucedido é

...o que reflete sobre sua ação, (re)pensa seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e toma isso como base para alterar seu ensino. Ou seja, quase o óbvio: o professor age como ser humano pensante, como intelectual, e não como mero executor de tarefas estabelecidas normativa e acriticamente – como preconiza o ‘tecnicismo’ (DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 40).

Aquela autora questiona a “conexão pensamento-ação/ reflexão-prática”, pois ela parece “ter-se tornado quase outro slogan pedagógico e, como tal, carece de especulação e estudo” (DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 40), uma vez que devem ser consideradas as condições reais de trabalho docente:

Como esse pensar se manifesta no cotidiano de um profissional com uma jornada de trabalho de mais de 40 horas semanais, envolvendo talvez 300 alunos em cinco ou seis escolas diferentes, lecionando mais de uma matéria? (DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 42).

Elsa Garrido e Anna Maria Pessoa de Carvalho apresentam artigo que relata uma pesquisa sobre a prática de docentes de física baseada nos estudos de Donald Schön, segundo o qual a prática docente é elaborada “pela ‘reflexão na ação’, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da ação” (GARRIDO & CARVALHO, 1999, p. 150). A investigação centrou-se num processo de formação continuada de professores que assistiam fitas de vídeos gravadas de suas próprias aulas, e as discutiam em grupo, o que foi considerado um método de o docente aprender a ser “reflexivo através dessa pesquisa”, que se expressa por meio de um “‘design’ de formação”:

Essas atividades seriam próprias de uma atitude investigativa, caracterizando o professor como pesquisador, como produtor de saber e do saber fazer docente. Desloca-se, assim, o eixo de produção do saber pedagógico da universidade para a escola e para a sala de aula em particular. O saber sobre o ensino não se daria antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica. Produz-se no esforço de inovação e de procura de novas soluções para os problemas vivenciados. E o trabalho do pesquisador só poderia se efetivar como fenomenologia da prática, isto é, como “reflexão da ação da prática”, exercida em conjunto com o professor, parceiro necessário (GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 150).

Os conceitos de profissional reflexivo e de profissionalidade são questionados por Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur, no artigo “A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista”, publicado em 2002. Partindo de diferentes concepções de reflexão, presentes nas obras de diversos autores, a autora conclui que é necessário ter mais clareza acerca dos conceitos para poder fazer uma categorização de docentes. Para ela a caracterização de docentes “como prático reflexivo situa-se em um nível superior do desenvolvimento da profissionalidade e, para que essa caracterização se sustente teoricamente, torna-se fundamental a tarefa de definir com maior precisão os conceitos de reflexão e prática reflexiva” (CHAKUR, 2002, p. 154).

As diferenças e ambigüidades são visíveis quando se trata de definir precisamente o que se concebe como pensamento do professor, reflexão e ensino reflexivo. Pelo que observamos, o conceito mesmo de reflexão não se encontra suficientemente esclarecido. Fala-se, por exemplo, em formas de reflexão – instrospecção, exame, indagação, espontaneidade, como propõem Weiss, Loudon (apud Garcia, 1992); em níveis de reflexão – técnico, prático e crítico, segundo Zeichner e Litson (1987); em dimensões – compreensão das matérias pelo aluno, interação professor-aluno e dimensão burocrática da prática, como propõe Schön (1992); e em momentos da reflexão – reflexão na ação e reflexão sobre a ação, integram o pensamento prático do professor, segundo Schön (1992 e 1992a). Zeichner (1993) reforça a crítica, atribuindo, inclusive, a “ilusão da reflexão” a certas concepções do professor como prático reflexivo, que subvertem a intenção de emancipá-lo, ao mantê-lo em posição submissa (CHAKUR, 2002, p. 154).

A partir de análises de entrevistas com professores e professoras, Chakur mostra que a profissionalidade manifesta-se em níveis distintos, de acordo com a capacidade de reflexão de docentes e com a adequação a três critérios: “prática pedagógica, autonomia e identidade profissional”, que são “dispostos hierarquicamente, em ordem de crescente aperfeiçoamento” (CHAKUR, 2002, p.162)²⁸.

Paralelamente aos estudos de Zibas (1991), Dias-da-Silva (1994), Gatti (1996), Garrido & Carvalho (1999) e Chakur (2002), a revista *Cadernos de Pesquisa* publica artigos que têm como perspectiva a análise das condições de trabalho docente e, com isso, congrega tipos de pesquisas distintas que repercutem em diferentes concepções do trabalho docente e podem ser vistos – como é o caso aqui - enquanto interpretações opostas da mesma atividade, como vertentes de investigações divergentes e que produzem visões dicotômicas.

²⁸ “Nível I: *Profissionalidade fragmentada com desvio de identidade*: que apresenta como traços básicos a prática reiterativa automatizada, a heteronomia e o desvio de identidade” (CHAKUR, 2002, p. 162). “Nível II. *Profissionalidade localizada, com semi-identidade*: apresenta como traços principais a mobilidade pontual da prática, a semi-autonomia a semi-identidade profissional” (CHAKUR, 2002, p. 166). “Nível III. *Profissionalidade*: apresenta como traços básicos o exercício profissional refletido, a autonomia responsável e a identidade responsável e a identidade profissional” (CHAKUR, 2002, 170).

Em 1988, Angelina Peralva publica “E os movimentos de professores da rede pública?”, no qual trata do significado histórico da presença dos(as) trabalhadores(as) da educação na luta sindical e utiliza a noção de proletarização para falar de um fenômeno localizado nos anos 1980, que desloca o magistério “de uma situação social de algum modo privilegiada, para uma outra em que ele passa a ser, simplesmente, um trabalhador da área de educação, como qualquer outro trabalhador assalariado” (PERALVA, 1988, p.64). A proletarização se expressa, segundo a autora, no rebaixamento dos padrões salariais e na perda de autonomia.

O rebaixamento salarial se verifica em texto que trata da questão de professores(as) leigos(as) e habilitados que trabalham nas escolas públicas de Sergipe:

Em 1930, o professor primário da capital tinha um salário correspondente a 43,55% do Juiz de Direito da mesma Capital. No decorrer dos anos a relação foi decrescendo para, em 1980, chegar a 8,16%. Vê-se, desse modo, o desestímulo às jovens que buscavam o curso normal, o qual teve sua clientela alterada. Deixou de frequentá-lo a pequena burguesia urbana, passando a predominar em sua matrícula jovens advindas da camada mais pobre da sociedade sergipana (MORAES et al, p. 17).

Em 1997, Paiva, Junqueira e Muls, também investigam o processo de pauperização dos docentes nos anos de 1980 no texto intitulado “Prioridade ao ensino básico e pauperização docente”. Por meio da análise de gráficos, mostram que quase a totalidade da categoria “foi afetada pelas medidas que pauperizam o docente mais qualificado, além de desestimular a permanência na carreira dos que ainda para ela se dirigiram” (PAIVA; JUNQUEIRA;MULS, 1997, p. 113). Essa pauperização indicaria uma “redefinição social da profissão docente, com profundo impacto sobre os membros da categoria”, dado que a profissão magistério foi “completamente destituída da sua *‘aura’*” (PAIVA; JUNQUEIRA; MULS, 1997, p. 114).

A definição da “profissão professor” é discutida em dois artigos que têm como referencial teórico a sociologia das profissões. O primeiro deles, aparece no ano de 1994, e conta com uma longa descrição de autores e vertentes da pesquisa de sociologia as profissões, trazendo os modelos de profissional para serem analisados e, partindo de tais perspectivas, discute se refere à “*escassa profissionalização, semiprofissionalização, desprofissionalização* ou ainda às práticas não-profissionais do magistério” (RAMALHO; CARVALHO, 1994, p .48, grifos das autoras). Em outro artigo em que a sociologia das profissões é usada como base para a discussão acerca da profissão docente, o aspecto da desprofissionalização é apresentado através de estudos sobre a presença de docentes leigos(as) nos estabelecimentos de ensino, denunciando a situação de ensino das áreas menos desenvolvidas do país:

A figura do professor leigo foi praticamente extinta nas regiões Sul e Sudeste, onde hoje representa 2% e 1% das funções docentes, respectivamente. É oportuno lembrar, todavia, que nos estados mais pobres da federação sua presença ainda compõe segmento significativo das estatísticas educacionais, representando 23% das funções docentes no Norte, 19% no Nordeste e 6% no Centro-Oeste (VIEIRA, 1998, p. 63).

As condições de trabalho e formação de docentes são reveladas também no texto “Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica”, de Maria Emilia Sardelich, publicado em 2001. O artigo é o resumo de uma pesquisa feita com professoras de artes que atuam no ensino básico no município de Feira de Santana, na Bahia. Os dados acerca da prática de leitura mostram a literatura educacional que estas professoras mais têm contato:

Leitura específica, representada por revista ou livro de educação, mobilizava 88% das professoras; 8% declararam não ler; 2% lêem às vezes e outros 2% não responderam à questão. A leitura específica das professoras pesquisadas concentra-se em revistas de educação, pois livros de educação não foram mencionados, apenas uma professora citou os Parâmetros Curriculares Nacionais, e entre estes, o de Arte, como livro de educação que lia na época. As revistas especializadas, aqui mencionadas em ordem decrescente por número de referências, foram: Nova Escola, Revista do Professor, Revista de Educação Física e Desporto. A periodicidade dessa leitura especializada se concentra em 26% mensal; 32% bimensal; 13% de dois a seis meses; 29% entre sete meses e um ano (SARDELICH, 2001, p. 141).

As questões mais relacionadas à questão profissional, este estudo parece mostrar que o que as professoras consideram mais gratificante estão ligados com os aspectos das relações humanas que se estabelecem na profissão e, os menos gratificantes são, mais uma vez, as questões dos ganhos materiais:

Indagadas sobre o aspecto mais gratificante da profissão, as respostas se concentraram em torno das seguintes questões: a relação com o aluno, o seu carinho, o seu sucesso correspondem a 70%; o convívio com os colegas, 10%; o trabalho com a sensibilidade, 5%; a descoberta das potencialidades dos alunos, 5%; a possibilidade de colaborar com a construção da cidadania, 4%; a percepção de que é possível mudar, 4%; e 2% declaram que nada é gratificante nessa profissão. Questionadas sobre o aspecto menos gratificante, 45% afirmaram ser a questão salarial, 19%, o desinteresse dos alunos; 15% das professoras estão insatisfeitas por trabalhar em espaço físico inadequado; 13%, pelo excesso de alunos por sala e 8% alegam o desrespeito pela disciplina Educação Artística (SARDELICH, 2001, p. 148).

Por fim, outro artigo que revela as condições de trabalho docente, embora de maneira indireta, intitulado “Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério”, de Flavinês Rebolo Lapo e Belmira Oliveira Bueno, publicado na revista de março de 2003. O período analisado foram os anos de 1990 a 1995 e tem como base dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir dos quais pode-se verificar “um aumento de 300% nos

pedidos de exoneração do magistério”, e em análises de questionários enviados a “158 ex-professores da rede pública, e de 16 entrevistas sobre histórias de vida profissional” (LAPO; BUENO, 2003, p. 65).

Dentre os principais motivos para os pedidos de exoneração, docentes que participaram da pesquisa responderam apontaram a baixa remuneração, sendo que esta ainda pode estar atrelada a outros motivos como, em primeiro lugar, as péssimas condições de trabalho, em segundo, uma oportunidade de emprego mais rentável. E, depois, a falta de perspectiva de crescimento profissional, a falta de perspectiva quanto a mudanças na rede estadual, o nascimento de filhos, o desencanto com a profissão etc. Além desses motivos apresentados as pessoas entrevistadas, outro aspecto relevante para a sua insatisfação está relacionado à organização da escola e do sistema de ensino. Algumas relataram aspectos relativos a

...impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, como fatores geradores de desmotivação e insatisfação com o trabalho. Nos depoimentos evidenciam-se, ainda, vários aspectos provocadores de insatisfação no trabalho, que podem ser identificados como decorrentes da atual organização do sistema de ensino. São eles: a burocracia institucional e o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional (LAPO; BUENO, 2003, p. 77)

Um elemento importante que aquele texto traz é o fato de terem encontrado diversos depoimentos que negam a escolha profissional de ser professor(a) como opção elegida por docentes: “tornar-se professor aparece, na maioria dos relatos, como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogada(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc” (LAPO; BUENO, 2003, p. 76).

Por todos estes motivos, docentes acabam optando pelo abandono do cargo, que é

Um último gesto, uma última ação que exige força e vontade, que exige a superação de medos e inseguranças. Uma última ação que representou, para os professores deste estudo, a solução encontrada para um processo de conflitos e insatisfações constituído lentamente durante seus percursos profissionais; o desfecho inevitável de um processo que há muito vinha se desenvolvendo (LAPO; BUENO, 2003, p. 87)

* * *

Com a apresentação dos artigos que tratam das condições de realização do trabalho docente e das representações acerca desse trabalho, conclui-se aqui a exposição daquilo que, na revista *Cadernos de Pesquisa* interessa de maneira mais direta ao presente estudo.

Como foi visto, as contribuições mais importantes da revista, no que se refere ao desenvolvimento e à circulação da produção de conhecimento sobre o tema do trabalho docente, estão relacionadas com debates em torno da questão de gênero e dos conceitos marxistas que caracterizam as determinações do trabalho docente no capitalismo. Estas vertentes aparecem desde meados da década de 1980 até os anos 1990. As outras formas de análise demonstram uma polarização maior dos modos de se compreender o trabalho docente, embora não estabeleçam um diálogo direto.

No próximo capítulo, serão indicados os principais aspectos das teorias educacionais sobre o trabalho docente que deverão ser alvo de análise mais pormenorizada, bem como as hipóteses da relação de determinadas teorias com o contexto histórico e a forma com que os textos tratam da relação entre o trabalho docente e o Estado .

4. ANÁLISES DO TRABALHO DOCENTE E ESTADO: Fundamentos e contexto das concepções

Conforme indicado anteriormente, com o estudo das teorias educacionais sobre o trabalho docente nos periódicos educacionais analisados, objetiva-se apreender seus contornos mais gerais, tratar de suas perspectivas específicas, bem como acompanhar suas mudanças no decorrer de um processo histórico pelo qual passa a sociedade e a educação. Além disso, pretende-se apontar a relação das produções teóricas acerca do trabalho docente com a posição do Estado perante a educação como um todo e as concepções de Estado que aparecem nos textos. Numa primeira aproximação, pode-se delinear um quadro geral, apresentado do seguinte modo:

Na década de oitenta, aparece a representação teórica do “professor trabalhador”, há artigos publicados sobre as greves, sobre o contexto das políticas educacionais que implicam péssimas condições de trabalho, o rebaixamento salarial etc. Nesta mesma corrente, o trabalho enquanto categoria de análise, aparece no debate entre os autores marxistas, que tratam de suas mudanças de configuração na história, o seu caráter produtivo ou improdutivo, e sua materialidade ou imaterialidade. Ainda que de maneira grosseira, é possível dizer que aquele momento comporta uma visão do trabalho docente como parte de uma formação social específica, a sociedade capitalista, a qual impõe determinada divisão do trabalho social. Aparece, portanto, uma necessidade de se colocar em pauta as determinações gerais do trabalho e as especificidades do trabalho docente, mesmo que a primazia recaia sobre a tendência de igualação do professorado aos outros trabalhadores, que ocorre sobretudo pela igualação da forma de manifestação política e cria uma visão do professorado imerso num projeto de transformação da sociedade, entendida aqui estritamente como o processo de redemocratização política, por meio da defesa de suas condições de trabalho e união com outras categorias.

Essa tendência de igualação aos outros trabalhadores se reflete no uso do termo proletarização para indicar um processo pelo qual os(as) professores(as) passam ou passaram, seja nos textos de análise da conjuntura do momento, ou nos textos que fazem uma incursão histórica de maior fôlego. Outro aspecto que caracteriza fortemente o trabalho docente e que aparece em dois artigos publicados naquela década é o fato de o professorado ter passado, no seu processo de constituição, por um processo de feminização e submissão ao Estado, tornando-se um trabalho predominantemente feminino. Os textos que tratam diretamente do Estado, em geral

o criticam por assumir, através de seus funcionários em cargos de direção, o papel de patrão; por ser o detentor do discurso competente e ideológico sobre a educação; e por impor uma organização do trabalho na escola baseado na organização empresarial, na qual o taylorismo, a hierarquia e fragmentação das atividades que lhe são característicos, tornam-se capazes de retirar os componentes do trabalho que poderiam lhe conferir um caráter mais intelectual e autônomo.

No início da década de noventa, ainda levada pelo clima de mobilizações e luta pela democratização do ensino e da sociedade, a pesquisa educacional sobre o trabalho docente trata de mais algumas dimensões de análise, além da continuidade das pesquisas sobre gênero que tem seu momento de maior repercussão entre 1992 e 1996. O que há de novo é a discussão sobre a classe social à qual os(as) professores(as) pertencem, sobre as práticas sociais dos docentes no que se refere ao consumo de bens culturais, à prática da leitura de literatura em geral e especializada, bem como sobre outros aspectos relacionados à condição de trabalho. O discurso da vocação como algo inerente ao trabalho docente aparece como alvo de crítica, tanto quanto o discurso do profissionalismo, que acaba por circunscrever o debate num nível ideológico, na medida em que, no primeiro caso, encobre os principais motivos para a escolha da carreira do magistério, naturalizando características supostamente necessárias para o exercício da função; no segundo caso, do profissionalismo, este esconde a precariedade de formação e qualificação específica exigida para ser docente da escola básica, além de causar a aparência de que o saber especializado de profissionais da educação está bem acima dos saberes acerca da educação da sociedade em geral, levando a uma relação assimétrica entre aqueles que detêm autoridade para falar sobre a educação no contexto escolar e a chamada comunidade.

A partir de meados da década de noventa, e sobretudo no início dos anos dois mil, outras representações teóricas sobre docentes emergem com força na pesquisa educacional, dentre as quais, o “professor pesquisador”, o “professor intelectual” e o “professor reflexivo”, que podem se situar numa perspectiva de análise mais ampla, referente à ênfase nos saberes profissionais dos(as) professores(as). Alguns dos artigos que se inserem nesse tipo de análise do trabalho docente buscam contextualizar o uso desse referencial teórico no bojo das pesquisas educacionais em diversos países, que acabam por ter impacto no Brasil. Os saberes profissionais aos quais os autores, de modo geral, se referem, são aqueles que se denominam “saberes da experiência”, já que se considera que, em grande parte, aprende-se a ser professor na prática. Nesse âmbito, aparecem análises da prática de professores(as) leigos(as), de processos de formação continuada em que a reflexão sobre a prática é usada como método, descrições de pesquisas realizadas em conjunto com docentes (pesquisa-ação) etc. Esse modo de analisar o

trabalho docente deixa de levar em conta o trabalho inserido num determinado contexto social, colocando em evidência o que é específico da atividade. O termo trabalho deixa de ser utilizado e é substituído pelos termos atividade e prática docente. Com isso, propicia-se uma visão otimista em relação às reformas educacionais da década de noventa que procuram diminuir o tempo de formação inicial dos(as) professores(as) e centrar as ações nos processos de formação continuada, ou formação em serviço, afirmando uma profissionalização centrada na prática e não na qualificação específica inicial para a assunção da responsabilidade do cargo docente.

Vale dizer que os textos que tratam das condições em que se realiza o trabalho docente por meio da categoria de gênero continuam a aparecer em momentos esparsos e revelam que a feminização está imbricada com outros processos que negam a autonomia docente. Processos enquadrados na submissão às políticas educacionais que o Estado determina, em que docentes realizam atividades em quantidade e intensidade tão grandes que impedem a reflexão sobre sua prática profissional, uma vez que os salários são muito baixos e é preciso ter mais de um emprego; além disso, existe a frustração causada pela entrada na escola pública, a qual oferece poucas possibilidades de realizar um trabalho coletivo. O fato de o trabalho ser caracterizado como uma atividade feminina é tido como um fator que implicaria em maior desqualificação e demandaria maior controle, por conta da dominação de gênero presente na sociedade.

Especificamente no ano de 2004, um dos periódicos educacionais utilizados como fonte para este estudo – Educação & Sociedade - apresenta um dossiê que trata da precarização do trabalho docente, critica as reformas políticas da educação dos anos noventa e dialoga diretamente com os textos do dossiê publicado anteriormente, a respeito das pesquisas sobre os saberes profissionais do magistério, declarando marcadamente uma oposição a esta perspectiva. A oposição advém do fato de que, além de perder a dimensão da função docente como um trabalho, concorda com as políticas neoliberais dos anos noventa e com as reformas educativas que se referem à formação do magistério. Nesse sentido, há uma análise da situação de desprofissionalização dos(as) professores(as), um retorno ao uso do termo proletarização e ao menos uma indicação de que é necessária a volta dos estudos sobre o magistério que levem em conta o trabalho como categoria de análise. Não obstante, a atenção para o professorado como trabalhadores(as) proletarizados(as) não se justifica, como na década de oitenta, pela igualação aos outros trabalhadores da sociedade, que se efetivava por sua forma de mobilização e luta sindical. Aqui, a equiparação se dá pelas condições de trabalho em si, o que favorece e incentiva - ainda que isso não se desenvolva nos textos analisados - os estudos das determinações do

trabalho docente inserido no capitalismo, levando em conta os aspectos em que se iguala e se diferencia do trabalho em geral.

Dados os contornos mais gerais das pesquisas educacionais acerca do trabalho docente que são publicadas nos periódicos utilizados como fonte para essa pesquisa, pode-se atentar para os aspectos específicos mais importantes para a conformação dessa forma de aparecimento das representações do magistério e do contexto no qual foram produzidos, tanto no que se refere ao plano político, quanto à teorias que fundamentam determinadas concepções. Isso permite o aprofundamento das análises referentes ao Estado e sua relação com as formulações teóricas em questão²⁹.

Antes, ainda, é preciso apontar o fato de que existe uma desarticulação e fragmentação das pesquisas e perspectivas teóricas apresentadas, tanto entre si quanto internamente a cada uma delas, de modo que diversos aspectos essenciais da análise do trabalho docente não são vistos de maneira unitária. Esse fato acaba por fazer necessário proceder a essa articulação, de modo a garantir que as determinações que caracterizam o trabalho docente possam ser delineadas.

* * *

A produção teórica sobre a escola e o trabalho docente no período de redemocratização (entre o final da década de setenta e início da década de oitenta), esteve profundamente marcada pelo processo de mobilização dos profissionais de ensino, que reivindicavam a mudança da estrutura de participação política e, conseqüentemente, da forma de construção e dos conteúdos do projeto educacional nacional.

O Estado autoritário do regime militar impôs uma política educacional que favorecia muito a iniciativa privada em todos os níveis de ensino, com destaque para o ensino superior, se que expandiu significativamente. Além disso, por meio das reformas do ensino de 1968 e 1971 e com os acordos com organismos internacionais, propôs mudanças importantes na escolarização básica, como a expansão quantitativa da oferta de ensino e sobretudo o aumento de ensino fundamental obrigatório de quatro para de oito anos, que se deu sem a ampliação correspondente dos recursos públicos. Isso acarretou uma intensificação do trabalho docente, que

²⁹ Aqui se apresentará uma primeira análise, nos termos propostos pelas próprias teorias educacionais, para depois aprofundar as análises críticas.

passa a se desdobrar em diversos turnos nos quais a escola passou a funcionar, sendo que grande parte dos(as) professores(as) passou a ter a formação inicial acelerada, em licenciaturas curtas, para dar conta da nova demanda educacional, políticas que teriam engendrado “uma nova categoria de docente” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006).

Em síntese, o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971, cujos efeitos engendraram uma nova categoria de docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores. Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a rápida formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 69-70).

De acordo com Marilena Chauí (1992):

Ora, quando examinamos as reformas do ensino no Brasil após 68, o papel conferido à segurança nacional (levando a introdução do ensino de moral e civismo e da organização social e política do Brasil), ao desenvolvimento econômico nacional (levando aos cursos profissionalizantes no ciclo médio, às licenciaturas, curtas ou plenas, em estudos sociais, ciências, comunicação e expressão, e aos convênios empresa/escola), e à modernização da escola (cientificização do ensino, organização burocrático-administrativa da escola, centralização e tutela curricular), notamos a aliança intrínseca entre uma certa concepção da ciência, da tecnologia, da profissionalização e do ‘progresso’ que não só indicam a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revelam também o novo papel conferido à escola: além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva (CHAUÍ, 1982, p. 57).

O período autoritário foi o momento embrionário de organização dos trabalhadores do ensino nos moldes sindicais, que lutavam pela melhoria de suas próprias condições de trabalho - as quais se degradaram ainda mais no decorrer daquele período, mas também pela democratização da educação e da sociedade. O crescimento quantitativo do professorado³⁰ e a organização de outros setores de trabalhadores numa forma distinta da forma sindical anterior,

³⁰ “Entre o final dos anos 1970 e início dos 1980, os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus já se constituíam numa categoria profissional consolidada perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros. Foi no âmbito do ensino de 1º grau que se registrou o seu maior desenvolvimento orgânico, em decorrência do ensino de oito séries obrigatórias” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 69).

no movimento conhecido como “novo sindicalismo”, faz com que as associações docentes passem a atuar como sindicatos e radicalizem essa forma de atuação.

Para Eder Sader (1988), o surgimento desse movimento esteve relacionado com um contexto de grande esvaziamento do caráter reivindicatório dos sindicatos durante o período militar, o que gerou uma nova corrente de trabalhadores que criticavam “a humilhante insignificância que os sindicatos representavam para o governo” depois que qualquer forma de mobilização da categoria “fora totalmente esvaziada em decorrência da legislação imposta pelo regime militar sobre a política salarial”, o que fez com que os sindicatos acabassem por assumir funções meramente assistenciais (SADER, 1988, p. 179)³¹.

Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006) procuram mostrar que “a luta sindical dos professores estaduais só se constituiu num fenômeno da realidade socioeconômica da sociedade brasileira após o desenvolvimento autoritário das relações capitalistas de produção durante as décadas de 1960 e 1970” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 60). De fato, as organizações de caráter assistencial, como o Centro do Professorado Paulista (CPP), e a maneira de manifestação anterior ao Golpe militar, perdem força no final da década de setenta com a filiação de grande parte do magistério público a organizações que começam a se identificar com a forma sindical, bem como o contingente que participa das greves de 1978 e 1979³², que está inserida nesse movimento do novo sindicalismo. Sobre o crescimento da participação sindical do professorado em São Paulo, Kruppa (1994) mostra que “Em 1983 a APEOESP contava já com 19 mil filiados. Esse número sobe para 55 mil em 1987” (p. 5). De acordo com Kruppa,

O comportamento sindical dos docentes, no período em causa, pode ser encarado como conseqüência e reação à degradação da escola pública, ocorrida principalmente a partir dos anos 70, com a implantação de reformas do ensino dos governos militares, inseridas num rol de prioridades que, como se sabe, significaram pouca ou nenhuma atenção às políticas públicas de caráter social como a educação (KRUPPA, 1994, p. 4).

Com isso, o magistério público “incorporou a tradição da luta operária – nos marcos da expressão sindical” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 74), o que o transformou “num

³¹ “A maioria dos dirigentes sindicais acomodou-se bem a esta situação, que na verdade decorre dos próprios fundamentos da estrutura sindical criada pelo Estado Novo. (...) Aí tivemos a emergência de uma corrente sindical renovadora, nitidamente minoritária durante os anos 70, que começou a questionar a organização sindical e a ser reconhecida como ‘sindicalismo autêntico’ ou ‘novo sindicalismo’. Na origem, pois, desta corrente, encontramos o impulso de superar uma situação de esvaziamento e perda de representatividade de suas entidades e de estimular e assumir as lutas reivindicativas de seus representados” (SADER, 1988, p.180).

³² Isso pode ser comprovado pelo caráter diferenciado das greves do magistério de 1978 e 1979, que se inserem “no movimento mais amplo do ‘novo sindicalismo’ que surge durante o período de abertura política e representam, indubitavelmente, uma enorme mudança, com o aparecimento de novas lideranças entre os professores, partidárias de uma nova perspectiva que

dos protagonistas sociais da transição democrática não apenas como uma categoria profissional em si, mas sobretudo, como uma intervenção programática própria no âmbito da formação societária brasileira do período correspondente às décadas de 1970 e 1980” (FERREIRA Jr. e BITTAR, 2006, p. 63).

Incorporar-se na tradição da forma de luta operária, manifestar-se em greves e paralisações das atividades rotineiras de ensino, em grandes atos nas ruas das principais cidades do país, negociar com o governo através da representação de um sindicato, altera a imagem social dos(as) professores(as), tanto pela sua maior visibilidade, quanto pelo desapego em relação aos estigmas sacerdotais e relacionados ao comportamento que acompanhavam a profissão.

O período de declínio da ditadura parece envolver uma crença de grande transformação social, uma vez que o envolvimento de trabalhadores aparentemente implicaria o aumento da sua participação política na construção de uma sociedade mais justa. A teoria acerca do trabalho docente incorpora essa crença na medida em que considera positiva a identificação de docentes com a classe trabalhadora, uma vez que, com a forma sindical de organização da categoria, profissionais do ensino estariam adquirindo “consciência de classe” e favorecendo o processo de mudanças sociais, políticas e econômicas.

É importante ressaltar, como faz Aparecida Néri de Souza (1996), que “mais de dois terços dos professores consideram-se trabalhadores especiais, por serem portadores das possibilidades de transformação social. O professor identifica um conteúdo para seu trabalho que é formar alunos, atribuindo, à educação, um caráter de construção de instrumentos para a cidadania ativa” (1996, p.68). Ou seja, a representação dos docentes sobre seu próprio trabalho durante a década de oitenta, corresponde à idéia de que são portadores de uma função que envolve um projeto de transformação social, tal qual aparece nas teorias educacionais. Mas, por outro lado, essa função só se realiza pela especificidade da tarefa docente, que forma as gerações futuras, o que quer dizer que a igualação com outros trabalhos se efetiva na prática de luta e não pelas características do trabalho.

Pereira (2001), mostra que os docentes passam a se identificar com a condição de “trabalhadores da educação” e, ao mesmo tempo, repelir a condição de proletários, “ajustando seus pleitos reivindicatórios não mais a um hipotético prestígio social, mas a argumentos

considera o professor como ‘trabalhador da educação’. Esta concepção expressa a deterioração das condições salariais causadas pela crise econômica e se contrapõe à idéia da profissão como sacerdócio” (CATANI; VICENTINI; LUGLI, 1997, p. 89).

profissionais ou quase profissionais. Esses agentes, para os quais a proletarização é sinal positivo de identificação de classe, irão compor o grosso da clientela da Apeoesp (PEREIRA, 2001, p.71)”.

Vale ressaltar aqui as diferentes concepções de proletarização. Se alguns autores partem da perspectiva de análise das classes médias - que, em meados do século XX, tiveram seu status de trabalhadores intelectuais um tanto quanto degradado -, com base nos estudos de Wright Mills:

O professorado da escola pública, como uma das categorias profissionais constitutivas da intelectualidade, encontra-se inserido neste quadro geral da nova anatomia das classes médias. Wright Mills (...), conceituando a posição social da categoria dos professores no interior das classes médias, observou que *'os professores especialmente os do primário e do secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais'* (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 58, grifos dos autores).

Outra vertente construída a partir da idéia de proletarização é usada amplamente por autores do campo educacional depois do trabalho de Braveman, publicado na década de 1970, sobre a degradação do trabalho no século XX. Ali, indica-se uma perda de controle sobre o trabalho por parte da própria classe média, que tinha passado a depender quase exclusivamente de trabalhos assalariados, em ocupações consideradas mais dignas pela garantia de salários razoáveis e, conseqüentemente, melhores condições de vida do que a do proletariado. Segundo Braveman, pode-se citar “sobretudo os empregos de desenhistas e técnicos, engenheiros e contadores, enfermeiros e professores e os múltiplos graus de supervisores, chefes e pequenos gerentes” (BRAVERMEN, 1987, p. 344). A decorrência dessa visão é que pode ocorrer uma identificação de classe a partir das formas de organização do trabalho na escola com outros locais de trabalho, mesmo que não tenha havido completa homogeneização de condições materiais de vida. A essa questão retornar-se-á mais adiante.

É preciso, antes, falar sobre o aparecimento desse referencial teórico em pesquisas brasileiras e de outros países. Entre os ingleses, a análise do trabalho docente nos termos da proletarização fora feita já em 1976 por Bowles e Gintis (apud OSGA; LAW, 1991). Em 1981, Jenny Osga e Martin Law, partindo também da análise de Braveman, incorporam a perspectiva do processo de proletarização nas suas interpretações acerca do trabalho docente. A partir da década de 1990, o termo fora incluído nas produções portuguesas e espanholas, com destaque para as obras acerca da história da profissão, de António Nóvoa (1991; 1992), e de Gimeno Sacristán (1996) e Contreras (2002).

Para o magistério, tal processo de desqualificação significaria uma mudança do trabalho docente pela diminuição de sua participação nos processos de formulação, planejamento, decisão,

na mesma medida em que se multiplicariam as tarefas burocráticas (GIMENO SACRISTÁN, 1996) e se intensificariam as práticas de mera execução do que fora concebido por especialistas ou outras pessoas num âmbito externo à escola (NÓVOA, 1996).

As críticas às teses da proletarização ocorrem por motivos diversos, mas, em geral, dizem respeito à impossibilidade do deslocamento da análise do processo de trabalho exterior à escola para seu interior. Esses críticos consideram que, com essa caracterização do trabalho docente, perde-se o contexto específico dessa atividade. Além disso, para esses autores, perder-se-ia de vista o processo de democratização e aumento de participação do magistério nas decisões escolares. Algumas obras se destacam nessa perspectiva, tais como a de Dermeval Saviani (1986), Tomaz Tadeu Silva (1992), Vitor Paro (2001), Ozga e Law (1991). Ozga e Law, que haviam defendido a tese da proletarização anteriormente, desenvolvem a sua crítica por acreditarem que Braverman faz uma análise “mecanicista” e que existe a possibilidade de que integrantes do professorado atuem ativamente no processo de construção social de sua qualificação, o que seria geralmente negligenciado nos estudos sobre o trabalho docente. Desse modo “a idéia de proletarização como inexorável, levando os professores para uma relação de classe particular, tem que ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão econômica, mas como uma questão política, e não como inevitável, mas como contestável” (OSGA; LAW, 1991, p. 155).

No Brasil, o processo de proletarização do professorado é identificado como tendo se efetivado em momentos distintos, ou ainda, que está se efetivando na atualidade. Para alguns autores, está profundamente relacionado com a “vinculação entre educação e modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção”, tal qual se efetivou no regime militar “embalado pelo *‘milagre econômico’*” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 66, grifo dos autores)³³.

Para Lugli (1997), o processo de proletarização do magistério no Brasil fica evidente já nas décadas de cinquenta e sessenta, momento no qual o Estado buscava a racionalização do

³³ A vinculação entre proletarização e a política ditatorial do período militar, é ilustrada pela mensagem de 31 de dezembro de 1970, do general-presidente Emílio Garrastazu Médici: ““Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à nação (...). Sinto que uma grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento”” (apud FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 2006, p. 66).

serviço educacional, voltada, já nesse período, para um certo padrão de modernização, que impulsiona a primeira manifestação grevista do professorado público, em 1963:

Evidentemente, é a proletarização do magistério que se inicia, marcada tanto pelo crescente empobrecimento do magistério como pela progressiva perda de autonomia do trabalho docente, aspectos esses que se complementam. Nesse contexto, é que ocorre a primeira greve dos professores do Estado, em 1963, quando liderada pelo CPP a categoria exigiu 60% de aumento salarial. A história da educação registra o espanto que tal acontecimento provocou – ao que parece, era impensável (até esta data) que as professorinhas do primário e os solenes mestres do secundário cruzassem os braços e reivindicassem melhores salários, da mesma forma que os operários (LUGLI, 1997, p. 53).

Para Luís Pereira (1976), esse período também é apontado como momento de substituição da concepção patrimonialista de magistério primário como atividade “artesanal-missionária” por concepções burocráticas acerca da profissão que levam os professores a encará-la em termos instrumentais, como funcionários públicos como quaisquer outros, distanciando-se, cada vez mais dos vínculos com a comunidade e contribuindo para uma mudança que considera negativa na forma de atuação dos(as) professores(as). Em passagem já citada, lê-se que :“Assim, é como burocratas que os professores reclamam contra os salários percebidos, julgando-se ‘proletários de gravatas’ e admitindo que ‘para pouco dinheiro, pouco trabalho’” (PEREIRA, 1976, p. 82).

As pesquisas que têm como foco de análise o trabalho docente como atividade que passou por um movimento de feminização, por outro lado, indicam que a proletarização se deu num processo concomitante entre a entrada das mulheres e o fortalecimento do vínculo e controle da prática dos(as) professores(as), que tem início já na Primeira República, e que se amplia durante o século XX.

Para Sá (1986), o que distinguia trabalhadores(as) da educação dos demais proletários num momento histórico anterior “era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo do trabalho educativo – o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber foi reduzido a uma parcela insignificante” (SÁ, 1986, p. 27). Ou seja, a proletarização pode ser considerada como processo de constituição dos grupos escolares e fragmentação das tarefas do ensino.

A constatação da proletarização do professorado no Brasil como processo cujo início pode ser identificado em momentos históricos distintos mostra que as teorias educacionais buscam criar em torno do estudo de seu objeto específico uma visão que lhe confira importância maior diante de outros momentos. Como atividade que se desenvolve dentro dos contornos da organização do trabalho escolar, que é majoritariamente feminino e, no caso do magistério

público, que está submetido diretamente às políticas estatais, é possível questionar quanto a capacidade de observar processos localizados, uma vez que, quando se leva em consideração determinações mais gerais do trabalho docente, pode-se dizer que o processo de sua constituição originária contém em si elementos de uma prática “proletarizada” e, por isso mesmo, a categoria proletarização para indicar os processos de mudança no decorrer da sua história talvez perca sua força explicativa.

De qualquer forma, para a apreensão da teoria educacional acerca do trabalho docente e, sua relação com as transformações do Estado brasileiro, é importante ressaltar que a acepção do trabalho docente proletarizado aparece como resultado das mudanças de gestão dos sistemas de ensino público, sobretudo nos momentos das reformas educacionais, tal qual o professorado havia passado durante o regime militar e passa novamente durante a década de noventa, o que indica que estes períodos devem trazer à tona os elementos de desqualificação do trabalho docente. O que há de peculiar do final da década de setenta e a década de oitenta, é que o termo proletarização indica ao mesmo tempo um processo negativo, de perda das qualidades intelectuais e rebaixamento salarial, e positivo, de igualação a classe trabalhadora no que se refere a sua capacidade de contestação, manifestação contra políticas autoritárias, na medida em que a organização política elevaria a consciência e a participação política.

Uma decorrência dessa visão sobre o professorado público como trabalhador assalariado inserido num contexto da sociedade capitalista é o desenvolvimento das determinações da categoria trabalho docente fundamentada na teoria marxista. Apesar de sua pouca repercussão nos periódicos analisados, esta vertente da análise do trabalho docente tem importância que se mostra no debate dos potenciais de transformação social e de reprodução do modo de relação social engendrado pelas formas do capital. Essa vertente é desenvolvida por outros autores brasileiros, além de se configurar como momento fundamental da presente pesquisa³⁴.

Nesse âmbito, da produção brasileira de perspectiva marxista, estão as discussões conceituais acerca do trabalho docente na escola pública como partícipe ou não do processo de trabalho capitalista, que se desdobra na sua definição enquanto trabalho produtivo ou improdutivo. Bernardo (1997), Sá (1986) e Abreu & Landini (2003) adotam a hipótese de esse trabalho ser produtivo, ou seja, integrar-se plenamente ao processo de valorização do capital,

³⁴ A crítica dessas apreensões de Marx serão apresentadas posteriormente à exposição da segunda parte do presente estudo.

dado que a educação e a formação de trabalhadores(as) seria importante componente das chamadas “condições gerais de produção” e, conseqüentemente, da reprodução do capital.

Saviani (1986), Paro (2001) e Silva (1992), tratam essa hipótese a partir do que consideram a definição original de trabalho produtivo (isto é, extraída das obras de Marx), que deve concorrer diretamente para a valorização do capital através da extração de mais-valia. Concluem que o trabalho docente da escola privada seria produtivo e, na escola pública, seria improdutivo, na medida em que, neste caso, o magistério seria contratado pelo Estado e não pelo empresariado capitalista; além disso, Saviani considera tal discussão imprópria, posto que “(...) ter-se-ia o efeito prático de dividir os professores, dificultando a proposição de bandeiras de lutas comuns ao conjunto da categoria profissional” (SAVIANI, 1987, p.86).

Saviani (1987), reafirmado por Paro (2001), acredita que a centralidade da discussão sobre o trabalho docente não deve estar na definição de trabalho produtivo e improdutivo, mas sim de trabalho material ou imaterial. Como consideram a atividade docente como imaterial, porque o consumo de seu resultado se dá na medida em que se produz, concluem que o trabalho docente não pode ser completamente incorporado pela dinâmica do capital. “A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo docente e consumida pelos alunos. Conseqüentemente, ‘pela própria natureza da coisa’, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas” (SAVIANI, 1987, p. 81-82).

Analisando criticamente os conceitos mobilizados por esses autores, ainda que de maneira sumária, é necessário destacar dois pontos. Em primeiro lugar, não é possível dizer que o esclarecimento dos conceitos de trabalho produtivo e improdutivo seja inadequado, pois, apesar de ser apenas pano de fundo para definição do trabalho docente no processo de produção e reprodução capitalista, ele se refere ao processo de acumulação do capital, condição e motivo da existência do capitalismo, além do que não parece ser o caso de descartá-la, como propõe Saviani, temendo a divisão do professorado. Em segundo lugar, Saviani (1987) apresenta o conceito de serviço como se fosse o conceito de trabalho imaterial, o que o leva a uma série de conclusões falsas acerca da centralidade desta discussão.

Serviço, para Marx, é “uma expressão do valor de uso particular do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 1978, p. 78), ou seja, é o processo de trabalho que é consumido no momento de sua produção. Os conceitos de trabalho material e imaterial não se relacionam imediatamente com a materialidade do produto do

trabalho, mas sim com o processo desse trabalho e, sobretudo, com os efeitos deste processo ou do produto que resulta de tal processo. O trabalho imaterial seria marcado por uma maior mobilização do lado subjetivo da atividade, da criação, do conhecimento e dos efeitos informacionais e culturais da atividade laboral ou de seu produto, como no caso dos trabalhos do artista, do escritor, do professor etc. Já o trabalho material está relacionado com um caráter mais objetivo do processo de trabalho, o qual é mais facilmente controlado e subsumido a momento de valorização do capital, como por exemplo, a fabricação industrial de uma cadeira, ou qualquer outro objeto, ou, no caso de um serviço, um trabalho como o de pintar paredes ou cortar cabelos. Para Marx, trabalho imaterial é um tipo de produção que se efetua “exclusivamente para a *troca e produza mercadorias*” (MARX, 1978, p.79, grifos meus) Este tem duas possibilidades de ocorrer: a primeira é quando o resultado “são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do executante” (MARX, 1978, p. 79). A segunda, é quando o “produto não se separa do ato de produção”, como no caso dos docentes “que são meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos” (MARX, 1978, p. 79), ou seja, que trocam seu trabalho pelo salário e que têm sua atividade consumida pelo patrão no mesmo momento em que dão aulas³⁵.

Diferentemente do que propugnam Paro e Saviani, a atualidade e necessidade da discussão acerca do conceito de trabalho imaterial para apreender teoricamente o trabalho docente residem no fato de que, apesar de Marx dizer claramente que, neste tipo de trabalho, “o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada” (MARX, 1978, p. 79), demonstra também, em diversas passagens de sua obra, que o capital tem uma tendência totalizadora com efeitos em todas as esferas da vida social, pois tem o potencial de, em seu desenvolvimento, criar mecanismos de abarcar processos que resistem ou resistiam à sua incorporação ao capitalismo, ou seja, é preciso realizar uma elaboração conceitual à luz do processo histórico que afeta a definição do trabalho docente

³⁵ Para frisar a especificidade desses conceitos, e explicitar melhor o equívoco de Paro e Saviani, cabe fornecer algumas ilustrações. O trabalho docente realizado numa empresa educacional como o Colégio Objetivo pode ser definido como serviço (o produto não se separa da atividade), como trabalho imaterial (o que importa são os efeitos culturais e informacionais do trabalho) e como trabalho produtivo (é trocado por capital e serve à valorização deste). O mesmo trabalho realizado por um preceptor na casa de uma família deve ser definido como serviço, como trabalho imaterial, e como trabalho improdutivo (já que consome renda, e não capital, e não serve para a produção de mais-valia e de lucro para um capitalista).

A crítica a esses autores deve ultrapassar o âmbito conceitual como é apresentado aqui, e visar também as implicações dos seus pressupostos para um entendimento da escola, da gestão escolar e do seu papel transformador da sociedade capitalista, o que será feito mais adiante.

Esta forma de encarar teoricamente o trabalho realizado pelos(as) professores(as) implicaria levar em consideração tanto suas condições materiais de trabalho quanto ter em vista que a configuração da sua função é resultado de um processo histórico, inclusive no que diz respeito a se delinear enquanto um trabalho intelectual ou proletarizado, bem como no seu potencial enquanto agente transformador ou reproduzidor da sociedade de classes. No entanto, o aparecimento dessa vertente de pesquisa nos periódicos educacionais estudados se circunscreveu ao período em que o potencial de transformação social por meio de um trabalho educativo organizado nos moldes escolares parecia ser possível. Vale apontar que esse potencial de transformação estava fortemente relacionado com a forma pela qual a categoria profissional passou a aparecer publicamente, sendo este o ponto crucial que faz com que, na teoria, os docentes passem a ser considerados trabalhadores e não o fato de venderem sua força de trabalho em troca de um salário.

Isso mostra que os processos de redemocratização e reorganização do Estado, seus serviços e sua relação com a sociedade foram vistos com muita positividade, tendo a crítica se limitado à forma estatal do regime militar, o que produziu a expectativa de que o cenário no qual o professorado tornou-se protagonista progredisse para formas efetivamente democráticas, no qual o Estado alterasse profundamente sua estrutura e permitisse várias outras formas de participação política.

O aprofundamento da crítica em relação ao Estado e à maneira que este engendra as formas de organização do trabalho educativo no interior da escola será feito na segunda parte do presente trabalho. Por ora, são necessárias algumas considerações que devem ser levadas em conta para circunscrever este momento da produção teórica sobre o trabalho docente. De fato, a década de oitenta foi marcada por um aumento de participação, nos marcos da democracia representativa, a qual teve grande envolvimento de educadores(as) na formulação dos princípios e fins da educação numa sociedade democrática, que se efetivou em importantes alterações na forma da legislação sobre o ensino, bem como na expansão da oferta do ensino público. Uma das formas de fazer incorporar os objetivos da democratização do ensino e das relações entre escola e sociedade se deu por meio do tratamento da gestão democrática da escola na forma da lei, que, especificamente em relação à concepção que se forja do trabalho docente inserido numa

reorganização de todo o trabalho educativo na escola, alteraria seu escopo de atuação na medida em que postulava a necessidade de ampliar sua ação para além da sala de aula.

Além disso, a identidade dos(as) professores(as) enquanto trabalhadores que têm uma ação com implicações maiores do que podem ser tomadas a partir do trabalho em sala de aula é construída pelo próprio professorado por meio de sua ação coletiva durante a década de oitenta. Vianna (1999) mostra que essa ação coletiva docente foi capaz de aglutinar o professorado em torno de uma causa comum, o que contribuiu para uma construção de identidade no período. Mas, depois de sucessivas greves não tão bem sucedidas da categoria docente, há um esgotamento da forma sindical e uma desmobilização considerável do magistério já no início da década de noventa (VIANNA, 1999, p. 40). Cabe lembrar, como forma de exemplificar a perda da força da mobilização coletiva de docentes, que, em abril de 1989, “inicia-se a mais longa greve do magistério paulista, em condições que são provavelmente as mais difíceis, em onze anos de luta. Ela dura 80 dias, sob a mais perfeita indiferença do governo do Estado” (PERALVA, 1992, p. 41).

Este processo de desmobilização sindical da categoria e conseqüente perda na força de formulação de sua identidade enquanto trabalhador coletivo se dá concomitantemente à incorporação do discurso da participação, democratização e gestão democrática na legislação e órgãos da administração do ensino. Pesquisas acerca das condições de trabalho docente continuam sendo divulgadas, sempre revelando o quão degradantes são, tanto do ponto de vista da organização do trabalho, que não permite a participação política dos(as) professores(as), quanto do ponto de vista da intensidade do trabalho, do pouco consumo de bens culturais, da pouca atividade de leitura, e dos saberes parcelares que são mobilizados para a realização da prática. Nesse contexto emerge a perspectiva da defesa da profissionalização docente, que se dá mediante a experiência prática no ensino e conforma o magistério como profissão “intelectual” e “reflexiva”.

Mariano Enguita (1991), também aponta para essa virada na forma de apreensão teórica do trabalho docente, dizendo que:

Há dez ou quinze anos os docentes denominavam-se a si mesmos “trabalhadores do ensino”, discutiam-se por toda parte seu caráter de classe, sua função produtiva ou improdutiva, etc., quase sempre com a vontade de demonstrar que eram tão bons trabalhadores como quaisquer outros. Hoje em dia se fala sobretudo de “profissionalismo”, “dignificação da profissão docente” e outras expressões do mesmo estilo. Numa palavra: antes se reivindicava a identidade com o resto dos trabalhadores, agora se trata de sublinhar e reforçar a diferença (ENGUITA, 1991, p. 51)

Num movimento contraposto ao anterior, que demarcava as características do trabalho docente que igualavam aos outros trabalhos assalariados, a perspectiva de maior difusão a partir de meados da década de noventa passa a analisar a figura do professor a partir dos elementos que a distinguem das outras atividades laborais.

As especificidades mais ressaltadas dizem respeito aos conhecimentos mobilizados na prática docente, mais especificamente através do termo “saberes” da prática. O profissionalismo é afirmado através das competências docentes e se vincula aos conhecimentos adquiridos na prática de modo a valorizar aquilo que é próprio do ensino e da relação entre professor(a) e aluno(a). A profissionalização é também, no sentido em que é usado pelos autores que compõem essa vertente, um processo contrário ao de proletarização na medida em que os elementos que são considerados como determinantes do trabalho docente são aqueles que lhe conferem status de atividade intelectual.

Grosso modo, tal tendência situa a pesquisa nos saberes profissionais docentes, desenvolvidos na prática profissional. A reflexão sobre a prática deixa de ser uma simples prescrição acerca da necessidade de elaboração da experiência e ganha um contorno quase paradigmático, que implica num tipo de professor(a) - o “professor reflexivo”-, na delimitação de objetos de pesquisa (como a prática dos docentes leigos), bem como numa concepção e método para a formação dos profissionais.

Um dos pilares que sustentam tal forma de apreender teoricamente o trabalho docente é a obra teórica de Donald Schön, autor estadunidense que conceitua a reflexão e a reflexão-na-ação como recurso inerente à prática docente e oferece um exemplo da prática reflexiva:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na ação não exige palavras (...) Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1995, p. 83, grifos do autor).

Martin Law (2000), a partir da premissa de que o trabalho é socialmente construído, tem “tentado tornar visíveis e explícitos os imperativos práticos e ideológicos da gestão em relação aos professores, pela atribuição de determinadas qualidades de seu recrutamento”, na qual forjar

uma identidade “pode ser um aspecto chave da tecnologia do trabalho”. Para tanto, o autor trabalha com a “substituição da idéia de ‘qualidades’ pela de ‘atitudes’ no ensino” (LAW, 2000, p. 71).

A atenção à atitude reflexiva do(a) professor(a) como aquela que pode dar sentido e indicar o grau de profissionalização docente, em detrimento das qualidades que deve ter uma profissional para ser contratado para a tarefa do ensino, alteram em grande medida o significado e a concepção da formação de professores(as). A valorização dos saberes formulados e mobilizados durante a experiência prática de ensinar e localizados na sala de aula, acima dos conhecimentos prévios acerca da sociedade, da escola, da organização dos sistemas de ensino, da legislação, simplificam a noção de profissional.

A produção nessa linha de pesquisa valoriza muito o conhecimento que é produzido a partir da prática na sala de aula e a reflexão sobre esta prática, bem como critica a falta de utilidade imediata dos conhecimentos acadêmicos que fazem parte da formação inicial dos docentes. Nesse sentido, relaciona-se com as proposições estatais por meio da visão positiva das políticas públicas de educação e das reformas educacionais dos anos noventa, que procuram descentralizar as decisões administrativas a partir, por exemplo, da incorporação nos termos da lei das práticas participacionistas de gestão da escola e do sistema de ensino. Isso levaria a uma idéia de professor(a) como agente de uma instituição e não apenas da sala de aula, mas, ao mesmo tempo, procura-se centralizar a decisão sobre os currículos e estabelecem mecanismos de controle dos processos educacionais por meio da política de avaliação de sistemas educacionais, o que conduziria, por sua vez, a uma visão de docente que tem sua prática limitada pela sala de aula. Além disso, as políticas se voltam para a formação continuada de professores(as) e tem uma série de medidas que implicam reformulação da sua formação inicial, na medida em que são criados os cursos mais rápidos, cresce o atendimento em centros universitários e institutos superiores de educação, os quais retiram a possibilidade de realização de pesquisas por parte do magistério, separando, assim, a formação para a prática de ensino e a formação para formulação de teorias de ensino.

As reformas educacionais da década de noventa se inserem num movimento mais amplo de mudança no padrão de gestão do Estado (ADRIÃO, 2001), cujas reformulações implicam mudanças na relação entre a esfera pública e a esfera privada, que passam a operar instrumentos semelhantes (AFONSO, 2000) e têm como consequência indireta a alteração das condições de trabalho docente. Na década de noventa, as reformas educacionais incorporam o discurso da democratização do ensino e, a um tempo, efetivam uma mudança no sentido das reivindicações

dos movimentos sociais na época de redemocratização brasileira (CAMPOS, 2000). Gentili (1999) aponta a mudança de discurso – da “democratização” para a “qualidade” da educação – como exemplo da incorporação dos discursos “progressistas” aos interesses do capital, uma vez que a “qualidade” passou a se definir nos moldes das empresas capitalistas, bem como a possibilidade de participação da comunidade passou do processo educacional para o “produto”, na medida em que se impôs o controle da qualidade do resultado desse processo através da consolidação das políticas de avaliação dos sistemas educacionais, o que configura a transição da noção de cidadão para a idéia difundida de clientela dos serviços escolares.

Se o crescimento da participação efetiva dos educadores na formulação dos projetos educacionais tivesse se efetivado, poderia ter havido, como consequência lógica dessa noção de trabalho docente, uma apreensão teórica que levasse em conta o caráter mais complexo do ponto de vista da organização do trabalho na escola.

Law (2000) defende que, para o professorado, “as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança” (LAW, 2000, p. 69). No entanto, nos momentos em que há uma oposição bem consolidada, a identidade pode se constituir de modo a contrariar o Estado, “a partir do envolvimento dos professores em movimentos sociais” (LAW, 2000, p. 76), como se pode evidenciar no Brasil, no final da década de setenta e durante a década de oitenta. Tão logo esse movimento se desarticula, a possibilidade de manobra do Estado é facilitada e pode se delinear, como Law relata para o caso inglês, numa forma de “controle indireto e ênfase no profissionalismo”, o que ele considera uma “forma sofisticada de gerir o perigo social que esta força do trabalho no ensino constituía” (LAW, 2000, p. 78).

Law considera também que depois que a idéia de docente foi “extorquida do seu caráter de reconstrução social”, a visão positiva de profissional da educação passou a estar relacionada com o fato de este “não se comprometer com valores do mundo alargado” (Law, 2000, p. 81). Desse modo,

A nova identidade é confirmada como sendo baseada na sala de aula, mas também na escola, refletindo o modo como estas se tornaram os elementos fundamentais da reconstrução de um modelo educativo descentralizado. O professor é agora um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspecionados (LAW, 2000, p. 81).

Embora o discurso seja de valorização de um profissional reflexivo, o que verdadeiramente se defende é um docente com pouca formação e, mais importante do que isso, sem instrumentos teóricos fundamentais para a realização da reflexão sobre a própria prática,

dado que essa reflexão não pode se realizar sem conhecimentos básicos sobre outras práticas de educação, sobre o conteúdo que se deve ensinar, sobre a relação daquela prática com um processo histórico da sociedade e da própria educação etc. O que parece mais correto dizer é que esta concepção de docente é muito perigosa enquanto construção ideológica: aparentemente coloca em pauta uma possibilidade de autonomia profissional do magistério mas, na medida em que navega na mesma corrente que as reformas “neoliberais”, nega a importância de qualquer um dos vértices que favoreceria a constituição de uma ação autônoma, desde a formação até uma visão do trabalho docente como coletivo e com potencial de contestação a tais políticas públicas.

Assim, a concepção de professor(a) como profissional reflexivo, bem como a de “professor trabalhador”, formula-se em relação que a teoria educacional estabelece com o Estado e suas ações políticas e educativas. No entanto, no primeiro caso, a relação se dá por meio de uma crítica, senão do Estado, mas ao menos de sua forma estruturante e seu papel ideológico, na qual é identificado como padrão e detentor do discurso competente sobre a educação. No segundo caso, a produção teórica entra em consonância com o discurso oficial.

A crítica à dimensão de análise do trabalho docente por meio dos seus saberes aparece em um dos periódicos aqui analisados apenas no início dos anos dois mil. Enfatiza o velamento da atividade do magistério como um trabalho e dialoga diretamente com os textos publicados nos anos anteriores na mesma revista (*Educação & Sociedade*), tentando esclarecer o caráter profundamente acrítico dessas produções em relação às políticas educacionais da década de noventa, centrando-se na análise da formação de professores e das condições de trabalho, mobilizando novamente os termos precarização e proletarização e propondo um retorno à apreensão da atividade educativa escolar como um trabalho, não mais por sua identificação com os outros trabalhadores, mas por suas especificidades mesmas.

Neste momento, a produção teórica não oferece elementos para crítica do Estado, mas sim do governo e da forma de governar por meio das políticas públicas. Identifica-se, ademais, o período atual como um momento em que a lógica da relação capitalista da produção se expande fortemente para a vida social como um todo. Nesse sentido, se pode dizer que

A “massa” de professores, num sistema de “massas”, é agora distinguida pela sua aquisição gradual do modelo empresarial dominante. Hoje, os professores transformaram-se numa massa de empregados de organizações pseudo-privadas, homogeneizadas por este processo, ao mesmo tempo que, pela competição entre elas, se diferenciam. Esta é a nova identidade oficial do professor (LAW, 2000, p. 84).

* * *

Na terceira parte deste estudo os construtos teóricos que aparecem aqui serão abordados mediante uma análise histórica e conceitual, na tentativa de aprofundar quais são as determinações que caracterizam o trabalho docente e compreender sua relação com o Estado no capitalismo. Antes ainda, na próxima parte, apresentar-se-á o forma de apreensão do trabalho e do Estado no capitalismo, com base na obra marxiana. Além de sustentação teórica para a análise posterior, o estudo que se apresenta a seguir permite a compreensão do trabalho docente desde sua vinculação com o Estado, delineando sua forma desde sua constituição e suas modificações mais importantes no decorrer de sua história.

Parte 2

TRABALHO DOCENTE E CAPITAL

Ao investigar o trabalho docente a partir da perspectiva crítica oferecida pela obra de Marx, têm-se implícitos dois pressupostos. O primeiro é que se encontram em Marx referências para a compreensão da atualidade da sociedade capitalista, sendo que sua teoria busca apreender a totalidade das relações capitalistas, não se restringindo a relações econômicas de um modo de produção, mas, ao contrário, revela a potência do capital para se constituir como uma relação social que tende a abarcar as mais diversas esferas da vida social nas suas formas particulares de aparecimento, dentre as quais, a educação. O outro pressuposto diz respeito ao entendimento do trabalho docente como atividade que integra aquela totalidade de relações e que, apesar de não ter centralidade na investigação acerca do processo de acumulação do capital, é elemento crucial para pensar nas potencialidades e limites que tem a educação, bem como nos modos pelos quais ela se dá, para contribuir com a crítica e superação da forma social capitalista.

Com esses pressupostos tem-se que, para se chegar a uma conceituação mais precisa do trabalho docente, é necessário atentar para as determinações mais gerais do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo, o qual se realiza enquanto valorização do valor, momento central para a produção e reprodução do capital. A apresentação será feita a seguir, respeitando a forma de exposição marxiana, de modo que não se perca as características mais expressivas que o trabalho assume na modernidade.

Este movimento é desenvolvido por Marx por meio da exposição (ou re-exposição), simultânea à crítica, das categorias que os economistas clássicos utilizam para descrever a economia mercantil capitalista, revelando o caráter contraditório das categorias, das relações estabelecidas entre elas e de sua dimensão de produtos históricos e sociais. O método marxiano de exposição, apresenta “o movimento em que os conceitos da Economia Política se desenvolvem ‘até o ponto’ em que exigem sua própria transformação” (GRESPLAN, 2000, p. 232). Isso implica, como se mostrará a seguir, a apreensão da dimensão historicamente determinada do trabalho na sociedade capitalista e a crítica de uma ontologia do trabalho, na qual há uma naturalização das relações sociais.

Com isso, pretende-se destacar algumas determinações importantes que irão se alterar conforme se considere o trabalho em geral, o trabalho enquanto processo de valorização do capital e o trabalho docente em suas particularidades. O fato de o trabalho docente poder realizar-se sob jugo de um capitalista na escola privada, e sob o jugo do Estado na escola pública implica, respectivamente, uma aproximação e um distanciamento do caráter produtivo do trabalho no capitalismo. No entanto, distinguir entre o trabalho produtivo no capitalismo e a atividade docente estatal não basta para compreendê-la.

É preciso, então, apresentar o processo histórico de subordinação do trabalho docente ao Estado analogamente ao processo de subordinação do trabalho ao capital. Tais processos revelam a alteração na forma de realização do trabalho docente inserida no desenvolvimento do capitalismo. A analogia com o trabalho diretamente subordinado ao capital permite identificar seus aspectos particulares e universais em relação ao modo de produção capitalista, as determinações conferidas à uma atividade que se realiza enquanto um serviço público estatal e torna possível a mobilização dos conceitos de trabalho material e imaterial e dos processos de subsunção formal e real, que se referem a mudanças substanciais no processo de trabalho, como a divisão do trabalho educativo e a capacidade de resistir ou integrar-se à relação de capital. É importante ressaltar que não se pretende comprovar uma tese de que há uma correspondência direta ou uma aplicação da teoria acerca do trabalho produtivo para a análise do trabalho docente estatal, ao contrário, busca-se as mediações necessárias para entender o que é específico do trabalho do(a) professor(a), tendo em vista a dificuldade posta pela relação entre Estado e serviço público no capitalismo. Mais do isso, o que se pretende afirmar é a tendência totalizadora do capital enquanto relação social que confere ao Estado, à educação e ao trabalho docente aspectos contraditórios.

1. PROCESSO DE TRABALHO, PROCESSO DE VALORIZAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DO CAPITAL

“...a alma que move a produção capitalista é a *valorização do capital*, e, portanto, a criação de mais-valia, sem a menor consideração pelo trabalhador” (MARX, *Capítulo Sexto Inédito*)

No quinto capítulo do tomo I de *O Capital*, Marx apresenta a noção de *trabalho em geral* e *trabalho enquanto processo de valorização*. Desde o primeiro capítulo, Marx já havia dado características do trabalho que produz mercadorias, tais como trabalho abstrato, trabalho concreto, trabalho socialmente necessário etc. Em seguida, Marx faz um exercício de abstração, considerando o trabalho independente da forma de organização social e do modo de produção, para contrapor à consideração do trabalho no capitalismo. Abstrair as determinações específicas do trabalho para significa se aproximar da generalidade, ou daquilo que corresponderia aos elementos mais básicos do processo de trabalho que não teve nem têm lugar em qualquer contexto histórico real. Ao considerar o trabalho em geral, enquanto categoria abstrata, leva-se em conta que “apesar de sua validade para todas as épocas”, é “igualmente produto de condições históricas, e não possui plena validade senão para essas condições e dentro dos limites destas” (MARX, 1982a, p. 43).

Isso quer dizer que, apesar de ter como objeto o processo de trabalho capitalista, Marx apresenta o processo de *trabalho em geral* porque a “produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada” (MARX, 1988a, p.142). Esse caráter geral do processo de trabalho refere-se à criação de objetos úteis, valores de uso necessários a qualquer organismo social.

Esse trabalho seria o processo de mediação e regulação do metabolismo entre seres humanos e a natureza (MARX, 1988a, p.142), através do qual se garante a subsistência e

reprodução atuando sobre o material natural³⁶. O processo de trabalho, como atividade específica do ser humano é caracterizado pelo fato de que este antecipa idealmente o resultado de sua atividade, planejando sua ação de modo a conquistar determinado objetivo, o que pressupõe uma “vontade orientada a um fim” (MARX, 1988a, p.143)³⁷.

Em sua atividade, o homem age tanto sobre objetos retirados diretamente da natureza, quanto sobre objetos previamente trabalhados, as matérias-primas. Além disso, há atuação sobre esses objetos de trabalho mediante instrumentos, os meios de trabalho, que se constituem enquanto prolongamentos do corpo humano. Podem ser encontrados prontos no meio natural ou produzidos através do trabalho, sendo que os últimos se tornam cada vez mais importantes com o desenvolvimento do processo de trabalho. Segundo Marx, são sobretudo os meios de trabalho que permitem diferenciar as formações sociais no decorrer da história (1988a, p. 144).

Através do processo de trabalho, em suma, o ser humano modifica a natureza de modo a produzir um valor de uso que satisfaça às suas necessidades e, com isso, o processo tem seu termo: “O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado” (MARX, 1988a, p.144). O processo de trabalho consiste em um processo de produção, por isso a atividade do trabalhador pode ser considerada um trabalho produtivo. A importância deste trabalho deve ser enfatizada, pois, sem tal trabalho, todos os demais fatores do processo produtivo, mesmo quando resultado de trabalhos realizados anteriormente, permanecem inúteis, “mortos”, sendo consumidos pela “ação do tempo”. É apenas seu consumo no decorrer do processo de trabalho que os “vivifica” e converte em produtos úteis, em novos valores de uso³⁸.

Ocorre que, as condições históricas do capitalismo impõem ao trabalho, de forma negativa, uma abstração que se efetiva, uma vez que há uma organização social do trabalho muito desenvolvida, na qual

essa abstração do trabalho em geral não é apenas o resultado intelectual de uma totalidade concreta de trabalhos. A indiferença em relação ao trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar com facilidade de um trabalho a outro e na qual o gênero de

³⁶ Vale lembrar aqui que o trabalho foi apresentado (no primeiro capítulo de *O Capital*), em referência a William Petty, como o “pai” e a natureza como a “mãe” da riqueza material, o que deixa claro que o trabalho não é a única fonte da produção de valores de uso (MARX, 1988a, p.51).

³⁷ “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1988a, p.146).

³⁸ “O trabalho vivo deve apoderar-se dessas coisas [os meios e objetos de trabalho produzidos pelo homem], despertá-las dentre os mortos, transformá-las de valores de uso apenas possíveis em valores de uso reais e efetivos” (MARX, 1988a, p.146).

determinado trabalho é fortuito e, portanto, é-lhes indiferente. Nesse caso, o trabalho se converteu não só numa categoria, mas na efetividade em um meio de produzir riqueza em geral, deixando, como determinação, de se confundir com o indivíduo em sua particularidade. (MARX, 1982a, p. 42-43)³⁹.

Quando se considera o processo de trabalho desenvolvido no interior do modo de produção capitalista sua apreensão se torna mais complexa, ainda que as mudanças mais substanciais nas condições materiais de trabalho só ocorram no decorrer do desenvolvimento histórico desse modo de produção⁴⁰. De imediato, o que muda é o fato de que o trabalhador passa a estar subordinado ao capitalista, o qual assume a função de adquirir os meios de produção e a capacidade de trabalho nas proporções corretas, além de velar para que o processo de trabalho se realize adequadamente, tendo seu fim determinado pelo próprio capitalista. O produto do processo também pertence ao capitalista, que paga pela força de trabalho o seu valor e adquire o direito de utilizá-la no interior do processo produtivo. Nas palavras de Marx, “O processo de trabalho é um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem” (1988a, p.147).

O fato de a finalidade de o trabalho passar para as mãos do capitalista é o pressuposto formal para que seja negada a quem trabalha a característica especificamente humana de planejar e antecipar os resultados o processo de produção. Diferentemente do trabalho em geral, a finalidade do processo de trabalho capitalista é definida pelo capitalista, que não quer apenas a criação de objetos com qualidades úteis para a vida. A utilidade, ou o valor de uso, “não é algo que se ama por si mesmo” (MARX, 1988a, p. 148) no capitalismo, mas sim o valor de troca. O interesse de produzir valores de uso reside no fato de que os produtos são mercadorias destinadas à venda, contêm em si também o valor de troca e, ainda, que têm um valor superior ao exigido para sua produção. Nos dizeres de Marx, o capitalista “Quer produzir não só valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mais também mais-valia” (1988a, p.148)⁴¹.

³⁹ “O trabalho parece ser uma categoria muito simples. E também a representação do trabalho nesse sentido geral – como trabalho em geral – é muito antiga. Entretanto, concebido economicamente nessa simplicidade, o ‘trabalho’ é uma categoria tão moderna como o são as relações que engendram essa abstração” (MARX, 1982a, p. 42).

⁴⁰ “De início, a subordinação do processo de trabalho ao capital em nada modifica o modo real de produção, e praticamente se mostra apenas no seguinte: o operário fica sob o mando, direção e supervisão do capitalista – naturalmente apenas no que se refere a seu trabalho, pertencente ao capital. O capitalista cuida para que o operário não desperdice tempo nenhum e, por exemplo, em cada hora renda o produto de uma hora de trabalho, que para fabricar um produto empregue apenas o tempo médio necessário” (MARX, 1985b, p. 41).

⁴¹ “No processo capitalista de produção o *processo de trabalho* só se manifesta como *meio*; o *processo de valorização* ou a *produção de mais-valia*, como *fim*” (MARX, 1985, p. 32).

No processo de produção, consomem-se meios de trabalho, matérias primas e força de trabalho. Como “o trabalho passado que a força de trabalho contém, e o trabalho vivo que ela pode prestar, seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário são duas grandezas inteiramente diferentes” (MARX, 1988a, p. 152). O capitalista pode comprar mais tempo de trabalho do que paga, já que ele preside o processo por ter sob seu domínio os elementos necessários à produção e por encontrar uma mercadoria peculiar no mercado, a força de trabalho. O valor da força de trabalho, como ocorre com qualquer outra mercadoria, equivale ao seu custo de produção e reprodução. Mas a especificidade da força de trabalho reside em seu valor de uso, que consiste na capacidade de produzir valor, cuja grandeza excede seu próprio valor (o valor dos meios necessários à subsistência do trabalhador). No decorrer da jornada de trabalho, o capitalista usa a força de trabalho para além do tempo no qual ela reproduz o valor que corresponde ao seu próprio valor. Durante esse tempo excedente, esse tempo de mais-trabalho, o trabalhador produz uma mais-valia que é apropriada pelo capitalista. Tem-se, assim, um processo de valorização⁴² e, com ele, torna-se possível transformar o “trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo⁴³” (MARX, 1988a, p. 154).

O processo de produção capitalista é, portanto, a unidade do processo de trabalho e do processo de valorização, o que significa dizer que a valorização não pode ocorrer separada da atividade mesma do trabalho e que ela se efetiva por seu caráter social⁴⁴. No *Capítulo Sexto Inédito*, Marx enfatiza as similitudes entre essa unidade e a unidade da mercadoria: “Assim como a mercadoria é a unidade imediata do valor de uso e do valor de troca, o processo de produção que é o processo de produção de mercadorias, é a unidade imediata do processo de trabalho e do processo de valorização” (MARX, 1978, p. 43).

Ou seja, o processo de trabalho no capitalismo é essencialmente processo de valorização, mas, é necessário voltar à forma mercadoria. Marx começa o primeiro capítulo d’ *O Capital* analisando a mercadoria como a forma mais elementar de aparecimento da riqueza nas sociedades burguesas, como uma “coisa externa” que satisfaz necessidades humanas, sejam elas

⁴² Esse modo de transformação do dinheiro em capital assume o significado de uma “grande sorte para o comprador [da força de trabalho], mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor” (MARX, 1988a, p. 153).

⁴³ “Como se tivesse amor no corpo”, “*Als haett’ es Lieb im Leib*”, citação modificada do Fausto, de Goethe.

⁴⁴ “Se considerarmos o processo de produção segundo dois pontos de vista diferentes, 1) como *processo de trabalho*, 2) como *processo de valorização*, tal implicará que aquele é apenas um processo de trabalho único, indivisível. Não se trabalha duas vezes, uma para criar um produto utilizável, uma valor de uso, para *transformar* os meios de produção em produtos e a outra, para criar *valor e mais-valia*” (MARX, 1985b, p. 57).

“do estômago ou da fantasia” (MARX, 1988, p. 45). Logo de início, são expostos os dois fatores da mercadoria, ou seus dois conteúdos: um marcadamente material e qualitativo, o valor de uso, a capacidade da mercadoria de satisfazer necessidades humanas, e o outro marcadamente social e quantitativo, o valor de troca, um quantum de trabalho objetivado no processo de sua produção, que permite a igualação e troca das diferentes mercadorias. A origem desse duplo caráter da mercadoria está no duplo caráter do trabalho produtor de mercadorias: trabalho concreto útil e trabalho abstrato, respectivamente.

O processo de trabalho concreto refere-se aos trabalhos particulares, o trabalho de pedreiro, marceneiro, professor etc. Já o processo de valorização ou o trabalho abstrato consiste, a um tempo, numa generalização de trabalhos distintos que contribuem em quantidades diferentes para a produção social - através da qual os trabalhos são tidos como trabalho em geral, indiferenciados - e numa redução objetiva dos diferentes trabalhos concretos. Dessa maneira, o trabalho abstrato possui como determinação qualitativa o fato de ser um trabalho simples, “simples gelatina de trabalho humano indiferenciado” (MARX, 1988a, p. 47), trabalho reduzido a mero “dispendio de cérebros, músculos, nervos, mãos, etc. humanos” (MARX, 1988a, p. 51)⁴⁵. Sua determinação quantitativa é o fato de ser o trabalho socialmente necessário, “aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (MARX, 1988a, p. 48).

A redução do trabalho à condição de trabalho abstrato só se efetiva no momento da troca de mercadorias, pois, ao mesmo tempo em que são resultados de trabalhos concretos distintos, são produzidas para serem trocadas por outras mercadorias no mercado. Para que ocorra a troca, é preciso abstrair as diferenças de valor de uso das mercadorias (caráter advindo do trabalho concreto) e criar uma equiparação para que elas possam ser trocadas em diferentes quantidades, estabelecendo-se assim a equivalência dos trabalhos que as produziram, através da comparação entre seus produtos.

Se, no processo de trabalho em geral, importava o processo de “transformação do algodão em fio”, isto é, o trabalho em particular (trabalho concreto), aqui, o trabalho conta como formador do valor e os diferentes trabalhos não mais se distinguem. A produção dessa identidade,

⁴⁵ “Assim, o trabalho objetivado no valor das mercadorias não se representa apenas de modo negativo, como trabalho em que todas as formas concretas e propriedades úteis dos trabalhos reais são abstraídas. Sua própria natureza positiva é expressamente ressaltada. Ele é a redução de todos os trabalhos reais à sua característica comum de trabalho humano, ao dispendio de força de trabalho do homem” (MARX, 1988, p.67).

através da abstração real de seus traços distintivos faz com que os diversos trabalhos se distingam entre si apenas quantitativamente.

Como afirma Grespan, o trabalho abstrato é o “contrário imediato” do trabalho concreto (1998, p. 65). O mesmo vale para o valor de uso e o valor. Enquanto valor, a mercadoria não possui um átomo de valor de uso e a recíproca é verdadeira, de modo que eles não são apenas diferentes um do outro. Marx constata que, assim como o trabalho abstrato, a mercadoria só se constitui plenamente enquanto tal no processo de troca, na relação com outras mercadorias: ela deve ser um não-valor de uso para seu possuidor, e ao mesmo tempo possuir um valor de uso social, que a possibilita encontrar compradores. Analisando o processo de troca, que se inicia com uma troca simples, Marx demonstra como aquela oposição interna (entre valor de uso e valor), aquela contradição ainda precária, exterioriza-se, para poder se mover. Assim, uma mercadoria passa a valer em sua relação com outra mercadoria como valor de troca, ao passo que a outra vale enquanto valor de uso para quem possa vir a adquiri-la. O desenvolvimento da oposição entre valor e valor de uso é fundamental para o desenvolvimento da expressão de equivalência de mercadorias⁴⁶. Com isso, “o valor de uso torna-se forma de manifestação de seu contrário, do valor” (MARX, 1988a, p. 59); “o trabalho concreto se converte na forma de manifestação de seu contrário, trabalho humano abstrato” (MARX, 1988a, p. 61); e “o trabalho privado se converte na forma de seu contrário, trabalho diretamente social” (MARX, 1988a, p. 61).

Ao demonstrar que o valor de uso é o pressuposto e torna-se portador do valor, e que da mesma forma o trabalho de cada indivíduo não vale enquanto trabalho concreto útil, mas apenas ao ser reduzido socialmente a trabalho abstrato e como trabalho socialmente necessário, Marx começa a tematizar a negação do homem - que passa a valer apenas enquanto “órgão do trabalho social” - pela mercadoria, que se autonomiza, que se subjetiva⁴⁷. O fetichismo da mercadoria, o seu caráter misterioso, está no fato de que “ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos”

⁴⁶ “Este movimento da ‘*exposição*’ [...] [da] *oposição interna* [...] *através de uma oposição externa*’ é o movimento fundamental de que parte a dedução marxiana da forma-dinheiro” (GRESPLAN, 1998, p. 69).

⁴⁷ “Esta definição de ‘mercadoria’ permite a Marx desenvolver um dos aspectos mais importantes e originais de sua concepção de sociedade burguesa: o ‘fetichismo’, pelo qual as relações sociais aparecem aos agentes econômicos enquanto relação entre coisas e pelo qual a sociabilidade se transfigura em naturalidade” (GRESPLAN, 1998, p. 57).

(MARX, 1988a, p. 71). As relações sociais entre os diferentes trabalhos privados aparecem aos indivíduos como elas realmente são: “relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre coisas” (MARX, 1988a, p.71).

Entretanto, as mercadorias não podem ir sozinhas ao mercado para se trocarem, elas devem ser levadas e trocadas como um ato de vontade de seus possuidores. Mas, a vontade dos indivíduos que intercambiam suas mercadorias reside nas próprias coisas, ou melhor, Marx considera que esses indivíduos atuam apenas como suportes das relações sociais entre mercadorias. E é por isso que, apenas após a exposição do fetichismo da mercadoria, Marx trata do processo de troca, no segundo capítulo de *O Capital*. A forma por excelência do intercâmbio de mercadorias no âmbito da circulação simples, pode ser apreendida a partir do movimento M-D-M (metamorfose da mercadoria em dinheiro e deste novamente em mercadoria), na qual um possuidor de uma mercadoria que é um não-valor de uso para ele, vende sua mercadoria a um possuidor de dinheiro que por ela se interessa, e com o dinheiro adquirido, ele compra uma outra mercadoria, esta sim um valor de uso para ele. Nesse movimento, portanto, na circulação simples de mercadorias, o *télos* é o consumo e o que o rege é a troca de equivalentes. Daí Marx dizer que a esfera da circulação é o éden dos direitos naturais do homem, onde reina unicamente a Liberdade, a Igualdade, a Propriedade e Benthán⁴⁸.

Com o desenvolvimento da forma relativa e equivalente surge o equivalente geral e o dinheiro, que é uma mercadoria expulsa do mundo das mercadorias, através da qual, a mercadoria que serve de equivalente geral ganha um novo valor de uso, o de expressar o valor de todas as mercadorias e ser forçosamente o elemento mediador de seu intercâmbio. Ou seja, o dinheiro é também uma mercadoria, mas uma mercadoria especial. O fetichismo do dinheiro reside no fato de que a função de equivalente geral não aparece como um resultado das relações estabelecidas entre o conjunto das mercadorias, mas antes, como uma propriedade natural do próprio equivalente geral, e as mercadorias não parecem ter no valor um caráter constitutivo de si, mas sim um resultado da própria existência do dinheiro. Citando Marx:

⁴⁸ “O que aqui reina é unicamente Liberdade, Igualdade, Propriedade e Benthán. Liberdade! Pois o comprador e vendedor de uma mercadoria, por exemplo, força de trabalho, são determinados apenas por sua livre-vontade. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, no qual suas vontades se dão um expressão jurídica comum. Igualdade! Pois eles se relacionam um com o outro apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade! Pois cada um dispõe apenas sobre o seu. Benthán! Pois cada um só cuida de si mesmo. O único poder que os junta e leva a um relacionamento é o proveito próprio, a vantagem particular, os seus interesses privados. E justamente, porque cada um só cuida de si e nenhum do outro, realizam todos, em decorrência de uma harmonia preestabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência toda esperta, tão-somente a obra de sua vantagem mútua, do bem comum, do interesse geral.” (MARX, 1988a, p. 141).

Uma mercadoria não parece tornar-se dinheiro porque todas as outras mercadorias representam nela seus valores, mas, ao contrário, parecem todas expressar seus valores nela porque ela é dinheiro. O movimento mediador desaparece em seu próprio resultado e não deixa atrás de si nenhum vestígio. As mercadorias encontram, sem nenhuma colaboração sua, sua própria figura de valor pronta, como um corpo de mercadoria existente fora e ao lado delas. Essas coisas, ouro e prata, tais como saem das entranhas da terra, são imediatamente a encarnação direta de todo o trabalho humano. Daí a magia do dinheiro. A conduta meramente atomística dos homens em seu processo de produção social e, portanto, a figura reificada de suas próprias condições de produção, que é independente de seu controle e de sua ação consciente individual, se manifestam inicialmente no fato de que seus produtos de trabalho assumem em geral a forma mercadoria. O enigma do fetiche do dinheiro é, portanto, apenas o enigma do fetiche da mercadoria, tornado visível e ofuscante (1988a, p. 85).

O fetiche do dinheiro não é apenas a transposição das relações de troca para o dinheiro, mas sim “a manifestação do poder social de comandar o trabalho dos outros indivíduos, como poder que o dinheiro confere a seus possuidores” (GRESPLAN, 1998, p. 77). Na sociedade capitalista, o possuidor de dinheiro carrega “seu poder social, bem como seu nexos com a sociedade, no seu bolso” (MARX apud GRESPLAN, 1998, p. 74-75).

Marx mostra que outro corte no processo de troca também é possível, obtendo o ciclo D-M-D, ou melhor, D-M-D', no qual o dinheiro, isto é, o processo de obtenção de mais dinheiro ou de valorização, é o *télos*. Surge aqui o capital, mas lembremos que este tem como pressuposto a circulação de mercadorias; e o dinheiro, o produto último dessa circulação, é assim a primeira forma de aparição, ou de manifestação, ou ainda de existência, do capital. E daí a exposição da circulação simples e do dinheiro anteceder a do capital.

Salta aos olhos o fato de que um processo cujo ponto de partida e de chegada são exatamente os mesmos é completamente “insosso e sem conteúdo” (MARX, 1988a, p. 122). Mas no ciclo D-M-D existe sim uma diferença, só que apenas quantitativa. A quantidade de dinheiro ao fim da troca deve ser maior que a inicial, pois caso contrário o processo não faria sentido. E, no decorrer do capítulo IV, Marx demonstra que esse aumento do dinheiro, ou que a mais-valia, o quantum de valor que excede o valor que entrou no processo de troca, não se explica pela venda da mercadoria acima do preço, pelo logro mútuo, etc. Portanto, circunscrevendo-se à esfera da circulação simples, onde vigora a troca de equivalentes, não é possível compreender o surgimento da mais-valia, e conseqüentemente o processo de valorização. Faz-se necessário adentrar o âmbito da produção capitalista de mercadorias, mas evidentemente não é por isso que se pode prescindir da circulação simples, que é onde se realiza o valor, e portanto, é onde se efetiva a valorização; e que também é pressuposto da produção capitalista, a qual não é compreensível sem a circulação. Segundo Marx,

A transformação do dinheiro em capital tem de ser desenvolvida com base nas leis imanes ao intercâmbio de mercadorias, de modo que a troca de equivalentes sirva de ponto de partida. Nosso possuidor de dinheiro, por enquanto ainda presente apenas como capitalista larvar, tem que comprar as mercadorias por seu valor, vendê-las por seu valor, e, mesmo assim, extrair no final do processo mais valor do que lançou nele. Sua metamorfose em borboleta tem de ocorrer na esfera da circulação e não tem de ocorrer na esfera da circulação⁴⁹. *Hic Rhodus, hic salta!* (MARX, 1988a, p. 134).

Desse modo, Marx descobre o segredo da valorização e do processo de trabalho enquanto valorização do valor, demonstrando que a valorização só pode ser explicada pelo fato de que o capitalista pode encontrar no mercado uma mercadoria *sui generis*, a força de trabalho, mas que, como qualquer mercadoria, é comprada pelo capitalista por seu preço, o qual no âmbito da circulação simples é igual ao seu valor. E como ocorre com qualquer outra mercadoria, através de sua compra pelo capitalista, que portanto respeita a lei da troca de equivalente, aquele ganha o direito de se valer do valor de uso da força de trabalho como bem lhe aprouver, no âmbito da produção, durante o período estabelecido no momento da troca.

Vê-se, desse modo, a impossibilidade de se passar diretamente do trabalho ao capital, sem a mediação do dinheiro, da mesma forma como não se poderia tratar do capital sem referência ao trabalho. Nas palavras de Marx, “... é tão impossível passar diretamente do trabalho ao capital como passar diretamente das diversas raças humanas ao banqueiro, ou da natureza à máquina à vapor [...]; para alcançar o conceito de capital é necessário partir do valor e não do trabalho, mais precisamente do valor de troca já desenvolvido no movimento da circulação” (MARX apud ROSDOLKY, 2001, p. 51).

Marx percebe que existe um “elemento” totalizador na sociedade capitalista - o capital -, que é fundamentalmente contraditório: essa relação social, que tem como substância o trabalho abstrato, precisa rebaixar a força de trabalho a um momento de si, reduzindo-a à condição de capital variável (parte do capital que possibilita a valorização do valor e, por isso, é designada “variável”), e lhe fazer oposição. Para tanto, reduz-se a si próprio a capital constante, aos meios de produção (parte do capital que apenas transfere seu valor aos produtos, mediante a ação do trabalhador, e daí ser chamada por Marx de “constante”). Com isso, constitui-se enquanto totalidade formal. Entretanto, ao mesmo tempo, precisa impedir que o trabalho, seu outro, constitua-se enquanto totalidade e, para isso, não permite que o trabalhador se aproprie dos

⁴⁹ E no capítulo V, podemos ler que “Todo este seguimento, a transformação de seu dinheiro em capital, se opera na esfera da circulação e não se opera nela. Por intermédio da circulação, por ser condicionado pela compra da força de trabalho no mercado. Fora da circulação, pois ela apenas introduz o processo de valorização, que ocorre na esfera da produção” (MARX, 1988a, p. 153).

meios de produção e do produto total do trabalho, o que significaria a negação do capital, e sua superação. Assim o capital ao mesmo tempo precisa incluir e negar a força de trabalho; ele precisa dela para se constituir enquanto capital, mas precisa negar-lhe⁵⁰.

Vê-se que o capital “domina as condições de sua própria valorização e se apresenta como ‘sujeito’ deste processo” (GRESPLAN, 1998, p. 139). Mas, isso se revela como uma tendência e merece maiores qualificações. O capital procura incessantemente se elevar à condição de sujeito, mas, sua substância, o trabalho, ser-lhe-á sempre e forçosamente exterior e sempre será negada e ao mesmo tempo repostada pelo capital. Daí Marx rotular o capital de sujeito “cego e automático”, já que ele não tem em si próprio sua substância, a qual daria uma forma adequada à sua existência.

O processo de subjetivação do capital, ou do desenvolvimento do fetichismo, implica um roubo da subjetividade humana, que, dentro do processo de produção capitalista reduz-se a fator do processo de produção pertencente ao capital, mais precisamente, a capital variável. Este trabalho vivo vivifica o trabalho morto (meios de trabalho e matérias primas), através do processo de valorização. Não é o trabalhador que usa os meios de produção, mas “eles que os usam” (MARX, 1980, p. 385), os meios de produção não são meios de subsistência imediatos dos trabalhadores, mas, ao contrário, “o trabalhador é para eles meio tanto de lhes conservar valor, tanto de criar mais-valia, isto é, serve-lhes para crescer, para sugar trabalho excedente” (MARX, 1980, p. 385). Não é o trabalho que emprega o capital, mas o capital que emprega o trabalho⁵¹. Assim, as condições objetivas e subjetivas do processo de produção passam a ser formas distintas de manifestação do capital, o que corresponde ao movimento de totalização da sociedade capitalista e possui inumeráveis desdobramentos, não se restringindo a essa relação entre capital e trabalho no âmbito da produção imediata⁵². Ao contrário, o caráter totalizante e totalitário do capital faz com este tenda a subsumir todas as categorias econômicas e todas as

⁵⁰ Segundo Gresplan, “Ao incluir o trabalho vivo como seu momento, como capital variável, o capital se apresenta como uma totalidade formalmente estabelecida, sendo pela formalidade desta subsunção, que ele domina as condições de sua própria valorização, e se apresenta como o sujeito deste processo. Por um lado, no entanto, o poder ‘vampiresco’ do capital revela sua dependência da vitalidade do trabalho, cuja objeção constitui a ‘substância’ do valor das mercadorias, pois apenas ‘sugando o trabalho vivo’ o ‘morto’ retorna a vida e nela permanece” (GRESPLAN, 1998, p. 139).

⁵¹ “Em sua simplicidade, essa relação já é uma perversão, personificação da coisa, coisificação da pessoa; pois o que distingue essa forma de todas as anteriores é que o capitalista domina o trabalhador não por força de um atributo pessoal, mas apenas enquanto é ‘capital’; esse poderio é tão-só o trabalho materializado sobre o vivo, do produto do trabalhador sobre o próprio trabalhador” (MARX, 1980, p. 385-386).

⁵² “Para entender como Marx define o poder do capital, tanto no seu aspecto real quanto no mistificador, é preciso entender, antes de mais nada, como ele concebe a lógica conforme a qual se estrutura a relação entre trabalho e capital” (GRESPLAN, 1998, p. 118).

esferas da vida social. O capital possui um impulso “de dominar as condições de sua existência e de convertê-las em momentos da sua relação consigo próprio” (GRESPLAN, 1998, p. 157).

2. TRABALHO DOCENTE: TRABALHO PRODUTIVO E IMPRODUTIVO

No processo de trabalho em geral, o trabalhador considerado produtivo era aquele que, em sua atividade, transformava objetos naturais em objetos trabalhados, de modo que se tornavam úteis à vida social. No processo de trabalho capitalista, o trabalho produtivo ganha determinações importantes: por um lado, por conta do desenvolvimento do caráter cooperativo e social do trabalho, o conceito de trabalho produtivo se amplia: para “trabalhar produtivamente, já não é necessário agora, pôr pessoalmente a mão na obra; basta ser órgão do trabalhador coletivo, executando qualquer uma de suas subfunções” (MARX, 1988, p. 101). Por outro lado, o trabalho produtivo passa a ser “o trabalho que gera diretamente *mais-valia*, isto é, que *valoriza* o capital” (MARX, 1978, p. 71) e, neste sentido, o conceito de trabalho produtivo se estreita:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem que produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1988b, p. 101).

O trabalho que cria valor é aquele que é comprado por um capitalista que paga apenas por uma parte do trabalho realizado, que corresponde àquilo que o trabalhador necessita para a sua reprodução enquanto trabalhador, e a parte da jornada de trabalho não paga o capitalista se apropria sem troca de equivalentes. O processo de produção capitalista não é apenas a produção de mercadorias, é “processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (MARX, 1978, p. 75).

No *Capítulo Sexto Inédito*, Marx dá alguns exemplos de como uma atividade de “idêntico conteúdo” pode ser produtiva e improdutiva, dependendo da relação social que estabelece. Num dos exemplos, Marx compara os mesmos trabalhos sendo realizados de diferentes maneiras, deixando clara a distinção entre uma atividade produtiva e improdutiva:

Uma cantora que entoia como um pássaro é um trabalhador improdutivo. Na medida em que vende seu canto, é assalariada ou comerciante. Mas, a mesma cantora, contratada por um empresário, que a faz cantar para ganhar dinheiro, é um trabalhador produtivo, já que produz diretamente capital (1978, p. 76).

Uma mesma atividade, como o canto, pode ser: trabalho improdutivo; trabalho assalariado e improdutivo; e, finalmente, trabalho assalariado e produtivo. O trabalho assalariado

é pressuposto para o trabalho produtivo, mas nem todo trabalho assalariado é produtivo. Para esclarecer ainda mais as distinções entre as diferentes atividades, Marx diz que:

O mesmo trabalho, por exemplo, jardinagem, alfaiataria, etc., pode ser realizado pelo mesmo trabalhador a serviço de um capitalista industrial ou de um consumidor direto. Em ambos os casos, estamos ante um assalariado ou diarista, mas, num caso trata-se de trabalhador *produtivo*, e noutro, de improdutivo, porque no primeiro caso este trabalhador produz capital e no outro não; porque num caso seu trabalho constitui um momento do processo de autovalorização do capital, e no outro não. (1978, p. 76).

Neste trecho, Marx demonstra que a principal diferença entre o trabalho improdutivo e o produtivo consiste no fato de o primeiro “trocar-se por dinheiro como dinheiro” (renda) e o segundo trocar-se por “dinheiro como capital” (1978. p. 79).

Tal discussão tem relação ainda com a pertinência do emprego do conceito de trabalho produtivo às atividades do chamado “setor de serviços”. O serviço é definido por Marx como trabalho que se efetiva numa atividade e não num produto que possa ser separado dessa mesma atividade, como “uma expressão para o *valor de uso particular* do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa, mas como atividade” (MARX, 1978, p. 78, grifos do autor). Isso quer dizer que um trabalho que não resulta num produto que possa ser separado da atividade mesma de trabalho, pode ser trabalho produtivo ou improdutivo, definição que só depende do fato de gerar diretamente mais-valia ou não.

Quer dizer, ainda, que a discussão em torno da produtividade ou improdutividade do trabalho nada tem a ver com o conteúdo material do produto do trabalho, mas pode ter relação com o fato de o trabalho ser considerado material ou imaterial. Tais conceitos estabelecem relação direta não com a materialidade do produto do trabalho, mas sim com o processo desse trabalho e, sobretudo, com os efeitos deste processo ou do produto que resulta de tal processo. O trabalho material está relacionado com um caráter mais objetivo do processo de trabalho, como por exemplo a confecção de roupas (seja para o capitalista, seja para o consumidor diretamente), que pode ser mais facilmente controlado e subsumido a momento de valorização do capital. Em contraposição, o trabalho imaterial seria marcado por uma maior mobilização do lado subjetivo da atividade, da criatividade, do conhecimento e dos efeitos informacionais e culturais da atividade laboral ou de seu produto. Este trabalho pode resultar num produto separado do ato de produção, como livros, quadros, etc, ou pode ter utilidade somente enquanto serviço, como poderia ser o caso do trabalho docente. Embora Marx tenha dito que, naquele tipo de trabalho, “o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada” (1978, p. 79), porque pode se

lhe opor mais resistência, é preciso analisar lógica e historicamente o modo de realização daquelas atividades na atualidade.

A definição do trabalho produtivo ou improdutivo por meio dos seus conteúdos materiais, segundo Marx, deriva-se de uma “concepção fetichista peculiar ao modo de produção capitalista”, que “considera as determinações formais econômicas, tais como ser mercadoria, ser trabalho produtivo, etc, como qualidade inerente em si mesma aos depositários materiais dessas determinações formais ou categoriais” (1978, p. 78, grifos do autor).

De acordo com Rubin (1980),

...o trabalho é considerado produtivo ou improdutivo não do ponto de vista de seu conteúdo, ou seja, quanto ao caráter da atividade de trabalho concreta, mas do ponto de vista de sua *forma social de organização*, de sua compatibilidade com as relações de produção características da determinada ordem econômica da sociedade (1980, p.280, grifos do autor).

Considerando a “forma social de organização” do trabalho e a “compatibilidade com as relações de produção características da determinada ordem econômica da sociedade”, pode-se considerar o trabalho docente e sua forma de inserção no capitalismo, encarando as dificuldades de compreensão postas por essa atividade laboral e pelas maneiras nas se realiza.

Primeiramente, é preciso dizer que o trabalho docente não tem seu valor de uso materializado num produto, mas, numa atividade. Se isso não retira tal atividade da discussão acerca do caráter produtivo ou improdutivo do trabalho, define-o enquanto um tipo específico de trabalho que se desenvolve na sociedade capitalista, o serviço.

Marx não desenvolveu o bastante a análise acerca do serviço enquanto forma de trabalho por considerar que os trabalhos que não podem existir separados e independentemente dos seus resultados, como “mercadorias autônomas – ainda que se os possa explorar de maneira diretamente *capitalista*, constituem magnitudes insignificantes se comparados com o volume da produção capitalista” (MARX 1978, p. 76, grifos do autor). Certamente tal avaliação da importância dos serviços no processo de produção capitalista, fazia sentido à época em que Marx investigou seu objeto, mas, não corresponde ao atual momento de desenvolvimento capitalista, o que traz dificuldades para seu entendimento.

Outra dificuldade diz respeito ao fato de o trabalho docente poder se realizar tanto em escolas da rede de ensino pública, quanto em escolas da rede privada. Se isso não altera em nada a sua realização enquanto trabalho assalariado e serviço, muda substancialmente sua configuração conceitual e, à primeira vista, traz diferenças abruptas na prática, no que tange ao

papel social que o docente cumpre, contribuindo direta ou indiretamente para a valorização do capital.

Assim como o trabalho de uma cantora ou de um alfaiate, o trabalho docente pode ser uma atividade produtiva ou improdutiva, dependendo da circunstância em que é realizado. O trabalho de preceptor(a) ou professor(a) particular, consumido diretamente pelo(a) cliente, é um trabalho improdutivo. No entanto, o trabalho realizado numa empresa capitalista é um trabalho produtivo. Nas palavras de Marx: “Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento, é trabalhador produtivo” (1978, p. 76). Ou ainda, num exemplo ainda mais contundente de *O Capital*:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e o efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar” (1988, p. 101-102).

Marx diz que é da maior importância distinguir o trabalho produtivo de outras formas de trabalho “pois essa distinção exprime a especificidade da forma do trabalho sobre que repousam o modo de produção por inteiro e o próprio capital” (1980, p. 390). Isso quer dizer que o trabalho produtivo é “uma abreviação para designar o conjunto do relacionamento e dos modos em que a força de trabalho figura no processo capitalista de produção” (MARX, 1980, p. 391). O trabalho produtivo é a forma na qual a relação capitalista se efetiva de maneira plena, pois é, por seu intermédio que se efetiva a acumulação capitalista, finalidade desse modo de produção. A “diferença entre *trabalho produtivo* e *trabalho improdutivo* é importante com respeito à acumulação, já que só a troca por trabalho produtivo constitui uma das condições da reconversão da mais-valia em capital” (MARX, 1978, p. 80, grifos do autor).

Do que foi visto, pode-se constatar que o trabalho docente que se realiza para uma empresa capitalista, no caso, uma escola privada, é um trabalho produtivo. Por outro lado, infere-se que o trabalho docente no sistema público de ensino é um trabalho improdutivo, pois não compete diretamente para a valorização do valor. Mas, com isso, não se esgota a questão: é preciso investigar um pouco mais a fundo os motivos dessa “improdutividade” do trabalho docente, bem como algumas de suas implicações teóricas e práticas na análise desse trabalho.

Isso porque é evidente que, apesar de não produzir mais-valia, o trabalho docente levado a cabo nas escolas públicas possui importância social, inclusive do ponto de vista da acumulação capitalista em sentido mais estrito.

No caso do trabalho docente na escola pública, o processo de trabalho enquanto atividade que se desenvolve num contexto de grande avanço no que se refere ao grau de desenvolvimento de relações sociais capitalistas implica uma elevada complexidade conceitual. Como no caso da empresa privada de um capitalista, há uma mediação entre docentes e estudantes mas, tal mediação consiste no caráter público da instituição, sendo o Estado o contratante do trabalho educativo. O mecanismo através do qual o Estado é diferente do mecanismo de um capitalista: por um lado não visa gerar mais-valia, por outro lado, é um Estado de uma forma social capitalista, e deve ser considerado como tal.

Ainda que o trabalho docente tenha os mesmos conteúdos sendo realizado na escola pública ou privada, na primeira é um trabalho improdutivo e na outra, um trabalho produtivo, numa gera mais valia e na outra não gera. Do ponto de vista do contratante, o Estado, portanto, o trabalho docente não se reduz a acumulação do capital. Mas este fator pode levar à conclusão de que o trabalho docente na escola pública não seja compatível com a forma social dominante do trabalho no capitalismo? Como se pode tratar a submissão do trabalho docente ao Estado? A conceituação relativa ao trabalho docente se altera por ele ser submetido ao Estado? Que conclusão se pode tirar de processos que alteram a gestão pública no sentido de se adequar à forma de gestão privada?

Tais questões podem começar a obter respostas se se coloca em paralelo os processos de subsunção do trabalho ao capital e de subsunção do trabalho docente ao Estado, dentre os quais há uma diferença crucial: o fato do trabalho se subsumir diretamente ao elemento totalizador da sociedade capitalista e o trabalho docente se submeter ao Estado. Apesar da diferença, há semelhanças que podem conduzir a um entendimento da tendência totalizadora do capital e das suas formas de particularização em relações sociais específicas.

Antes disso, no entanto, são necessárias algumas considerações sobre o Estado e o direito no capitalismo, uma vez que tratar-se-á, em seguida, do processo de “estatização” do professorado e é preciso levar em conta a relação entre Estado e educação.

3. CONSIDERAÇÕES (MARXIANAS) ACERCA DO ESTADO EDUCADOR E DO DIREITO

“...é o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa”.
(MARX, *Crítica ao Programa de Gotha*)

Sendo um serviço e um tipo de trabalho que não gera valorização do capital diretamente, o trabalho docente, no entanto, tem importância e é necessário para a sociedade capitalista, participando de maneira indireta na reprodução do capital:

O trabalho pode ser necessário e não ser produtivo. Por conseguinte, todas as condições *gerais, coletivas* da produção – enquanto elas não possam ser criadas pelo capital enquanto tal, sob suas condições – se cobrem com uma parte da renda nacional, do erário público, e os trabalhadores não se apresentam como trabalhadores produtivos, ainda que aumentem a força produtiva do capital (MARX, 1973, p. 23).

Marx apresenta aqui as condições gerais de produção “enquanto” não são criadas pelo próprio capital como algo que tende a ser abarcada pelo seu domínio. Ao mesmo tempo os trabalhadores improdutivos aumentam a força produtiva do capital porque contribuem para sua reprodução. No caso da educação pública a reprodução pode ser dar tanto num processo ideológico, através do conhecimento que naturaliza as relações sociais capitalistas, quanto no fato de que ela contribui para a própria reprodução dos trabalhadores. O serviço educacional torna-se um dos meios de reprodução dos trabalhadores na medida em que passa a ser gradualmente considerada necessária para a inserção no mercado de trabalho e torna-se parte da demanda social na forma de um salário indireto. “É que o capitalismo gera”, como diz Romanelli, “uma ampliação na oferta de trabalho assalariado. Isso, por sua vez, representa um crescimento constante da demanda social de educação” (1995, p. 59). A educação também exerce um papel muito importante ao disciplinar os corpos dos estudantes, ao condicioná-los a receber e a cumprir ordens, a respeitar e a reproduzir as hierarquias⁵³.

⁵³ “Não basta que as condições de trabalho apareçam num pólo como capital e no outro pólo, pessoas que nada têm para vender a não ser sua força de trabalho. Não basta também forçarem-nas a se venderem voluntariamente. Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência, a constante produção de uma superpopulação mantém a lei da oferta e da procura de trabalho e, portanto, o salário em trilhos adequados às necessidades de valorização do capital, e a muda coação das condições econômicas

O aumento da oferta da educação pública está, assim, vinculada com a demanda social dos indivíduos pela possibilidade de concorrer no mercado:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para a concorrência no mercado (ROMANELLI, 1995, p. 59).

A concorrência no mercado, por sua vez, nada mais é do que a regra de organização social correspondente ao modo de produção capitalista na qual se confere uma forma de totalização da relação social de capital. À organização social não se aplica diretamente a forma de organização do trabalho produtivo das empresas capitalistas, mas sua expansão se dá por meio de uma divisão social do trabalho e da “livre concorrência”. Como diz Marx:

A sociedade inteira tem em comum com o interior de uma fábrica o fato de possuir também a sua divisão do trabalho. Se se tomasse como modelo a divisão do trabalho numa fábrica moderna para aplicá-lo a uma sociedade, a sociedade melhor organizada para a produção de riquezas seria, incontestavelmente, aquela que só tivesse um empresário-chefe, distribuindo entre os membros da comunidade tarefas previamente determinadas. Mas não é isto o que se verifica. Enquanto, no interior da fábrica moderna, a divisão do trabalho é minuciosamente regulada pela autoridade do empresário, a sociedade moderna, para distribuir o trabalho, não tem outra regra ou autoridade que a da livre concorrência (MARX, 1985c, p. 127).

Deste ponto de vista, a “livre concorrência”⁵⁴ pressupõe, como foi visto, o trabalho assalariado que se torna expressão mais geral da forma social do trabalho: livre de determinadas formas de dominação e livre da posse dos meios de trabalho, que tenha na sua própria força de trabalho uma mercadoria que pode ser vendida. Do outro lado da relação entre capital e trabalho está o capitalista enquanto personificação do capital, que compra uma mercadoria diferenciada, que tem no seu valor de uso a capacidade de gerar mais-valor.

sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. Violência extra-econômica direta é ainda, é verdade, empregada, mas apenas excepcionalmente. Para o curso usual das coisas, o trabalhador pode ser confiado às ‘leis naturais da produção’, isto é, à sua dependência do capital que se origina das próprias condições de produção, e por elas é garantida e perpetuada. Outro era o caso durante a gênese histórica da produção capitalista. A burguesia nascente precisa e emprega a força do Estado para ‘regular’ o salário, isto é, para comprimi-lo dentro dos limites convenientes à extração de mais-valia, para prolongar a jornada de trabalho e manter o próprio trabalhador num grau normal de dependência. Esse é um momento essencial da assim chamada acumulação primitiva” (MARX, 1988b, p.267).

⁵⁴ Como já apontado por Engels em seu *Esboço de uma crítica da Economia Política*, de 1843, a concorrência engendra o monopólio, e este novas formas de concorrência (ENGELS, 1981, p.57), idéia que Marx desenvolve em diversos momentos de sua trajetória intelectual, com destaque para *O Capital* (cf., por exemplo, a análise do movimento de concentração e centralização do capital, apresentado no cap. XXIII do Livro I de *O Capital*, sobre a reprodução ampliada).

Como foi visto, o processo de totalização do capital pode ser apreendido na esfera da produção imediata, a partir da unidade contraditória constitutiva do capital, em sua forma mais elementar, que está na relação entre capital e trabalho. O capital reduz o trabalho vivo a momento de si, enquanto capital variável e, reduz-se a si próprio a condição de capital constante, com isso, torna a forma do trabalho e a forma dos meios de produção em formas do capital, constituindo enquanto totalidade formal. Desse modo, inclui o trabalho vivo no processo de produção do capital. Por outro lado, não pode deixar que o trabalho se constitua enquanto totalidade, e para isso não permite que o trabalhador se aproprie dos meios de produção e dos produtos do trabalho.

Assim o trabalho é incorporado ao processo de produção enquanto uma mercadoria, ao mesmo tempo em que é negado, pelo roubo de sua subjetividade que o torna condição objetiva da produção.

Na troca se dá a relação entre indivíduos iguais, que compram e vendem mercadorias não meramente como uma relação econômica, na qual os indivíduos são suportes: ela é também uma relação jurídica. Nos dizeres de Marx,

As mercadorias não podem por si mesmas ir ao mercado e se trocar. Devemos, portanto, voltar a vista para seus guardiões, os possuidores de mercadorias. As mercadorias são coisas e, conseqüentemente, não opõem resistência ao homem. Para que essas coisas se refiram umas às outras como mercadorias, é necessário que os seus guardiões se relacionam entre si como pessoas, cuja vontade reside nessas coisas, de tal modo que um, somente com a vontade do outro, portanto cada um apenas mediante um ato de vontade comum a ambos, se aproprie da mercadoria alheia enquanto aliena a própria. Eles devem, portanto, reconhecer-se reciprocamente como proprietários privados. Essa relação jurídica, cuja forma é o contrato, desenvolvida legalmente ou não, é uma relação de vontade, em que se reflete a relação econômica. O conteúdo dessa relação jurídica ou de vontade é dado por meio da relação econômica ela mesma”(MARX, 1988a, p. 79).

Ao formalizar em lei a relação jurídica de mútua propriedade, entre “livres” e iguais possuidores de mercadorias que estabelecem um contrato de compra e venda, que se concretiza no mercado, o Estado objetivamente busca afastar a contradição entre a esfera da aparência e da essência, mediante a cristalização do momento da igualdade, e a conseqüente ocultação do momento da desigualdade. Desse modo, o Estado acaba por garantir a existência da contradição entre esses dois momentos, já que sem a aparência de igualdade no plano da circulação imediata não poderia haver extração de mais-valia no plano da produção imediata.

“Por isso, o *direito igual* continua sendo aqui, em princípio, o *direito burguês*”, como afirma Marx (1977, p. 232, grifos do autor). Isso quer dizer que desenvolve “sob certas

condições a *regulação das relações sociais assumem um caráter legal*” (PASHUKANIS, 1924, p. 4, grifos do autor), tal qual no capitalismo⁵⁵.

O direito no capitalismo, incluindo o direito à educação, se baseia nesta falsa igualdade inicial: a igualdade de todos perante a lei que escamoteia a desigualdade fundamental da sociedade capitalista pelas estruturas estatais de defesa da propriedade. Isso que dizer que por trás da igualdade que o Estado declara no direito de todos à educação está a desigualdade entre as classes sociais e os serviços disponíveis a cada uma delas. De acordo com Marx:

“Este direito *igual* é um direito desigual para trabalho desigual. Não reconhece nenhuma distinção de classe, porque aqui cada indivíduo não é mais do que um operário como os demais; mas reconhece, tacitamente, como outros tantos privilégios naturais, as desiguais aptidões dos indivíduos, e, por conseguinte, a desigual capacidade de rendimento. *No fundo é, portanto, como todo direito, o direito da desigualdade.* O direito só pode consistir, por natureza, na aplicação de uma medida igual; mas os indivíduos desiguais (e não seriam indivíduos diferentes se não fossem desiguais) só podem ser medidos por uma mesma medida sempre e quando sejam considerados sob um ponto de vista igual, sempre e quando sejam olhados apenas sob um aspecto determinado; por exemplo, no caso concreto, só como operários, e não se veja neles mais nenhuma coisa, isto é, prescindir-se de tudo o mais. Prossigamos: uns operários são casados e outros não, uns têm mais filhos do que outros, etc, etc. Para igual trabalho e, por conseguinte, para igual participação no fundo social de consumo, uns obtêm de fato mais do que outros, uns são mais ricos do que outros, etc. Para evitar todos esses inconvenientes, o direito não teria que ser igual, mas desigual” (1977, p. 232, grifos do autor).

Para Naves, tudo se passa, “portanto, como se o Estado, anulando as classes, anulasse com isso a própria contradição, se erigindo em lugar da não contradição, onde se realiza o bem comum” (2000, p. 84). Então, o Estado aparece como o guardião do direito como bem comum, do interesse público, do suporte da aparência de igualdade entre indivíduos, dos quais não se leva em conta as desigualdades. “...o direito, como a troca, é um método de relacionar elementos sociais atomizados” (PASHUKANIS, 1924, p. 1).

No entanto, como expressão jurídica das relações mercantis, é também expressão política das classes dominantes⁵⁶ e, enquanto tal, de interesses privados. Mas por que a dominação de classe não aparece como ela é? Como uma “subordinação real de uma parte da população a outra,

⁵⁵ “Não é difícil ver”, como afirma Pashukanis, que é possível tomar uma perspectiva legal por conta do “fato de que as relações mais diversas nas sociedades produtoras de mercadorias são organizadas sobre o modelo de relações de circulação comerciais, e inscritas na forma do direito” (1924, p. 6).

⁵⁶ “... o Estado é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na que se condensa toda a sociedade civil de uma época” (MARX, 1970, p. 72).

mas ao invés assume a forma da autoridade oficial do estado?” Ou, ainda, “por que o aparato estatal de coerção é criado não como um aparato privado da classe dominante, mas distinto do último na forma de um aparato impessoal de poder público distinto da sociedade?” (PASHUKANIS, 1924, p. 4). A dominação de classe é muito mais ampla do que a própria “autoridade oficial do poder estatal”. Como diz Pashukanis,

A dominação da burguesia é expressa na dependência do governo em relação aos bancos e os agrupamentos capitalistas, na dependência de cada trabalhador individual em relação ao seu empregador, e no fato de que o *staff* do aparato estatal está pessoalmente conectado com a classe dominante. Todos esses fatos, e o seu número pode ser multiplicado sem limites, não tem qualquer expressão legal oficial. Mas numa maneira misteriosa eles correspondem em sua significância com os fatos que encontram sua expressão oficial legal, e se representam como a subordinação dos mesmos trabalhadores às leis do estado burguês, às ordens e decretos de suas agências, aos veredictos de suas cortes etc. Junto com a denominação de classe direta e indireta, *cresce uma denominação indireta refletida na forma da autoridade oficial do estado como uma força especial separada da sociedade*. Com isso o problema do estado surge, o qual não apresenta menores dificuldades para a análise do que o problema das mercadorias” (PASHUKANIS, 1924, p. 3, grifos meus).

O fato do Estado aparecer como uma “força especial separada da sociedade”, retira seu caráter de produto social, parecendo ser um produto natural de regulação social, ou até mesmo algo que surge por uma convenção, tal qual o dinheiro aparece desprovido do seu processo lógico e histórico de constituição. É que a “razão de ser” da “autoridade como guardião da troca mercantil não somente pode ser expressa em termos de direito, mas ela própria aparece como direito e somente como direito, e unida inteiramente com a norma objetiva abstrata” (PASHUKANIS, 1924, p. 3).

Tal abstração se efetiva na posição que o Estado coloca o indivíduo, de maneira genérica, “em oposição à sua vida material”, pois “pressupostos da vida egoísta continuam a existir na sociedade civil, fora da esfera política, como propriedade da sociedade civil” (MARX, 1993, p. 45). Isso quer dizer que o direito nega as particularidades dos indivíduos pelos preceitos da igualdade, mas não elimina as diferenças, que só aparecem fora da esfera política do Estado, como relações privadas e se opõem a elas como “autoridade social, pública, autoridade perseguindo o interesse impessoal ou a ordem” (PASHUKANIS, 1924, p.3).

O Estado elimina, à sua maneira, as distinções estabelecidas por *nascimento, posição social, educação e profissão*, ao decretar que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são distinções não políticas; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é igual parceiro da soberania popular, e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real da nação. No entanto, o Estado permite que a propriedade privada, a educação e a profissão *atuem à sua maneira*, a saber,

como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua natureza *particular*. Longe de abolir estas diferenças *efetivas*, ele só existe na medida em que as pressupõe; apreende-se como *Estado político* e revela a sua *universalidade* apenas em oposição a tais elementos. (...) Não há dúvida! Unicamente assim, *por cima* dos elementos *particulares*, é que Estado se constitui como universalidade (MARX, 1993, p. 44-45, grifos do autor).

A abstração faz com que a autoridade não pareça ser o poder de uma classe sobre outra, ou dos indivíduos em posse de mercadorias desiguais sobre outros na relação de troca, mas como “coerção procedendo de uma pessoa abstrata, geral”, que não se refere ao “interesse do indivíduo de quem ela procede – posto que cada pessoa na sociedade de mercadoria é um egoísta – mas no interesse de todos os participantes das transações legais”. Com isso, a autoridade deve ser exercida “como a autoridade do direito ela própria, isto é, como a autoridade de uma norma objetiva imparcial” (PASHUKANIS, 1924, p. 6). Assim, “direito e violência – aparentemente conceitos opostos – de fato estão conectados um ao outro da maneira mais íntima” (PASHUKANIS, p. 28).

O fato do Estado permitir que “a propriedade privada, a educação e a profissão *atuem à sua maneira*, a saber, como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua natureza *particular*”, transforma a igualdade de direito, ou a presença dos organismos que materializam o direito social – os serviços públicos – naquilo que permita perceber a desigualdade, mas não como desigualdade que é. A desigualdade aparece apenas como diferença, quase que accidental, e que poderia ser mitigada ou mesmo eliminada pelo Estado e pelo direito. Dessa maneira, o Estado, a forma política e necessária do capital, que assim como o capital encontra seu fundamento na desigualdade, é visto como exterior à forma capital, e capaz de resolver os problemas que ela engendra⁵⁷. Essa forma de existência social do Estado faz dele uma “forma ideológica” (PASHUKANIS, 1924, p. 2). Na educação a diferença, e não a desigualdade intrínseca à relação de troca, se manifesta na existência de redes de escolas públicas e privadas, as quais são destinadas às classes sociais distintas

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única

⁵⁷ “O estado é baseado nessa contradição. Ele é baseado na contradição entre a vida pública e privada, na contradição entre os interesses universais e particulares. A administração, desse modo, deve limitar-se a uma atividade formal e negativa, pois precisamente onde a vida civil e seu trabalho começam, o poder da administração termina (...) Se o estado moderno tentar superar a impotência da administração, ele terá que acabar com a atual vida privada. Se ele tentar abolir a vida privada, ele terá que abolir a si próprio, já que ele existe apenas em oposição com a vida privada” (MARX, 1995, p. 106-107). Mas como diz Marx, “suicídio é contra a natureza”, e o Estado é incapaz de perceber sua própria impotência.

compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? (MARX, 1977b, p. 241).

Por tudo isso, a “*educação popular a cargo do Estado*” é completamente inadmissível”, o que significa que se deve combater a forma-escola e educação ideológica submetida ao Estado como passo para uma transformação social. Evidentemente, não de forma idealista, mas sim levando em consideração o momento histórico, a necessidade da educação para as massas e o fato do Estado ser o único capaz de provê-la. A defesa de Marx às leis fabris inglesas tinham essa conotação, pois

...a parte mais esclarecida da classe operária compreende plenamente que o futuro da sua classe e, por conseguinte, da espécie humana, depende da formação da geração operária que cresce. Ela compreende, antes de mais nada, que as crianças e os adolescentes devem ser preservados dos efeitos destruidores do sistema atual. E isto só pode se realizar tornando a razão social uma força social; o que nas circunstâncias presentes, só pode ser feito através de leis gerais impostas pelo poder do Estado” (MARX apud Nogueira, 1990, p. 250).

Tornar uma razão social uma força social quer dizer fazer uso do aparato educacional estatal existente transformando-o numa força social, que não permite processos de maior embrutecimento dos trabalhadores. Isso não significa “designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja” (MARX, 1977b, p. 241).

4. SUBSUNÇÃO DO TRABALHO AO CAPITAL

A relação capitalista pressupõe que existam trabalhadores duplamente “livres”: livres de laços de dominação pessoal, política etc. e livres dos meios de produção, possuindo apenas a sua própria força de trabalho como mercadoria, para vendê-la ao capitalista, aquele que possui capital na forma de meios de produção e de dinheiro. Assim, é imprescindível, no modo de produção capitalista, a existência da força de trabalho enquanto mercadoria, e portanto do trabalhador enquanto *trabalhador assalariado*⁵⁸. O trabalho assalariado “constitui condição necessária para a formação de capital e mantém como premissa necessária e permanente da produção capitalista” (MARX, 1978, p. 37)⁵⁹.

Para que a conversão do processo de trabalho a instrumento de processo de valorização efetive, é necessário que o trabalho se torne elemento do capital, como capital variável que reaviva o trabalho objetivado (capital constante) e valoriza o valor. Para tanto, o capitalista precisa ter tomado o comando do processo, que não deve mais ser individual, mas, coletivo. A produção capitalista começa “onde um mesmo capital individual ocupa um número maior de trabalhadores”, pois a ocupação destes trabalhadores “ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir mercadoria, sob comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista” (MARX, 1988a, p.244). Com isso, o capitalista se livra de ter que executar o trabalho e passa a comandar o processo, uma vez que a conjunção de muitos trabalhadores gera valor suficiente para o seu enriquecimento⁶⁰:

...o comando do capital sobre o trabalho parecia originalmente ser apenas consequência formal do fato de o trabalhador trabalhar, em vez de para si, para

⁵⁸ “Sem *trabalho assalariado*, nenhuma produção de mais-valia existe; já que indivíduos se relacionam como pessoas livres; sem produção de mais-valia não existe produção capitalista, e, por conseguinte, nenhum capital e nenhum capitalista! Capital e trabalho assalariado (assim denominamos o trabalho do operário que vende sua própria força de trabalho) nada mais exprimem do que dois fatores da mesma relação... O trabalho assalariado é, pois, para a produção capitalista uma forma socialmente necessária do trabalho, assim como o capital, o valor elevado a uma potência, é forma socialmente necessária às condições objetivas do trabalho para que este último seja trabalho assalariado” (MARX, 1985b, p. 36-37, grifos do autor).

⁵⁹ A existência de “livres” possuidores da mercadoria força de trabalho, de trabalhadores assalariados, não se verifica por uma dedução lógica; mas sim pelo estudo de um longo e complexo processo histórico, através do qual Marx responde às exigências que lhe são impostas pelo seu objeto. Em suas palavras, “A forma dialética da exposição só é correta quando reconhece seus próprios limites”, e “... nosso método mostra os aspectos onde é necessário introduzir a análise histórica” (MARX apud Rosdolsky, 2001, p.227).

⁶⁰ “De início, a diferença é, portanto, meramente quantitativa” (MARX, 1988a, p. 244).

o capitalista e, portanto, sob o capitalista. Com a cooperação de muitos trabalhadores assalariados, o comando do capital converte-se numa exigência para a execução do próprio processo de trabalho, numa verdadeira condição da produção. As ordens do capitalista no campo de produção tornam-se agora tão indispensáveis quanto as ordens do general no campo de batalha (MARX, 1988a, p.249-250).

O fato de o capital reunir e empregar um grande número de trabalhadores, ao mesmo tempo, para produzir uma dada mercadoria, criando assim uma jornada de trabalho combinada, “mesmo não se alterando o modo de trabalho”, por si só “efetua uma revolução nas condições objetivas do processo de trabalho”, produzindo um enorme aumento da produtividade do trabalho, e conseqüentemente a redução do “tempo de trabalho necessário para produzir determinado efeito útil” (MARX, 1988a, p.245). A força produtiva da jornada de trabalho combinada torna-se força produtiva social, através da qual pode-se ter o trabalho social médio, sendo que a própria “lei geral da valorização só se realiza completamente para o produtor individual tão logo ele produza como capitalista, empregue muitos trabalhadores, ao mesmo tempo, pondo assim em movimento, desde o início, trabalho social médio” (MARX, 1988a, p. 245).

Essa forma de trabalho “em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos, chama-se cooperação” (MARX, 1988a, p. 246). A cooperação é um momento inicial do processo de produção capitalista, mas não se constitui enquanto uma fase de seu desenvolvimento, como diz Marx, ao contrário da manufatura e da grande indústria, a cooperação simples “não constitui nenhuma forma característica fixa de uma época particular de desenvolvimento do modo de produção capitalista” (MARX, 1988a, p. 253).

A cooperação, é a “primeira modificação que o processo de trabalho experimenta pela sua subordinação ao capital”⁶¹(MARX, 1988a, p. 252). O processo de trabalho é subsumido ao capital quando se torna seu próprio processo “e o capitalista se enquadra nele como dirigente, condutor; para este, é ao mesmo tempo, de imediato, um processo de exploração do trabalho alheio” (MARX, 1978, p. 51, grifos do autor). Desde o início, o que distingue o trabalho

⁶¹ “Do mesmo modo que a força produtiva social do trabalho desenvolvida pela cooperação aparece como força produtiva do capital, a própria cooperação aparece como forma específica do processo de produção capitalista, em contraposição ao processo de produção de trabalhadores isolados independentes ou mesmo dos pequenos mestres. É a primeira modificação que o processo de trabalho real experimenta pela sua subordinação ao capital. Essa modificação se dá naturalmente. Seu pressuposto, ocupação simultânea de um número relativamente grande de assalariados no mesmo processo de trabalho, constitui o ponto de partida da produção capitalista. Este coincide com a existência do próprio capital. Se o modo de produção capitalista se apresenta, portanto, por um lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho em um processo social, então, por

subsumido ao capital, ainda que apenas formalmente, “é a *escala* em que se efetua; ou seja, por um lado, a amplitude dos meios de produção adiantados; e, por outro, a quantidade de operários dirigidos pelo mesmo patrão (*employer*)” (MARX, 1985a, p. 53). Com a produção em maior escala e o controle do capitalista, a subsunção formal é o momento inicial de produção de mais-valia, a qual só pode ser obtida neste momento, em que se tem como base a forma de trabalho pré-existente, por meio do prolongamento da jornada de trabalho (produção de mais-valia absoluta)⁶².

É também desde o início do processo de submissão do trabalho ao capital, que a finalidade do trabalho passa a ser definida externamente, negando a característica especificamente humana de planejar idealmente o processo de trabalho para chegar a determinado fim:

A conexão de suas funções e sua unidade como corpo total produtivo situa-se fora deles, no capital, que os reúne e os mantém unidos. A conexão de seus trabalhos se confronta idealmente portanto como plano, na prática como autoridade do capitalista, como poder de uma vontade alheia, que subordina sua atividade ao objetivo dela (MARX, 1988a, p.250).

Depois que o trabalho assalariado se subordina ao capital, se modifica a ponto de ser vendido como qualquer mercadoria e passa a depender do capital para que se efetive praticamente, o capital tem base material para seu desenvolvimento. Histórica e logicamente, a subsunção formal é a base para o processo de *subsunção real* do trabalho ao capital, assim como a cooperação, embora não se constitua enquanto fase circunscrita do capitalismo, é a base para o desenvolvimento das forças produtivas, nestes casos, em suas diferentes fases, quais sejam, a manufatura e a grande indústria⁶³.

outro lado, essa forma social do processo de trabalho apresenta-se como um método, empregado pelo capital, para mediante o aumento da sua força produtiva explorá-lo mais lucrativamente” (MARX, 1988a, p.252-253).

⁶² “Na subsunção formal do trabalho ao capital, a coerção para a *produção de trabalho excedente* – e desse modo, por um lado, para a formação de necessidades e de meios para satisfazer essas necessidades, e por outro a produção em massa acima do nível das necessidades tradicionais dos operários – e para obtenção de *tempo livre* para o desenvolvimento, independentemente da produção material, essa coerção, dizíamos, recebe *unicamente* uma forma *diferente* da que possuía nos modos de produção anteriores; mas uma forma que eleva a continuidade e intensidade do trabalho, aumenta a produção, é mais propícia ao desenvolvimento das *variações na capacidade de trabalho*, e, com isso, à diferenciação dos modos de trabalho e de aquisição, e finalmente reduz a relação entre o possuidor das condições de trabalho e o próprio operário a uma *simples relação de compra e venda* ou *relação monetária*, eliminando da relação de exploração todos os enredamentos patriarcais e políticos, ou mesmo religiosos. Sem dúvida, a própria *relação de produção* gera nova *relação de superioridade e subordinação* (que, por sua vez, produz também suas próprias expressões políticas)” (MARX, 1985b, p. 57-58).

⁶³ “A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais” (MARX, 1988a, p.102). “Ela supõe portanto um modo de produção especificamente capitalista, que com seus métodos, meios e condições nasce e é formado naturalmente apenas sobre a base da subordinação formal do trabalho ao capital. No lugar da formal surge a subordinação real do trabalho ao capital” (MARX, 1988b, p. 102).

Na subsunção real, o desenvolvimento das forças produtivas amplia a exploração do mais-trabalho, pois diminui o tempo de trabalho necessário. Essa transformação consiste na produção de mais-valia relativa, que não se dá pela ampliação da jornada de trabalho, mas pelo aumento da produtividade do trabalho que ocorre pela aplicação da tecnologia aos meios de trabalho⁶⁴.

Na manufatura, “cada trabalhador é apropriado exclusivamente para uma função parcial e sua força de trabalho é transformada por toda vida em órgão dessa função parcial” (MARX, 1988a, p. 256), ainda que a base da produção “continue artesanal, e portanto depende da força, habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual no manejo de seu instrumento” (MARX, 1988a, p. 256). O trabalhador, transformado em parcial, com a repetição da mesma atividade, que se torna sua função exclusiva dentro do processo de produção, observa o aumento da produção de valores de uso em menos tempo de trabalho⁶⁵.

A manufatura cria, portanto, o trabalhador fragmentado, o trabalhador individual “mutilado”⁶⁶, “uma classe de trabalhadores sem qualificação” e a “graduação hierárquica” dos trabalhos. Desde já, tal divisão manufatureira do trabalho, se apodera de “outras esferas da sociedade” e lança as bases para o “avanço da especialização, de especialidades e um parcelamento do homem, que levou A. Ferguson, professor de A. Smith, a exclamar: ‘Estamos criando uma nação de hilotas e não existem livres entre nós’” (MARX, 1988a, p. 266).

No bojo da divisão manufatureira do trabalho também se impõe a necessidade do aperfeiçoamento contínuo da ferramenta que é empunhada pelo trabalhador parcial. O hábito de realizar a mesma atividade parcial, simples e repetitiva, transforma o trabalhador em órgão do modo de produção “enquanto a conexão do mecanismo global o obriga a operar com

⁶⁴ “O desenvolvimento da força produtiva do trabalho, no seio da produção capitalista, tem por finalidade encurtar a parte da jornada de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para prolongar a outra parte da jornada do trabalho durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. Até que ponto pode-se alcançar ainda esse resultado sem baratear as mercadorias, mostrar-se-á nos métodos particulares de produção da mais-valia relativa, a cujo exame passamos agora” (MARX, 1988a, p.243).

⁶⁵ “Incapacitado em sua qualidade natural de fazer algo autônomo, o trabalhador manufatureiro só desenvolve atividade produtiva como acessório da oficina capitalista. Como o povo eleito levava escrito na fronte que era propriedade de Jeová, assim a divisão do trabalho marca o trabalhador manufatureiro com ferro em brasa, como propriedade do capital” (MARX, 1988a, p.270).

⁶⁶ A manufatura “se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Ela estropia o trabalhador convertendo-o numa anomalia, ao fomentar artificialmente sua habilidade particularizada mediante a repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas, assim como nos Estados de La Plata abate-se um animal inteiro apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Os trabalhos parciais específicos são não só distribuídos entre os diversos indivíduos, mas o próprio indivíduo é dividido e transformado no motor automático de um trabalho parcial, tornando assim realidade a fábula insossa de Menenius Agripa, segundo a qual um ser humano é representado como mero fragmento de seu próprio corpo” (MARX, 1988a, p.270).

regularidade de um componente de máquina” (MARX, 1988a, p. 263) e são criadas as bases para o desenvolvimento da maquinaria e grande indústria.

A maquinaria é “o mais poderoso meio de prolongar a jornada de trabalho para além de qualquer limite natural” (MARX, 1988b, p. 26), o trabalho em máquinas, de um lado, facilita o trabalho, por outro, “torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo”(MARX, 1988b, p. 41).

A base técnica da maquinaria é revolucionária, pois revoluciona continuamente “as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de produção. Com isso, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e lança sem cessar massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo da produção para outro” (MARX, 1988b, p.87), gerando assim, pela simplificação máxima do trabalho, a capacidade de cada trabalhador poder transferir-se de um campo de trabalho para outro; o trabalhador torna-se um apêndice das máquinas.

O processo de subsunção real desfigura as condições dentro das quais o trabalhador trabalha, “submetem-no, durante o processo de trabalho, ao mais mesquinho e odioso despotismo, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho” (MARX, 1988b, p. 25), e acabam com as capacidades intelectuais do trabalhador:

Os conhecimentos, a compreensão e a vontade, que o camponês ou artesão autônomo desenvolve mesmo que em pequena escala, como o selvagem exercita toda arte da guerra com astúcia pessoal, agora passam a ser exigidos apenas pela oficina em seu conjunto. As potências intelectuais da produção ampliam sua escala por um lado porque desaparecem por muitos lados. O que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se confrontam. É um produto da divisão manufatureira do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital (MARX, 1988a, p. 270-271).

O modo especificamente capitalista de produção se desenvolve conjuntamente ao desenvolvimento da maquinaria, que “supera tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, com sua anexação por toda a vida de um ser humano inteiro a uma operação de detalhe”, ao mesmo tempo em que “a forma capitalista da grande indústria reproduz ainda mais monstruosamente aquela divisão do trabalho, na fábrica propriamente dita, por meio da transformação do trabalhador em acessório consciente de uma máquina parcelar” (MARX 1988b, p.85). Somente aqui o processo de trabalho se altera essencialmente, pois

Na manufatura, a articulação do processo social de trabalho é puramente subjetiva, combinação de trabalhadores parciais; no sistema de máquinas, a grande indústria tem um organismo de produção inteiramente objetivo, que o operário já encontra pronto como condição de produção material (MARX, 1988b, p. 12).

Na manufatura, o sujeito do trabalho é o trabalho coletivo, já na grande indústria, o “organismo da produção”, do qual o trabalhador faz parte, é “inteiramente objetivo”. Somente neste momento o capital pode roubar a subjetividade do trabalhador e se realizar de maneira plena, tanto no que diz respeito à absorção de mais-valia, quanto no que se refere ao incremento do fetichismo do capital⁶⁷.

⁶⁷“Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas, que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável. Mediante sua transformação em autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto que domina e suga a força de trabalho viva. A separação entre as potências espirituais do processo de produção e o trabalho manual, bem como a transformação das mesmas em poderes do capital sobre o trabalho, se completa, como já foi indicado antes, na grande indústria erguida sobre a base da maquinaria. A habilidade pormenorizada do operador de máquinas individual, esvaziado, desaparece como algo ínfimo e secundário perante a ciência,

5. SUBSUNÇÃO DO TRABALHO DOCENTE AO ESTADO

5.1. Subsunção formal

O trabalho docente tal qual conhecemos hoje passou a se estabelecer enquanto profissão no momento em que os sistemas de ensino passaram a se organizar e a se expandir através de unidades escolares, cumprindo exigências legais de Estados nacionais que pouco a pouco assumem a responsabilidade pela educação de suas populações. Desde a segunda metade do século XIX, os países centrais passam a buscar a “implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita”, sendo que esse momento se caracteriza “pela acentuada tendência do Estado agir como educador”, uma vez que o desenvolvimento “das exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo” (ROMANELLI, 1995, p. 59).

Aqui se fala especificamente do trabalho docente tal como conhecemos hoje, pois, como assevera Nóvoa (1991), a origem da profissão aparece muito antes da organização de sistemas de ensino.

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincidido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado. Não é nada disso, pois no século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua *ocupação* principal, exercendo-a, muitas vezes em tempo integral (1991, p. 120-121, grifos do autor).

Trata-se, portanto, do trabalho docente inserido nessa “imagem do ensino e da escola que nos é tão familiar nos dias de hoje”, a qual “tem seu percurso constitutivo no surgimento de escolas que reúnem no mesmo espaço e tempo de funcionamento, diversas salas com diversos professores ensinando em simultâneo” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 09).

A criação de redes de ensino, privadas ou públicas, teve como pressuposto a existência de um trabalhador que poderia cumprir a função social educativa, dado que já havia docentes que vendiam sua força de trabalho anteriormente ao início do processo de organização de sistemas de

perante as enormes forças da Natureza e do trabalho social em massa que estão corporificadas no sistema de máquinas e constituem com ele o poder do “patrão” (*máster*)” (MARX, 1988b, p.41-42).

ensino, seja em escolas particulares (em suas residências), seja como preceptores na casa dos alunos, sacerdotes em paróquias,⁶⁸ ou nas poucas escolas com financiamento público – práticas educativas sobre as quais o controle do Estado não incidia tão fortemente. Houve, portanto, um longo processo de produção da forma escolar de educação em detrimento de outros modos de aprendizagem. Assim,

...por muito tempo ainda, iriam conviver várias formas de transmissão de conhecimentos e várias instituições se ocupariam dessa tarefa, mas, à medida que os Estados nacionais, os novos “*Estados docentes*” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado (VILLELA, 2000, p. 99, grifos da autora).

Com a venda de um serviço semelhante ao de professor(a) e o crescimento da intenção por parte do Estado de organizar sistemas de ensino através de instituições escolares, o trabalho docente assalariado torna-se a forma mais geral de aparecimento desta atividade. Permanecem existindo preceptores, docentes particulares, “explicadores” etc., mas, generaliza-se um trabalho, que passa a se realizar sobretudo nas escolas públicas e privadas.

O Estado tem um papel central na institucionalização da educação, na legitimação da forma-escola e, portanto, na organização de categorias profissionais de ensino, dentre as quais estão os numerosos docentes, mas também inspetores, diretores de escola, burocratas da administração da instrução, de professores(as) de escolas normais, etc. Nóvoa (1996) chamou este processo de “estatização do professorado” pois, na medida em que o Estado passa a ser responsável pelo ensino, passa também a ser co-responsável pelo trabalho docente, uma vez que passa a regulamentar a profissão, legislar sobre ela e determinar o contexto em que a atividade pode ser exercida com legitimidade⁶⁹. Das últimas décadas do século XIX às primeiras do século XX,

Em Portugal e no Brasil, como um pouco por todo o lado, emergem e implantam-se os sistemas escolares estatais modernos acompanhando transformações profundas na sociedade. O tempo da escola ganha contornos e especificações inconfundíveis, tornando-se uma marca visível das sociedades e representando um período determinante nos processos identitários dos indivíduos e gerações (CORREIA; GALLEGÓ, 2004, p. 09).

⁶⁸ “Essas escolas, as vezes chamadas de particulares outras vezes domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado no século XIX, aquelas cujos professores mantinham vínculo direto com o Estado” (FARIA FILHO, 2000, p. 145).

⁶⁹ Falando mais especificamente do processo de estatização do professorado na Europa, Nóvoa acentua a forte relação do trabalho docente com a Igreja, o que também pode ser averiguado no Brasil: “O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre” (NÓVOA, 1991, p. 119).

Arroyo (1985), centrado na história da educação e do trabalho docente do estado de Minas Gerais, mostra o processo de transição de um sistema de ensino predominantemente particular (que o autor denomina particular-livre) para um sistema de ensino escolar público, o que corresponde, no que tange ao trabalho educativo, à transição de uma atividade docente que se realizava por um “profissional autônomo” para um “profissional assalariado” de uma instituição. No Brasil, esse processo começa a ocorrer ainda no Império, mas apenas ganha força com a proclamação da República e com a difusão do discurso oficial sobre o dever do Estado de promover a educação gratuita.

De início, o Estado aproveita a estrutura existente e a organização do trabalho docente anterior; em muitos casos, como diz Arroyo, “o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais” (ARROYO, 1985, p. 19)⁷⁰. Como o mesmo autor ressalta,

É importante não perder de vista que essa ênfase na obrigação do Estado de promover o desenvolvimento da instrução, criou as bases para a legitimação da intervenção do Estado no pouco de instrução que com tantas limitações vinha se fazendo nas inúmeras cadeias isoladas espalhadas pelas casas dos próprios mestres (1985, p. 74).

Além disso, o Estado, interessado em constituir seu sistema de ensino, alugava as casas e móveis onde se realizava o ensino particular, os quais passavam a fazer parte de sua própria estrutura, com isso, o “mestre passava a ser um assalariado do Estado. Sua escola deixava de ser sua para ser do governo, uma cadeira a mais do sistema público de instrução” (ARROYO, 1985, p. 26). Nesse primeiro momento, a principal ação do Estado restringe-se ao abarcamento de práticas de ensino já existentes, que deixam de fazer parte de iniciativas particulares de prestação de serviços educacionais para passarem a ser parte de um corpo de escolas que iria constituir o sistema público de ensino. A alteração mais substancial, aqui, diz respeito ao contrato dos docentes, que antes era feito diretamente pelos pais e passa ser mediado pelo Estado, que se impõe como patrão e passa a pagar pela infra-estrutura e pelo serviço prestado pelo professor(a). Com isso, parte dos meios de trabalho do professor(a) passam a se concentrar nas mãos do Estado.

Antes da responsabilização total da educação por parte do Estado, os mestres eram escolhidos pelos pais das crianças e jovens não apenas pelas suas habilidades em ensinar matérias específicas, mas também por serem respeitados em sua vida social mais ampla, no que

⁷⁰ Arroyo conta que era muito freqüente nesse momento em Minas Gerais a organização dos pais para que os antigos preceptores particulares de seus filhos fossem nomeados professores pelo Estado.

diz respeito à formação intelectual, a condutas e inserção social, bem como ao exercício de sua profissão, já que, normalmente, o ensino era mais uma atividade remunerada, exercida por profissionais de outras áreas. Segundo Arroyo (1985), o mestre tinha que ser qualificado em tudo, profissionalmente, moralmente, na imagem que a sociedade tinha a seu respeito. Parecia uma relação mais “orgânica” entre a educação e a vida social e uma relação mais estreita entre a vida do mestre e a vida daqueles a quem prestava serviços. “A escola na casa do professor era um símbolo dessa inserção total do educativo nas relações globais. Não se podia separar no ato educativo, nem no seu profissional, o espaço e o momento de ser profissional, pai, negociante, cidadão” (ARROYO, 1985, p. 25).

Não deixa de configurar também uma relação monetária entre compradores e fornecedores dos serviços de ensino e, ainda, que os compradores pertençam à determinada classe social. Isso é importante para que não se recorra ao erro de formular uma imagem idealizada do docente do passado. Embora pudesse haver relações mais próximas entre a educação e seu meio social e condições de trabalho docente mais favoráveis, existem também visões menos positivas do quadro educacional desse período, como descreve Arthur Breves, em 1889 a situação das escolas:

...é um ajuntamento de crianças em pequenas salas, pagas pelos professores, onde os alunos e o mestre vivem asfixiando-se, onde há um único professor para ensinar multiplicidade de matérias que os legisladores inconscientes amontoam em programas barulhentos (REIS FILHO, 1981, p. 30, apud CATANI, 2000, p. 593).

“O que importa ressaltar”, como diz Arroyo, “é que quando essas relações de trabalho são alteradas e o trabalhador autônomo passa a vender seu trabalho e se submeter à organização da empresa pública ou privada, tudo muda radicalmente” (ARROYO, 1985, p. 26), pois “Ensinar não é mais um ofício, é um emprego” (ARROYO, 1985, p. 30).

O Estado, passa a ter maior controle sobre outros aspectos da organização do trabalho educativo escolar depois da reforma Caetano de Campos, de 1893, a qual cria os grupos escolares. Antes disso,

Em 1892, quando o sistema primário paulista é proporcionado pelas escola-modelo, pelas escolas preliminares (sob regência de professor normalista), intermédias (regidas por professor habilitado), nas quais o princípio da divisão e classificação uniforme não estava presente, temos uma escola primária com características bem diferentes do que aquela que se consolida com a criação dos grupos escolares (CORREIA; GALLEGOS, 2004, p. 19).

Este momento de pouco desenvolvimento da divisão do trabalho escolar corresponde a uma forma bem mais maleável da organização do calendário, do currículo escolar, do tempo

escolar e do tempo de escolarização, ao se comparar com desenvolvimento posterior. Em meados de 1890, “no caso de São Paulo, não existe uma previsibilidade do número médio de anos para formar um aluno, o que se tornava muito perturbador em termos de administração escolar e tratamento estatístico”, uma vez que “os alunos podem iniciar a frequência escolar em qualquer altura do ano e é o professor que determina o momento em que o aluno está em condições de enfrentar o exame público” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 22). Como afirmam os mesmos autores, a “inexistência de datas específicas para a admissão das crianças e de períodos dedicado às férias, como ocorria antes da escola graduada, fazia da escola uma atividade irregular e sazonal” (2004, p. 24).

Depois que o Estado toma para si a responsabilidade de organizar o sistema público de ensino, aos poucos vai definindo os anos de escolarização dos alunos e a idade correlata a cada grau de ensino, desenvolvendo mecanismos de controle sobre a prática docente, sobre a divisão dos trabalhos educacionais e sobre as qualificações necessárias para o exercício da função. Os vínculos com a comunidade vão se quebrando na medida em que o “Estado vai se atribuindo o direito de nomear, suspender professores, criar e suspender cadeiras” (ARROYO, 1985, p. 34)⁷¹. Com isso, o Estado, que subjuga o trabalho assalariado pré-existente de mestres particulares, passa a exercer uma função semelhante à de um patrão, que contrata empregados de acordo com seus critérios.

Grande parte dos mestres de antes, foram considerados os “professores leigos” de agora, pois o Estado passa a requerer formação especializada para o ensino. Docente leigo(a)

...é a expressão de duas organizações do trabalho: a organização do trabalho primeira que tinha por base o mestre do ofício aprendido no trabalho, e a organização que tem por base o trabalho comprado por um salário. Para essa organização foram necessários novos critérios de classificação do trabalhador, critérios externos ao próprio trabalho, conferidos fora, não critérios inerentes ao ato de trabalhar (ARROYO, 1985, p. 49).

Segundo Nóvoa, o processo de estatização do ensino “passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes”, pois entendeu-se que era necessário “subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como corpo de Estado”, o que se deu pelo aumento progressivo do controle sobre a contratação dos docentes (1991b, p. 121). Essa necessidade foi criada pelo entendimento de que o trabalho docente devia passar a estar a serviço de uma causa nacional, o

⁷¹ “Afiml, a escola tinha agora, novos donos” (ARROYO, 1985, p. 34).

que poderia se efetivar ao transformar os docentes em “agentes” da implementação de um projeto político específico (1996, p.22).

Como diz Marx, um “violonista isolado dirige a si mesmo, uma orquestra exige um maestro. Essa função de dirigir, superintender e mediar torna-se função do capital, tão logo o trabalho a ele subordinado torna-se cooperativo” (1988a, p. 250). No caso da escola, a função de dirigir torna-se função do Estado. O trabalho docente torna-se, assim, subsumido *formalmente* ao Estado, pois através de sua coerção passa a ter *forma* distinta da que detinha anteriormente no que se refere à *formalidade* do contrato, que deixa de se estabelecer diretamente entre consumidores e prestadores de serviços educativos e passa a se generalizar a mediação de uma empresa pública de ensino.

Como foi visto, Marx considera que a subsunção formal do trabalho ao capital ocorre quando o trabalho toma “uma forma da que possuía nos modos de produção anteriores; mas uma forma que eleva a continuidade e intensidade do trabalho”, e que “reduz a relação entre o possuidor de das condições de trabalho e o próprio operário a uma *simples relação de compra e venda* ou *relação monetária*, eliminando da relação de exploração todos os enredamentos patriarcais e políticos, ou mesmo religiosos. Sem dúvida, a própria *relação de produção* gera nova *relação de superioridade e subordinação* (que, por sua vez, produz também suas próprias expressões políticas)” (MARX, 1978, p. 57-58, grifos do autor).

5.2. Subsunção real

A forma pela qual o trabalho docente passa a se efetivar nesse período inicial constitui-se enquanto base material para as mudanças que se seguem no decorrer da história da escola, que deixa de ser uma atividade sazonal e irregular, e da profissão docente no que diz respeito à divisão e especialização do trabalho, hierarquização das funções dos profissionais da educação dentro da escola e em todo o sistema educativo; bem como a mudanças nos mecanismos de controle e inspeção e outras alterações nos padrões da gestão pública que interferem diretamente na organização do trabalho educativo escolarizado. Vale ressaltar enfaticamente que, assim como

para os outros tipos de trabalhos, produtivos ou improdutivos, o trabalho docente também é acometido pelo desenvolvimento dos meios de trabalho, que vão dos simples e antigos manuais e livros didáticos até os modernos programas de multimídia. Desde o fim do século XIX

as questões decisivas da agenda política educativa do Estado situam-se na organização prática da escola e do trabalho docente além da montagem dos serviços de inspeção escolar. A escola começa por estar organizada tomando como centro de gravidade o professor e o desenvolvimento da sua atividade. O espaço e o tempo da escola organizam-se numa zona visível, na qual se situam o local onde o professor ensina os alunos e os espaços de recreio. Noutra zona, no modelo inicial, o professor reside e faz sua vida própria num espaço anexo à escola e, se for casado, a sua esposa pode mesmo intervir nalgumas tarefas educativas. Gradualmente, essa situação deixa de ser contemplada, especialmente nas zonas urbanas” (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 27).

A mudança mais significativa na constituição dos sistemas de ensino é a introdução de uma divisão do trabalho educativo, através da qual os docentes perdem o controle sobre a totalidade de seus trabalhos. Para Arroyo (1985), o “trabalho pedagógico que parecia ser por natureza indivisível, feito em sua totalidade pelo mestre do ofício de ensinar” (1985, p. 177), passa a ser trabalho parcelar: “Tudo é feito ao mesmo tempo e cada um faz a sua parte, em série ou disciplina, e em sua função: uns dirigem, outros dão aula, outros mantêm a disciplina, outros limpam a casa, outros preparam conteúdos, etc” (ARROYO, 1985, p.177).

A divisão do trabalho escolar por meio da aula de disciplinas distintas teve idas e vindas na história da educação, como, por exemplo, na Reforma do Ensino de 1920, na qual “voltou-se à antiga forma de único professor para todas as matérias de cada ano letivo e se reduziu o currículo e especialmente o conteúdo das matérias” (CAMPOS, 1990, p. 14). Isso indica que a especialização dos profissionais da educação ainda era precária, mas, essa tendência de especialização cada vez maior já era a tendência dominante. Quando foram criados, os grupos escolares eram “caracterizados pelo agrupamento das aulas avulsas primárias em um único edifício, sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, reunindo crianças do mesmo nível de aprendizagem” (HILSDORF, 2003, p. 66)⁷².

É a partir do período dessa reforma educacional (1893-1896) que na escola “se verifica uma viragem significativa do ponto de vista organizacional e curricular” (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 19), pois com a reforma

⁷² A mesma autora ressalta que “embora recebessem alunos das camadas populares, os Grupos *não* são ainda escolas de massas: são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização, quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos (HILSDORF, 2003, p. 66, grifo da autora).

São formalizados os dispositivos de estruturação organizacional da escola primária que permitem definir regras de seleção e constituição de populações estatísticas dentro da instituição escolar, incluindo critérios precisos de progressão e duração do percurso escolar e de organização do trabalho docente em função da constituição de grupos homogêneos de alunos” (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 19).

A instauração dos grupos escolares ⁷³ contribui de maneira decisiva para “a aceleração de mudanças fundamentais para a organização do trabalho dos professores e alunos”, pois “institucionaliza um espaço-tempo e um modelo organizacional de escola” que se baseia “na classificação dos alunos por nível de conhecimento e reúne, num mesmo edifício várias salas de aula e vários professores, possibilitando ministrar o mesmo conteúdo a todos os alunos de uma classe/série” (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 25-26).

No bojo de um processo de aumento do atendimento educacional, a escola modifica sua forma, alterando a organização do trabalho educativo. A reunião das escolas isoladas nas quais os(as) professores(as) ministravam aulas para alunos com níveis de escolarização e idades heterogêneas num mesmo edifício, é pressuposto para um processo de desenvolvimento de uma nova configuração da escola enquanto local de trabalho, para o magistério, e enquanto local de ensino, para os alunos.

A centralização das decisões acerca da organização do trabalho escolar pelo Estado implica medidas para cobrar resultados da educação com a criação de mecanismos de controle e inspeção do trabalho e do tempo de trabalho educativo que deve se efetivar num número cada vez maior de alunos escolarizados, em troca do gradual crescimento da aplicação de recursos públicos. A averiguação das condições em que o trabalho educativo se efetua visa à sua padronização das práticas, tanto na ordem do trabalho no tempo, quanto na determinação e divisão dos conteúdos:

Até meados de 1890, os professores, de posse do plano geral do ensino e do programa especial das séries formadas. Deviam determinar o emprego do tempo e combinar as matérias da forma que achassem mais viáveis, de acordo com as necessidades das suas escolas. Os professores das escolas-modelo deviam seguir horários-modelo, nos grupos, até meados de 1900, seguir os horários

⁷³ Correia e Gallego (2004) salientam a dificuldade de se tratar do processo de instauração dos grupos escolares no Brasil por conta das diferenças regionais e descentralização da política educacional do período, bem como o pioneirismo do estado de São Paulo na implementação da escola graduada. Segundo os autores: “Embora sejam possíveis algumas generalizações, é difícil tratar do ensino primário, no período delimitado para o estudo [1880-1920], no âmbito de todo o Brasil. A escolha de São Paulo deve-se ao fato de ser o primeiro Estado brasileiro que a instituir escolas graduadas – grupos escolares- em 1893. Uma das razões que possibilitou a esse Estado ser o pioneiro na organização sistemática do seu sistema de ensino primário e na expansão da escola elementar e normal, como parte de um intenso esforço de racionalização político-administrativo, consistiu no fato de os últimos anos do século XIX constituírem uma etapa decisiva na vida econômica, social e política de São Paulo” (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 08).

elaborados pelos diretores e até a publicação de quadros horários para as escolas isoladas, que ocorre também nos anos de 1900, o próprio professor devia arquitetar o quadro horário de sua escola. Esses horários deviam ser apresentados ao inspetor, o qual, após apreciá-los, faria modificações necessárias sobre supervisão da Inspetoria do Distrito; nos casos dos grupos era especificado que o diretor devia remetê-los ao Inspetor Geral do Ensino, para aprovação, dentro dos primeiros quinze dias letivos (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 31)⁷⁴.

Com a obrigatoriedade das escolas adotarem os horários-modelo e a organização das disciplinas em quadros de horários, os quais especificam o tempo a ser dedicado em cada uma delas adquire-se maior visibilidade do que se desenvolve nas salas de aula e se “permite à administração central controle melhor sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, tornando-se mais previsível” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 32).

Para Arroyo, antes das reformas educacionais dos anos 1920 e 1930 não se devia falar de um dever do Estado em garantir um direito do cidadão, mas sim de um direito do Estado de controlar a educação elementar. Isso produziria a imagem real, não-ideal de produtor do ensino, “não equipado para garantir sua função social, mas controlado por uma estrutura burocrática forte”, que, ainda que não tenha condições de suprir a demanda educacional, cria um enorme aparato de supervisão da prática educativa por meio de decretos. Com isso, se privilegia a constituição de “uma estrutura central de controle”, criando o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública, superintendentes do ensino, órgão técnico de método do ensino, inspetoria ambulante para supervisão de escolas, conselhos municipais e distritais e delegados dos inspetores municipais. O autor questiona: “Todo esse aparato de administração para gerir o quê?” (ARROYO, 1985, p. 77).

A ênfase nos mecanismos de controle, de supervisionar e inspecionar a prática educativa - antes mesmo que se aumente significativamente o atendimento educacional - concorre para que se generalize uma forma de realizar o trabalho educativo e se criem condições para normalizações mais precisas para o ensino e contrato de futuros trabalhadores da educação, submetidos a uma forte hierarquia e a um aparato de fiscalização de sua atividade. O comando do trabalho e a definição da finalidade desse trabalho - que já eram características da escola que submete o conjunto de docentes a uma só direção, num trabalho cooperado – alargam-se ainda mais numa divisão do trabalho que parcializa, fragmenta e especializa, aos moldes da divisão manufatureira do trabalho tal qual descrita por Marx: “a proposta dos institutos coletivos de

⁷⁴ O decreto n. 1216, que define que o diretor deveria encaminhar o quadro de horários para aprovação do Inspetor, também recomenda que “sejam combinados exercícios de diferentes disciplinas, o que implica um maior aproveitamento dos alunos e em economia de tempo” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 31).

ensino tinha como objetivo liberar o seu trabalhador para o Estado, o grande gestor do público, poder usá-lo, puni-lo, removê-lo, controlá-lo mais livremente” (ARROYO, 1985, p. 129).

Em suma, a organização da educação em grandes escolas muda substancialmente a forma do trabalho docente se realizar. O trabalho individual torna-se trabalho coletivo, o que coloca a possibilidade de uma divisão de trabalho cada vez mais bem delineada e mais facilmente controlada pela imposição de um tempo e dos conteúdos a serem ensinados. Com isso, a tarefa de supervisionar, já presente no momento anterior, se desenvolve ainda mais interior e exteriormente à escola, por meio da direção escolar e inspeção do sistema de ensino respectivamente⁷⁵.

A forma de realização do trabalho se sobrepõe ao conteúdo do trabalho, ou seja, os meios de trabalho sobre os fins da educação, estes, por sua vez, definidos exteriormente. Isso porque a ação fiscalizadora do inspetor escolar corresponde à averiguação do cumprimento dos programas estabelecidos, do método de ensino aplicado, frequência de professores (as) e diretores, documentos, prontuários, diários de classe, etc.

Catani (2003) mostra que a expansão do corpo de inspetores que se deu com a Reforma republicana, aterrorizava o professorado. Uma denuncia da situação da escola em 1927 dizia sobre a professora que:

É ela a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premida por feitores, muitas vezes brutais, já este ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina e esse trabalho é contraproducente. Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixai-a agir mais livremente, seja ela menos escrava, tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola... (Dora Lice, pseudônimo de Violeta Leme, apud CATANI, 2003, p. 591)⁷⁶.

⁷⁵ Segundo a regulamentação do decreto 1969, de 1896, “O director ou directora terá a seu cargo o serviço administrativo do Grupo Escolar, velando pela observância restricta do Regulamento de Instrucção, do programma de ensino e do horario das aulas. Inspeccionará a frequência dos alumnos e professores, a disciplina no estabelecimento e a hygiene do predio e dos alumnos”. Dentre os deveres do director, no total de dezessete, estava o de exercer o controle e a vigilância sobre os professores: abrir e encerrar o Livro de Ponto, a entrada e a saída dos professores; percorrer durante o dia todas as classes, fiscalizando o ensino e a disciplina e dando providências que se fizerem necessárias; observar, em particular, aos professores, irregularidades de ensino e disciplina, verificadas nas suas classes ou fora dellas. Quanto ao professor, tinha como deveres, entre outros: comparecer ao estabelecimento 10 minutos antes da hora dos trabalhos e não se retirar antes que tenham saído todos os alumnos de sua classe; receber, no pátio ou na varanda, em forma, pela ordem de numeração, os alumnos da turma que lhe foi designada, conduzindo-os até a sala de aula, onde occuparão os respectivos logares, guardando sempre a mesma disposição. Deverá acompanhá-los na mesma ordem, ao saírem para o recreio e ao se retirarem do estabelecimento; executar fielmente o programma e horário de ensino, auxiliando o director a manter a disciplina no estabelecimento” (apud FONSECA, 2004, p. 6).

⁷⁶ Outros trechos do mesmo livro citado apontam uma visão da escola fragmentada e a comparação com as escolas isoladas: “As horas tão subdivididas por tantas matérias, e a fiscalização deprimente exercida sobre ela, muito contribuíam para perturbar-lhe o trabalho e entravar o progresso da classe” (Dora Lice, 1927, p. 59, apud CORREIA; GALLEGOS, 2004, p. 33); e “...os dois anos de escola isolada foram o melhor tempo de minha vida como professora. Foi um trabalho suave. Não tinha tantos e tão exigentes

A direção escolar submete o trabalho docente dentro da escola aos mesmos procedimentos, ou seja, aos aspectos formais do trabalho educativo escolar. “O professor vê”, assim, “sua esfera de decisão reduzir-se e fica subordinado à autoridade do diretor. Este não só tem a tarefa de organizar o horário como também a incumbência de velar por sua observância em todas as classes” (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 33).

A divisão do tempo do trabalho educativo na escola, assim, se assemelha com a divisão do trabalho produtor de mercadorias:

Uma vez suposta a produção coletiva, a determinação do tempo, como é óbvio, passa a ser essencial. Quanto menos é o tempo que necessita a sociedade para produzir trigo, gado, etc., tanto mais tempo ganha para outras produções, materiais ou espirituais. Igualmente que para um indivíduo isolado, a plenitude de seu desenvolvimento, de sua atividade e de seu gozo depende da economia de seu tempo. *Economia de tempo: a isto se reduz finalmente toda a economia*” (MARX, 1973, p. 101, grifos meus).

Em relatório de inspeção escolar de Júlio Bueno Brandão acerca da instrução pública no estado de Minas Gerais, as facilidades implicadas pela centralização são destacadas pela economia do tempo advinda da divisão de trabalho e aplicação da lei econômica:

A fusão de diversas escolas num só instituto, subordinado a uma única direção traz, como consequência, melhor orientação e mais suave difusão do ensino, devido à especialização de funções resultantes da divisão do trabalho de cada docente. A aplicação da Lei econômica da divisão do trabalho nos grupos escolares apresenta os mais robustos resultados... (MINAS GERAIS, 1913, p. 336, apud Fonseca, 2004, p. 7).

À divisão do trabalho escolar soma-se a cobrança por resultados que se dá por meio da supervisão estatal que controla o tempo e o conteúdo, alterando o processo educativo nos seus aspectos quantitativos e qualitativos⁷⁷. No que diz respeito à quantidade, é notória a possibilidade que a divisão do trabalho oferece em aumentar o número de alunos atendidos em cada escola e, conseqüentemente em todo sistema de ensino, que padroniza seus critérios de organização educativa. A homogeneização do tempo de escolarização total e parcelados em anos de acordo com a faixa etária dos alunos permitem maior eficiência do ensino.

chefes! Eu mesma dirigia a minha escola e o resultado final era sempre satisfatório” (Dora Lice, 1927, p. 99, apud CORREIA; GALLEGO, 2004, P. 33).

⁷⁷ Este é um processo longo que se dá no decorrer do desenvolvimento do sistema educativo e se efetiva mais plenamente no alcance da universalização da educação básica, o que no Brasil corresponde ao às últimas décadas do século XX, cuja apreensão teórica se dará na terceira parte do presente estudo, com a análise da produção acerca do trabalho docente divulgado nos periódicos educacionais e sua correspondência com as mudanças na organização do trabalho escolar impostas pelas políticas estatais.

Vale lembrar que a expansão do ensino nos primeiros anos do século XX no Brasil estava relacionada com o crescimento quantitativo de trabalhadores nas cidades e com o conseqüente processo de urbanização. Os interesses políticos para que a escola se torne tendencialmente uma escola de massas, também voltada para os filhos de operários, estava relacionada com uma política de higienização e disciplinamento. Através da “organização do espaço-tempo educativo” se efetiva a idéia de uma instituição “higienicamente purificada para que a socialização escolar produza seus efeitos regeneradores” (CORREIA; GALLEGOS, 2004, p. 37).

Ao mesmo tempo em que há, por parte do Estado, uma imposição da escola como forma de disciplinar trabalhadores, regenerar formas de vida consideradas degradantes, recompensar o atraso do desenvolvimento econômico em comparação com países centrais, com a implícita idéia de progresso social como “instrumento de unificação nacional”, ela também passa “a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar pelos caminhos socialmente aceitos, na miséria de sua condição” (PATTO, 2000). Ou seja, paradoxalmente, a escola é imposta como mecanismo de controle dos trabalhadores e torna-se necessária para a garantia da sobrevivência, posto que é condição para inserção no mercado de trabalho e possibilidade de garantir que as novas gerações não sejam brutalizadas pelas condições de trabalho insalubres das fábricas do começo do século. Neste momento inicial da organização do sistema de ensino, o desejo dos trabalhadores não se materializa em objeto de suas reivindicações, sendo, antes, alvo de disputas de grupos políticos alheios.

Nota-se que a quantidade, em muitos aspectos se sobrepõe à qualidade: quantidade de alunos por sala de aula, de docentes por escola, quantidade de aulas, disciplinas, conteúdos trabalhados por dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano, etc., em função da repartição dos saberes indiferentemente dos seus conteúdos e dos tempos de ensino e aprendizagem individual. Enfim, quantidade de um tempo total de escolarização, subdividido em anos, e quantidade de um trabalho socialmente necessário, um trabalho médio, abstratamente definido.

Àqueles a quem a educação se destina, a criança, jovem ou adulto, só pode ser considerado, pelo sistema de ensino, genericamente, um aluno, uma vez que

A gestão das aprendizagens processa-se de forma mais parcelar e a estabelecer correspondências entre a faixa etária dos alunos a cada nível ou classe. Destes mecanismos de abstração estatística e representação idealizada do aluno *médio* nascerá a idéia de repetição de ano, insucesso escolar e de *anormalidade* escolar para os quais a Pedagogia e a Psicologia Experimental se encarregarão de construir fundamentos fisiológicos e mentais (CORREIA; GALLEGOS, 2004, p. 35).

Qualitativamente as alterações do modelo escolar se desdobram em vários sentidos. Se os docentes já haviam perdido controle sobre seus meios de trabalho no momento em que o Estado abarca as escolas isoladas e as submete a um comando centralizado, a parcelização do trabalho educativo e a imposição de um tempo de educar, conduzem à perda de controle do meio de trabalho mais importante, subjetivo e específico de um trabalho com educação, que é o conhecimento.

Cada vez mais o saber é recortado em matérias, em cursos em classes, em horas, em minutos, de modo especial nos horários-modelo. As matérias são hierarquizadas de acordo com o espaço destinado a cada uma. A organização dos horários privilegia o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas e define padrões de aprendizagem ao final de períodos determinados (meses, bimestre, semestre, ano). Desse modo, do ponto de vista do uso do tempo, a escola provoca, ou tenta provocar uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas (CORREIA; GALLEG0, 2004, P. 36).

Forçosamente, a particularidade de ensinar e aprender, pensada enquanto de atividade profundamente vinculada com a individualidade e marcada pela diferença de cada processo, perde a substância qualitativa na medida em que um tempo homogêneo se impõem. Um tempo externo à função educativa, baseado no ritmo e organização temporal das sociedades industriais. Para um lado da relação educativa, os alunos, o ensino coletivo “corresponde ao funcionamento de cada agrupamento de alunos de acordo com os mesmos critérios de ritmo e de intensidade, quer dizer, em uníssono, à custa do apagamento das diferenças e especificidades individuais” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 24). Para o outro lado, os(as) professores(as), a escola graduada implica numa nova organização cuja “mudança verifica-se, sobretudo, na especificação das atividades diárias e na respectiva estruturação interna. Os horário recortam o dia de aula em atividades cuja duração, cada vez mais segmentada em períodos de curta duração, implica redefinições no trabalho do professor” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 33)⁷⁸.

Os docentes passam a ter seu tempo fragmentado em diversas aulas por dia, muitas vezes da mesma disciplina e de uma série específica, sendo que a divisão entre uma aula e outra passa a ser rigidamente marcada pelo relógio.

⁷⁸ “A defesa da divisão minuciosa do trabalho implica em construir programas diários bem organizados de forma a determinar conteúdos, limites e o tempo de duração a ser dedicado a cada operação, sendo a ordem, a limpeza, o silêncio e, de modo especial, a pontualidade, valorizados; todos os alunos têm que seguir o mesmo rumo, independentemente das suas preferências de estudo. Além disso, o professor tem que planejar a sua aula de modo a cumprir integralmente o período de funcionamento da mesma. A divisão das atividades é exata para impedir perdas de tempo e, assim, a ociosidade das crianças. Argumenta-se que, quanto maior seja a divisão do trabalho, mais salas homogêneas se conseguirá, o que beneficia os resultados da escolaridade. Dividir com rigor o tempo de aula impõe ao professor a tarefa de planejar minuciosamente as suas lições, tornando imprescindível a dedicação quase que exclusiva do mestre” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 32-33).

Na divisão parcelar do trabalho será o trabalhador coletivo, a imensa força de trabalho que surge dessa cooperação de trabalhadores individuais, quem deverá possuir todas as qualidades necessárias. Ao trabalhador individual restará uma parcela dessas qualidades. Tende a se desqualificar (ARROYO, 1985, p. 187).

A desqualificação docente se refere à divisão parcelar dos saberes e à divisão parcelar do trabalho educativo, que faz com que um professor(a) possa ficar preso ao ensino de uma disciplina para uma série específica por anos, sem ter noção do processo e da totalidade dos trabalhos realizados, sendo que, no “resultado” do seu trabalho, que não se materializa em coisa, mas em alunos educados, se revela apenas uma parcela muito pequena de cada trabalho em particular, na medida em que estes são aprovados em exames, mostrando que determinados conteúdos foram adquiridos.

A imposição de um tempo abstrato ao trabalho educativo, indiferente ao conteúdo do trabalho, empobrece sua relação com sua substância material, o conhecimento. O conhecimento do trabalho educativo é retirado do docente em seus dois aspectos – o conhecimento do conteúdo a ser transmitido, que é dividido em disciplinas, e o conhecimento acerca do processo educativo enquanto totalidade, uma vez que o trabalho é submetido à subdivisão entre professores e outros cargos hierárquicos especializados de controle do trabalho docente. O duplo caráter do conhecimento do trabalho docente passa a se concentrar no Estado, como propriedade deste, e o conhecimento acerca da totalidade do trabalho, portanto, passa a opor-se aos trabalhos concretos de cada docente em particular.

Tal conhecimento se dissocia da prática educativa, com maior ou menor intensidade, em cada um dos procedimentos distintos em que ela se realiza. Dentre elas, destaca-se o processo de formação profissional que o Estado passa a promover em escala crescente nos cursos normais. O enquadramento do trabalho docente no Estado permitiu a desqualificação pela organização do trabalho parcelar imposta ao mesmo tempo em que passou a exigir a formação profissional especializada. Na Reforma Caetano de Campos, a formação do educador tornou-se central, como mostra Catani (2003):

A reformulação interna da Escola Normal, a criação de escolas-modelo e grupos escolares, a proposição de novos programas e a tentativa de organização do conjunto de escolas antes dispersas, ao mesmo tempo em que traduziam a confiança dos reformadores nos poderes do saber, transformaram a formação do professor em núcleo do êxito da escola (2003, p. 21).

No entanto, desde aquela época, a formação profissional dos docentes determinava que os professores(as) “seriam mestres práticos” (ARROYO, 1985, 181), ao invés de intelectuais, pois a formação na escola Normal, depois da reforma da República “estará marcada por essa

desqualificação da escola primária popular, [pois] vai ser dada ênfase no ‘preparo prático de professores’” (ARROYO, 1985, p. 184)⁷⁹. Segundo Campos, a “recomendação geral era de que as aulas deveriam ser mais empíricas do que teóricas” (1990, p. 9).

A formação profissional é, portanto, pautada pela mesma lógica de trabalho docente implícitos no comando da atividade pelo Estado, na sua divisão e no controle a qual é submetida. Nela também os aspectos formais são mais importantes que o conteúdo, a prática colocada sobre os fundamentos, o método de ensino sobre as finalidades da educação. Favorece a formação profissional apenas de modo circunscrito aos limites da prática educativa, moldada pelo Estado.

Em contraposição a essa formação técnica e profissional, o Estado mantém em seu discurso a representação de um docente dedicado, com vocação natural para o ensino, o qual ganha maior força durante o processo de feminização do magistério, dadas as aptidões das mulheres para o cuidado das crianças e as características próprias que lhe dão maior grau de afetividade e sensibilidade para educar. Segundo Arroyo, a “mística para manter as mesmas qualidades do mestre de ensinar, agora funcionário público, será um dos mecanismos mais bem explorados ao longo da formação do sistema público de instrução popular” (1985, p. 40). Até hoje, persiste essa imagem, que consegue esconder o fato de que também os docentes precisam vender sua força de trabalho para sobreviver:

Aqui reside outra das mistificações que tanto marcaram o trabalhador do ensino primário. Ele foi assalariado como qualquer outro trabalhador, porém essa realidade permanecerá encoberta durante décadas, sob o manto indefinido da categoria de funcionário público, vinculado a um Estado supostamente público (ARROYO, 1985, p. 40).

O mesmo autor ironiza essa situação, dizendo que essa mística em torno da profissão está fundada, em alguma medida, na realidade, pois, “para essa escola semipronta, largada à sua sorte pelo Estado, só um profissional misto de sacerdote ou samaritano que por amor ao magistério e às crianças carrega em seus ombros de profissional a escola do Estado omisso” (ARROYO, 1985, p. 71).

As condições de trabalho também contrariam a imagem de um docente ideal do passado. A aparente valorização do profissional da educação pela sociedade, que lhes responsabiliza pela educação das novas gerações, colada ao discurso oficial que produz a imagem de uma função social muito importante, acompanha a pouca valorização salarial, também constante em toda a

⁷⁹ Na análise de Campos, a reforma educacional de 1927 acabou por rebaixar o nível de formação dos educadores por promover a “equiparação entre as escolas normais oficiais, mantidas pelo estado, e as assim chamadas ‘livres’, sob a dependência administrativa dos municípios ou de particulares” (CAMPOS, 1990, p. 15).

história do trabalho docente, mas que se acentua ainda mais em determinados momentos da história. Ainda no final do século XIX, de acordo com Catani (2003), um Inspetor Geral da Instrução,

ao referir-se à escassa frequência de alunos na Escola Normal, sustentava que não seria ‘gratificando-se com mesquinhos vencimentos (...) que poderemos atraí-los para o magistério, sobretudo numa região fértil de recursos, como São Paulo, onde tão fácil é a vida e mais vantagens se colhem ensinando num colégio particular (PINTO, apud CATANI, 2003, p. 593).

As palavras de Soares (1996) também confirmam que, “nas primeiras décadas do século XX, apesar de os discursos dos educadores e intelectuais buscarem nobilitar o exercício da docência atribuindo a esta característica que mais a aproximavam de um sacerdócio do que do trabalho remunerado, pode-se encontrar escritos que conflitam com esse ideário” (1996, p. 74):

No Anuário do Ensino de 1919, o inspetor da instrução pública, escreveu no seu relatório de visitas: ‘O professor ganha actualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo mal; não pode pois, economizar um tostão sequer para constituir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade’. A situação de miséria do professorado levou a instrução pública pela lei 1491 de 27/12/1915 a instituir uma Caixa Beneficente para os professores que por um por outro motivo necessitassem de assistência pecuniária (SOARES, 1996, p. 74).

A questão da baixa remuneração faz com que o professorado procure outras fontes de renda ou trabalhem como docentes numa jornada de trabalho de dois ou três turnos. A intensificação do trabalho docente é mais um motivo de desqualificação da prática de docente e do aumento dos pedidos de exoneração de cargos.

Outro aspecto relacionado à alteração da relação entre trabalho docente e conhecimento diz respeito à adoção de recursos de ensino padronizados. Dentre os “critérios organizativos da escola pública” está a “graduação do ensino, a padronização dos livros e a elaboração seqüenciada dos programas” (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 32).

Os recursos didáticos, enquanto meios de trabalho, por si só já são elementos que potencializam a desqualificação do trabalho pedagógico, uma vez que visam à facilitação da atividade no que se refere ao planejamento das aulas, tanto em relação aos conteúdos simplificados, quanto em relação ao método, já que carregam um meio de transmissão implícito ao texto. Ou seja, retiram em parte a capacidade de planejar o fim almejado em cada atividade parcial. Eles materializam o trabalho passado de planejamento, o trabalho morto que é vivificado ao ser mobilizado pelos(as) professores(as) em sala de aula. A desqualificação por meio do uso de tais meios de trabalho se efetiva na medida em que há uma intensificação da jornada de

trabalho tão aviltante que os torna as únicas referências para a elaboração que é necessária anteriormente à prática.

A centralização da organização do trabalho docente impõe um método do processo de trabalho educativo que padroniza a prática de ensinar com recursos facilitadores do trabalho, currículos, e uso do tempo rígido. Um tempo generalizado, para os indivíduos diferentes, torna a relação de trabalho, para os adultos – professores(as), diretores, coordenadores, inspetores, supervisores -, e o processo de socialização e educação - para as crianças, jovens e adultos educandos -, homogêneos, abstratos e controlados, reduzidos à transmissão e aquisição de conhecimentos de conteúdos e inculcação da disciplina. O(a) trabalhador(a) da educação perde o conhecimento acerca do trabalho em seus dois aspectos: o conhecimento dos conteúdos, que se dá por meio da expansão e imposição do uso de recursos didáticos que padronizam a forma de transmissão do conhecimento e a formação técnica e profissionalizante, e o conhecimento da totalidade do trabalho educativo que se dá por meio de sua divisão parcelar dos saberes e dominação do tempo de trabalho por mecanismos interiores e exteriores aos da escola. A cobrança por resultados é feita pelos mesmos mecanismos com os quais se centraliza as decisões acerca da organização do trabalho educativo, que transformam este último num trabalho que não detém o controle dos meios de trabalho nem de seus resultados, e no qual o produto do trabalho – o aluno “educado” e a sociedade “escolarizada” (quando se universaliza) -, só reflete com negatividade o resultado do processo de trabalho (enquanto serviço que é), se adaptando à exploração do trabalho e do desemprego, à miséria da cultura industrial e da indústria cultural.

Tudo isso subsume o trabalho docente ao Estado, não apenas nos seus aspectos formais, mas também reais, uma vez que ocorrem mudanças materiais no processo de trabalho. Assim como na divisão manufatureira do trabalho produtivo, há o desenvolvimento da parcialidade do trabalho e a separação mais evidente entre o trabalho e a ciência. Desse modo, “as forças intelectuais” do processo educativo passam a se opor “como propriedade alheia e poder que os domina [os trabalhadores - CC]”. Ainda assim, o trabalho docente não se torna completamente objetivado, resistindo a sua transformação completa de um trabalho imaterial para um trabalho material. Ainda há aspectos subjetivos resguardados na relação entre docente e aluno e na transmissão de saberes por mais que essa tendência se apresente. O avanço do emprego das tecnologias de trabalho educacional (que corresponde hoje a métodos avançados de educação à distância e telecursos, e que tem aumentado expressivamente nas últimas décadas), permite perceber uma tendência de o trabalho docente tornar-se um tipo de trabalho-apêndice. Como se tentará trabalhar na próxima parte desse trabalho, o que se generalizou nas últimas décadas foi

uma forma de controle impessoal e, este sim objetivo, dos resultados educacionais através das políticas de avaliação de sistemas educacionais cujos exames de conteúdos adquiridos pelos alunos controlam a prática educativa, o currículo e os métodos de ensino.

Do ponto de vista do Estado enquanto contratante do trabalho docente o que importa é seu caráter social, abstraindo-se do seu conteúdo concreto. Da perspectiva dos usuários (privados) dos serviços públicos a atividade docente adquire relevância seu caráter de trabalho concreto, de valor de uso que se consome durante o processo do trabalho. Quanto mais há homogeneização da prática educativa, menos o caráter concreto de cada trabalho em particular aparece no resultado do seu processo. Neste sentido, tomado individualmente, cada estudante pode apresentar a experiência educativa passada de maneira particular. De outro lado, para a sociedade escolarizada que o Estado se encarrega de produzir, pouco importa cada trabalho docente em particular. Desse ponto de vista, o trabalho docente pode ser considerado abstrato, “simples gelatina humana de trabalho indiferenciado”.

Parte 3

Crítica das interpretações do trabalho docente

1. Interpretações acerca do trabalho docente e visões sobre o Estado

A exposição das interpretações acerca do trabalho docente presentes nas pesquisas educacionais e divulgadas pelos periódicos analisados na primeira parte deste estudo mostra que as concepções dessa atividade estão vinculadas com a posição do Estado. Afora a multiplicidade de vertentes teóricas, as alterações na forma de apreender o objeto se dão em função de mudanças na gestão do sistema de ensino e da organização do trabalho escolar. Há uma presença importante de pesquisas que perpassam a trajetória de estudos divulgados entre as décadas de 1980 e 2000, que se mantêm independentemente do contexto, como aquelas que se referem às condições de vida e de trabalho docente, aquelas que tratam da perspectiva histórica da profissão com ênfase no processo de feminização, e ainda, aquelas que tratam da questão de gênero na atividade do magistério de diferentes pontos de vista. Interessa agora, nessa terceira parte, uma crítica daquelas interpretações a partir da conceituação marxiana de trabalho docente e da relação originária da atividade do magistério público com o Estado. Isso permite desvendar a forma que as interpretações contribuem para a compreensão da realidade, identificando processos que de fato alteram a prática profissional e, conseqüentemente, sua conceituação, ou apenas aprofundam uma tendência presente desde que o vínculo entre trabalho docente e Estado se estabeleceu efetivamente.

O debate mais recente evidencia como a posição do Estado em relação à gestão da educação se relaciona diretamente com as concepções de trabalho docente que se veiculam no âmbito da produção acadêmica e impacta a formulação de projetos educacionais, de métodos de pesquisa e, mais indiretamente, a imagem dos(as) profissionais do ensino na sociedade. O antagonismo produzido entre a representação do trabalho docente como atividade reflexiva e intelectual e como atividade precarizada e proletarizada, presente desde meados da década de 1990 e início dos anos 2000, reflete nada mais do que posições implícita ou explicitamente contrapostas em relação às reformas educacionais promovidas pelo Estado naquele período.

De um lado, dos defensores das reformas, ressalta-se a importância dos saberes advindos da própria prática de ensinar, que permite tomar os(as) docentes como trabalhadores(as) intelectuais e reflexivos, e prescrever fórmulas para que o trabalho docente se realize coerentemente com esse seu caráter reflexivo, partindo de uma leitura positiva do contexto educacional atual. De outro, dos críticos, destacam-se as condições impostas pelas políticas atuais que implicam o declínio da autonomia profissional docente, conduzem a um processo de proletarianização, e demandam uma interpretação da atividade do magistério por meio da categoria trabalho.

A perspectiva dos saberes interpreta a prática docente sobretudo a partir das relações que se estabelecem dentro da sala de aula, ou seja entre professor(a) e estudantes. Desse modo, não apreende o trabalho docente na sua relação com a organização do trabalho no interior da escola, o modelo de gestão, e do sistema de ensino. As pesquisas se voltam para a relação mais elementar da educação escolar e, assim, o trabalho docente é reduzido a seu aspecto mais particular. Com isso, é isolado de determinações mais gerais.

A defesa das reformas educacionais dos anos 1990 concentra-se principalmente no que tange à possibilidade de favorecer experiências de formação em serviço, por meio da prática em sala de aula (que ocorre com prejuízo da formação inicial). No entanto, essa visão microscópica leva a uma incompreensão de como características exteriores a sala de aula determinam cada trabalho em particular e levam a uma visão idealizada da prática e do conhecimento sobre a prática. A valorização dos saberes inerentes ao ensino descarta a necessidade de relacionar o particular com o todo, ou seja, levar em conta as condições de trabalho, a divisão dos saberes em disciplinas e a divisão do conhecimento acerca da totalidade do trabalho educativo. Com isso, valoriza-se o método educativo em detrimento da finalidade, não se considera o controle exercido pelo Estado e, muito menos, o aprofundamento de relações de trabalho atomizadas e o excesso de trabalho que redundam dos baixos salários, conduzindo a uma postura favorável à mudanças que mantém esse quadro. Com isso, se defende o que é específico do trabalho docente enquanto trabalho parcial e se desenvolve uma posição teórica em consonância com as reformas educacionais, não apenas no que se refere à formação de professores(as).

As especificidades do trabalho docente de ensinar são, muitas vezes, violentadas pela forma de impor uma lógica da produtividade capitalista na gestão da escola e do ensino públicos. Se a implantação dos grupos escolares no final do século XIX significou a “realização, no mundo da educação, da forma capitalista de conceber e organizar o trabalho” (FARIA FILHO,

2000b, p. 33), as outras reformas educacionais que vieram daí em diante aprofundaram essa tendência.

No final da década de 1920, por exemplo, uma forte vertente da Escola Nova, que teve muita importância nas reformas das décadas de 1920 e de 1930, referia-se à “organização do trabalho”, cujas propostas “compunham o que Lourenço Filho (1929) chamava de ‘taylorismo educativo’” (CARVALHO, 1988, p. 9), cuja

expressão designa medidas de racionalização do trabalho escolar segundo o modelo da fábrica, constituindo-se como crivo principal da incorporação das idéias da ‘moderna pedagogia’: sua maior eficiência em maximizar os resultados com o mínimo de dispêndio e esforço” (1988, p. 9).

Já nas reformas da década de 1990, a lógica da gestão de empresas privadas é tomada como modelo para a gestão dos serviços públicos, como se pode ver no plano de governo de Fernando Henrique Cardoso:

É preciso agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições que portanto se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (CARDOSO, 1995).

As vertentes de pesquisa que criticam as reformas veiculam uma crença de que os anos em que as políticas educacionais se adequaram aos ideários neoliberais, introduziram, através da noção de qualidade total da educação, um “movimento de transferência da racionalidade administrativa para a organização do trabalho na escola” (OLIVEIRA, 1996, p. 57), o qual, contrariamente a essa crença, pode ser identificado em outros momentos da história da educação brasileira que ficam mais evidentes nos períodos das reformas, na qual o debate em torno de suas proposições se amplia. Essa visão do momento atual leva a uma caracterização do trabalho docente inserido num processo novo de perda do controle sobre a prática e da autonomia, com as quais a atividade se igualaria ao trabalho proletarizado. Prescrevem, com isso, que a atividade do magistério seja apreendida teoricamente a partir da categoria trabalho.

Há, nesta dimensão de análise, a consideração que o fato de o trabalho docente da escola pública estar subordinado ao Estado tem impacto sobre a forma na qual se organiza o trabalho educativo, e se relaciona com os conhecimentos sobre a prática de ensino. No entanto, a crítica incide sobre a forma de governo e sobre as suas implicações para a gestão da educação, enquanto o Estado aparece como elemento neutro, capaz de alterar substancialmente a relação com a educação de acordo com as mudanças de governo. Neste sentido, nem o processo de

subordinação original do trabalho docente ao Estado no Brasil é levado em conta, nem que este processo é pressuposto da difusão mundial da escola e de toda sua expansão.

De fato, a centralidade das avaliações de sistemas educacionais⁸⁰ nas políticas dos anos 1990, aprofunda (e não inaugura) relações mercantis no sistema de ensino e torna o controle sobre o trabalho educativo mais objetivo. Quanto às relações mercantis, podemos dizer, com Dalila A. Oliveira, que a “adoção por esses programas de parâmetros avaliativos do rendimento escolar, tais como eficiência, eficácia, rentabilidade e produtividade, revela uma internalização da lógica mercantil para o interior da escola, estimulando a concorrência em todos os seus espaços” (1996, p. 57). A reforma do aparelho do Estado, também parte das políticas de FHC, dão centralidade para esse tipo de avaliação e positivam os preceitos mercadológicos:

À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle dos resultados, e da competição administrada (PDRAE⁸¹, p. 24, apud ADRIÃO, 1999).

Quanto ao mecanismo de controle objetivo, o que se quer aferir com ele é que, com o emprego massivo das avaliações de rendimento escolar, o Estado altera objetivamente a maneira de supervisionar o trabalho educativo, centralizando ainda mais os conteúdos a serem ensinados, invertendo a relação entre a definição dos currículos e a avaliação, e tornando o próprio mecanismo o definidor das finalidades da educação.

Os mecanismos de controle estiveram fortemente presentes durante todo o processo de subsunção do trabalho docente ao Estado. Inicialmente eram inspetores ou supervisores que tinham função de averiguar pessoalmente as condições da escola, a aplicação dos conteúdos, o método de ensino. Nos anos 1960, o papel do supervisor(a) escolar aparece atrelado diretamente ao currículo, ainda que não tivesse presença na sua elaboração, sendo os processos avaliativos uma decorrência dessa relação entre supervisão e currículo. Nas décadas subseqüentes passa a ocorrer uma dissociação progressiva da relação entre currículo e supervisão e, nos anos 1990, a força da tríade supervisão, currículo e avaliação se desloca para a avaliação, que passa a preceder a elaboração do currículo, recolocando a discussão acerca da definição da ação supervisora (ALVES Jr., 2006).

⁸⁰ Tais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) aplicado em âmbito nacional desde 1990, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo), aplicado em âmbito estadual desde 1996, a recém criada Provinha Brasil, que pretende verificar o nível de letramento das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, entre outros.

⁸¹ Plano Diretor do Aparelho do Estado.

A generalização do uso desse tipo de avaliação do rendimento escolar é a generalização de um mecanismo de controle impessoal no qual os aspectos subjetivos do controle exercido anteriormente desaparecem. Essa alteração na forma de gestão provoca uma importante mudança material no processo de trabalho docente, que impõem que determinados conteúdos sejam apreendidos até determinada faixa etária. Ainda que haja um discurso oficial e uma produção teórica recentes que defendam que a organização do tempo e do espaço escolar sejam flexibilizados, por meio de uma reorganização do currículo que inclua a interdisciplinaridade, pela diminuição da importância da seriação e das paredes das salas de aulas, a avaliação de sistemas educacionais impõem, ainda, a lógica da divisão parcelar do trabalho. Além disso, as defesas mencionadas só se efetivaram na prática, até o momento, de maneira isolada, mas, se generalizadas, também provocariam mudanças materiais do trabalho docente e, talvez, na sua própria conceituação.

Se as análises recentes prescrevem que a apreensão teórica se dê a partir da categoria trabalho por conta da perda do controle do trabalho e da proletarização supostamente localizados dos anos 1990 em diante, na década de 1980 a categoria trabalho teve centralidade nas análises do trabalho docente por conta do aparecimento social do professorado, que teve sua imagem pública modificada em função da organização sindical e dos movimentos grevistas em conjunto com outros funcionários(as) públicos e trabalhadores(as) do setor produtivo. Até mesmo o debate marxista publicado nas revistas, que não diz respeito à organização sindical do professorado, se circunscreve àquele período.

A compreensão dessa maneira de levar em consideração a atividade docente enquanto trabalho, no âmbito teórico, dada por motivos externos e conjunturais e não pelas condições materiais nas quais a atividade se efetiva, conduz à compreensão dos limites das interpretações acerca do trabalho docente e de como advieram os antagonismos da pesquisa recente.

O processo de politização do professorado durante a ditadura militar, que culmina nas grandes greves do final dos anos 1970 e início dos 1980, as quais se dão no interior de um movimento de abertura política, provocam uma interpretação específica do trabalho docente e do Estado. Em contraposição ao regime autoritário e da acentuada proletarização identificada pela degradação das condições materiais de trabalho, estava posto o processo de redemocratização e de contestação do regime militar e das condições de trabalho por parte dos(as) professores(as). Ao mesmo tempo em que se critica o Estado autoritário e o Estado patrão, cria-se a expectativa de mudanças positivas na estrutura política, na sociedade e na educação. Neste sentido, a negação dessa situação produz uma forma positiva de encarar o Estado democrático e os(as)

docentes da escola básica como agentes políticos com a função de levar a cabo a democratização no interior das escolas e sistemas de ensino.

O otimismo em relação a este período afasta o questionamento acerca da educação popular a cargo do Estado presente no período anterior ao golpe e durante a ditadura, e rejeita as teorias da reprodução do capitalismo por meio da educação escolarizada. Ao contrário, tem-se a escola como local de luta de classes e combate contra qualquer tipo de opressão. Mais uma vez, o Estado é tomado pela sua forma de governo e, agora, a democracia, como regime oposto à lógica do capital.

A redemocratização possibilita a retomada da discussão acerca da “escola pública *versus* escola privada”, sendo que esta última teve crescimento significativo durante a “política privatista dos governos militares”. Neste sentido, “a revalorização da escola como parte da ‘educação popular’ reaparece, ao mesmo tempo em que se retoma a discussão relativa à escola pública” (PAIVA, 1984, p. 33). O problema colocado aos(as) educadores(as) engajados neste período está relacionado com o fortalecimento de práticas isoladas de educação popular organizadas fora da esfera estatal e a necessidade de expansão da escolarização a qual só pode ocorrer a cargo do Estado, ou seja, o desafio que se colocou, na nova conjuntura política, referia-se à diminuição do hiato entre o aspecto quantitativo “que busca à universalização do ensino e que se vê preso em cristalizações burocráticas” e o aspecto qualitativo, “que mais facilmente se desenvolve com inovações nos pequenos movimentos” (PAIVA, 1984, p. 37). Neste sentido, se reconhece a limitação de práticas educativas da sociedade civil, as quais, por outro lado, possibilitam o desenvolvimento do conteúdo político da educação, ao mesmo tempo em que se reconhece o potencial da democratização, com a qual estaria posta a dimensão da transformação dos aparelhos do Estado em instrumentos da luta política por meio do crescimento da participação e do controle social. Isso porque teve-se como pressuposto que a democratização do ensino implicaria

a democratização dos organismos que a gerem (e a mudança de mentalidade da burocracia escolar) e dos que se encarregam da planificação educacional e da orientação pedagógica a diferentes níveis da administração, democratizando o planejamento da expansão e melhoria da rede de ensino, incluindo a consulta à população a respeito de suas prioridades e expectativas em relação à escola. Trata-se também de encontrar formas possíveis de articulação das pequenas instituições e de iniciativas da sociedade civil com o Estado, de maneira não apenas a atender as demandas educativas da população, mas a tornar possível a absorção das conquistas qualitativas das primeiras pelo aparato escolar do Estado. Finalmente, trata-se da democratização da vida interna da escola, da relação professor/aluno e das relações destes com o corpo burocrático. (PAIVA, 1984, p. 39).

O envolvimento dos(as) educadores(as) empenhados em promover transformações na forma de o Estado oferecer e gerir a educação básica, por meio de debates, mobilizações e da integração desses agentes nos órgãos que propõe e executam políticas públicas⁸², efetivou-se em mudanças significativas. Uma delas se refere à expansão do atendimento educacional, que ocorreu durante a década de 1980, e o aumento dos gastos públicos com a educação: “Em 1985, o governo federal gastava com educação quase o dobro do empregado no começo da década, gasto que continuou crescendo no dois anos seguintes até alcançar 215% e 250% em 1986 e 1987 respectivamente” (GHANEM Jr, 2000, p. 45).

Além da extensão da escolarização básica à camadas da população que até então não tinham esse direito assegurado, houveram conquistas na legislação do ensino, que incluíram a democratização do acesso e da gestão escolar, e na ampliação constitucional da atuação do Estado na promoção de direitos sociais. No entanto, como aponta Campos (2000), ao mesmo tempo “agravava-se a crise econômica e ganhavam terreno as teses do enxugamento do Estado e da substituição do conceito de universalidade das políticas sociais pela estratégia de direcioná-las a segmentos limitados da população” (CAMPOS, 2000, p. 6-7). A crise econômica do final da década de 1980 faz com cresça a presença do discurso acerca da necessidade de efetuar os gastos com eficácia, maximizando o uso dos recursos existentes, alterando a noção sobre como se produziria a qualidade da escola de massas, apartada, cada vez mais, daquelas experiências qualitativas que se desenvolviam no interior dos movimentos populares .

A produção da qualidade torna-se o grande jargão das políticas educacionais dos anos 1990, que se materializa na centralidade das políticas de avaliação do rendimento escolar, como foi mencionado anteriormente. A qualidade, que na década de 1980 se esperou que viesse de um processo de participação da sociedade durante o processo educacional, foi transformada na participação no controle dos resultados educacionais, possibilitada pelo recurso da avaliação de sistemas de ensino. Deslocou-se assim, a participação política do processo, para a equiparação técnica do resultado.

Para Afonso (2000) as reformas educacionais não estão vinculadas com o que seriam “soluções” para os problemas educacionais, mas sim com crises econômicas e de legitimação do Estado. Elas são reincidentes pois procuram manter a funcionalidade da educação, ajustando o descompasso entre a estrutura do sistema educacional e a tendência posta por mudanças no

⁸² Um exemplo significativo dessa integração pode ser encontrado na assunção do cargo de secretário da educação do município de São Paulo por Paulo Freire, na gestão de Luiza Erundina (PT).

organismo social. A crescente desmobilização desde os inícios dos anos 1990 desarticula o conteúdo das propostas de democratização, com a qual se evidencia o erro da crença ilimitada no potencial de o Estado promover, por meio da mudança na sua gestão, a situação educacional esperada pelos(as) educadores(as) otimistas. Com isso se mostra ainda que o Estado atua em função da conjuntura econômica e, depois de promover a abertura e conter os movimentos contestatórios, retorna às política de privatização com modelos ainda mais refinados dos que os aplicados nos anos da ditadura militar.

Vale ressaltar que o período que compreende os últimos anos da década de 1980 e os primeiros dos anos de 1990, corresponde ao tempo em que menor número de artigos que analisam o trabalho docente foram publicados nas revistas que serviram como fonte para este estudo, cuja retomada se fortalece com a aparição da perspectiva dos saberes, que contam com a representação de professor(a) reflexivo e intelectual.

Quanto à democratização da gestão das escolas e sistemas de ensino nas formas previstas pelas leis educacionais, tida como um processo que alteraria a relação entre trabalho docente e Estado no sentido de deslocar a formulação centralizadas das finalidades da educação por meio dos projetos educacionais locais, bem como o conhecimento acerca dos meios de gestão dos sistemas escolares, revela-se limitada à especialização dos profissionais do ensino, à manutenção da hierarquia e, portanto, às conseqüências da divisão parcelar, o que contradiz as possibilidades de os(as) docentes tomarem o controle do processo de trabalho. Além disso, as “propostas de democratização da gestão escolar encerram também e principalmente dificuldades postas por sua incompatibilidade com o próprio modelo de educação escolar generalizado e praticamente assimilado universalmente”, como diz Ghanem Jr. (2000, p. 148), que revela que

Por esses modelos, as escolas são unidades de transmissão de saberes e, para viabilizá-las enquanto tais, seu funcionamento adequado se construiu à base da organização burocrática. A ação contínua de um quadro administrativo para a manutenção da obediência já foi classicamente designada pelo termo ‘organização’. Os sistemas escolares são organizações pois, também neles, a ação contínua de um quadro administrativo está dirigida à realização e imposição das ordenações. Mas, além disso, como organizações, esses sistemas resultam de um processo abrangente de burocratização e, portanto, constituem formas específicas da dominação burocrática” (GHANEM Jr, 2000, p. 148).

A possibilidade de transformação social através da democratização da gestão da escola pública, na qual o quadro do magistério teria função essencial na emancipação das gerações futuras, é também tema dos autores que fundamentam suas análises numa leitura de Marx. Vitor Paro (2001), por exemplo, defende que a gestão democrática concretizaria o que ele chama de uma administração crítica da escola pública. Partindo de um processo de abstração, considera a

administração em geral, tal qual faz Marx com a noção de trabalho em geral, considerando que a administração estaria presente em qualquer forma de organização social. Com isso, desconsidera-se que Marx coloca as determinações de um trabalho em geral, no qual a capacidade humana de planejar a finalidade do trabalho estaria posta, para aventar os elementos que negam essa capacidade no capitalismo. Desconsidera ainda que a administração não pode ser abstraída como o trabalho, uma vez que é forma historicamente construída no capitalismo e que o trabalho está sendo criticado, não defendido se realizado criticamente, uma vez que a crítica não pode se efetivar na prática enquanto houver um processo de subjetivação do capital, ou seja, enquanto a dinâmica social dominante seja fetichista, marcada pela subordinação dos homens às coisas, e particularmente a uma forma social que tendencialmente se sobrepõem e subsume todos os conteúdos particulares.

A naturalização da administração como forma de organizar o trabalho educativo é coerente com uma apreensão positiva do trabalho docente tal qual se desenvolve no interior da forma escolar. A naturalização da profissão docente está relacionada à naturalização da escola, que aparece como forma mais adequada para educar novas e velhas gerações. No caso da sociedade industrial, na qual há uma grande especialização de funções que, por sua vez, são atribuídas a diversas instituições sociais que fragmentam a organização da vida social, a escola é a instituição adequada e legítima para educar, assim como os especialistas em educação nesta sociedade, como professores(as), pedagogos(as), psicopedagogos(as) etc, têm legitimidade para assumir tal função. A necessidade de uma instituição que declara como finalidade a “transmissão de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade”, a “formação do cidadão”, ou mesmo, aquelas que, de maneira menos cínica, declaram visar à criação de melhores possibilidades de cada um se “incluir no mercado de trabalho” através da emissão de certificados de diferentes graus e modalidades de escolarização ou atualização profissional, parecem perfeitamente justificáveis na medida em que nenhuma outra instituição poderia cumprir tais funções tidas como imprescindíveis para o funcionamento mais harmônico da sociedade, e em torno das quais se desenvolvem diversas expectativas, que vão desde da ascensão social individual, até a construção de uma sociedade “mais justa e igualitária”.

A possibilidade da administração crítica estaria na própria natureza do trabalho docente, que não pode ser completamente subsumido pela lógica do capital, uma vez que a divisão do trabalho na escola não é pormenorizada e não poderia conduzir à perda das características de um trabalho intelectual, cujos efeitos da subordinação ao Estado não poderiam adentrar a sala de aula:

Embora possam ser observadas algumas tentativas por parte do Estado para controlar as atividades docentes, o fato incontestável é que, essencialmente, sua natureza não tem apresentado modificações muito profundas. Embora o sistema educacional tenha se diferenciado enormemente, desenvolvendo uma burocracia que apresenta uma minuciosa divisão do trabalho, o trabalho de sala de aula continua a ser um trabalho essencialmente impermeável ao controle externo (SILVA, 1992, p. 179-180).

Desse modo, considera-se a divisão parcelar do trabalho, mas apenas no que tange ao saber que cada atividade em particular continua comportando, pois não se pode separar o conhecimento do ato de ensinar, sendo a sala de aula o local onde relação entre docentes e estudantes se desenvolve resistindo aos processos capitalistas. Aqui, como nas teses sobre o trabalho docente reflexivo, a atividade mais elementar do processo de ensino é tido como livre de determinações exteriores, como se a divisão do trabalho e o controle só tivessem efeitos na gestão escolar e na organização dos sistemas de ensino, sem se levar em conta que, desde o processo de formação até a própria forma como o trabalho pedagógico se desenvolve, leva-se a uma expropriação do conhecimento em seus dois aspectos: conhecimento sobre a totalidade do processo educativo e dos conteúdos a serem ensinados, divididos em disciplinas. Cada trabalho isolado na sala de aula é produto da divisão de trabalho, e o conhecimento acerca de todo processo de trabalho se opõe a cada trabalho em particular.

Além disso, se considera que o caráter improdutivo do trabalho docente na escola pública impede que a lógica capitalista penetre o interior da escola. Neste sentido, Saviani (1987), Paro (2001) e Silva (1992) estão corretos em considerar o trabalho docente como trabalho improdutivo, pois, como se tratou detalhadamente na segunda parte do presente estudo, “só é produtivo o trabalho que se converte diretamente em capital” (MARX, 1980, p. 388). Acontece que não é possível considerar que exista algo na chamada natureza pedagógica do trabalho docente que o preserve de ser incorporado ao processo de acumulação capitalista do ponto de vista de quem o contrata⁸³, pois a mesma atividade docente deve ser considerada produtiva quando realizado na escola privada e improdutivo quando realizada na escola pública. A defesa dessa suposta natureza do trabalho docente conduz uma leitura partilhada por esses autores de que a definição da atividade docente enquanto trabalho produtivo ou improdutivo não seja importante, pois gerando ou não mais valia, resguardaria o caráter de suas especificidades. Ademais, considera-se que aprofundar essa discussão teria consequências práticas negativas na

⁸³ Como se viu, conceituar as atividades laborais mediante a análise de seus conteúdos concretos é sucumbir ao fetichismo, perdendo de vista a forma social particular na quais tais atividades estão inseridas.

luta da categoria do professorado, uma vez que poderia dividir posições de docentes da rede pública e privada.

Se de um lado há a defesa de que o trabalho docente tenha uma natureza que impede sua inserção na relação social capitalista por seu caráter improdutivo, de outro há a defesa de que o processo de desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino em relação à divisão social do trabalho implica sua total inserção, seja pelo caráter de reprodução do modo de produção capitalista, seja pela subsunção real que se efetivaria plenamente.

Ao tomar o caráter reprodutivo da educação escolarizada se considera que o trabalho docente, mesmo na escola pública, seja produtivo por contribuir para a criação de mais-valia. Esse processo se efetivaria na medida em que os estudantes que passam pela escolarização tornariam-se mão de obra para o setor produtivo e o processo educacional teria como produto uma mercadoria: a força de trabalho qualificada, indispensável para a reprodução do capital. Assim o trabalho docente é tomado como sendo parte das condições gerais de produção. Sobre este ponto, Marx esclarece que nem tudo que contribui indiretamente para que um processo ocorra perde a particularidade de suas características próprias:

Um daqueles sabichões de Paul de Kock pode dizer-me que sem essa compra, como sem a compra de pão, não posso viver e, em consequência, não posso *enriquecer-me*; que ela portanto é um meio indireto ou pelo menos uma condição para meu enriquecimento. Da mesma maneira a circulação do meu sangue e meu processo respiratório são condições para me enriquecer. Mas, por isso, nem a circulação do sangue nem o processo respiratório, por si mesmos, me enriquecem, e ambos, ao contrário, pressupõem um metabolismo que requer despesas elevadas, e não haveria pobres-diabos, caso ele não fosse necessário. A mera troca direta de dinheiro por trabalho, não transforma o dinheiro em capital ou o trabalho em trabalho produtivo (MARX, 1980, p. 397).

Considerar que um processo de subsunção real do trabalho docente se efetivou plenamente seria consequência da possibilidade de observar uma prática educativa generalizadamente dependente de recursos e meios tecnológicos de trabalho. Ao contrário dessa constatação, o que se pode inferir é que o trabalho docente é submetido a uma forma social específica, que altera sua substância na medida em que a forma se desenvolve com a divisão parcelar do trabalho e dos saberes, com a intensificação do trabalho e com o emprego de recursos didáticos. Um processo que corresponderia à subsunção real do trabalho ao capital ocorre com o trabalho docente, mas não plenamente. Apesar de haver emprego de métodos e tecnologias de ensino de diversas naturezas, aquilo que eliminaria por completo o conteúdo subjetivo da atividade pedagógica não se generaliza (como tecursos, cursos à distância e outros recursos

ensejados pela informática e telemática). O trabalho, portanto, não se torna completamente objetivado.

A literatura educacional marxista que trata do trabalho docente não apreende, como se pode notar, os aspectos particulares e gerais da atividade que coexistem, favorecendo uns ou outros de acordo com uma posição política e de acordo com a construção linear de suas formulações teóricas, as quais não podem compreender os elementos contraditórios que constituem o objeto de pesquisa. O uso da categoria trabalho com base na teoria marxista se revela instrumental, ainda que nesse caso se consiga ir um pouco além da forma que o trabalho docente aparece para a sociedade.

Não obstante, a aparência do Estado como força externa separada da sociedade permanece inalterada na medida em que o controle sobre os serviços públicos é descrito como operado apenas externamente e que não tem implicações para cada trabalho em particular. O Estado é apresentado ora como órgão próprio do capital, ora como órgão que se opõe a ele, sendo que o controle se exerce por uma autoridade que assegura o direito social e não os direitos privados, assegurando a igualdade e não a desigualdade. Neste sentido, pode-se afirmar com Arroyo que “A mística do público será um de tantos mitos que ocultam o real” (ARROYO, 1985, p. 74), que faz com que os funcionários públicos apareçam como “servidores do bem comum” (ARROYO, 1985, p. 3). Ao contrário disso, os(as) trabalhadores(as) do Estado são assalariados, “mas o Estado não os emprega enquanto tais”, por serem improdutivos, “senão como *menial servants* [servos domésticos, CC]” (MARX, 1973, vol. II, p. 19).

Diferentemente do que propugnam muitos dos autores referenciados, o Estado se constituiu historicamente como a forma política do capital, como uma parte essencial da totalidade que é a sociedade capitalista, uma totalidade contraditória na qual os distintos elementos tendem a serem subsumidos ao todo – grosso modo, e fundamentalmente, o processo de reprodução ampliada do capital – mas o fazem mantendo suas especificidades, e, por conseguinte, sua autonomia.

Nas análises que tratam da relação de gênero e trabalho docente, o fato de ser um trabalho predominantemente feminino é apresentado como aspecto que determina o controle do Estado sobre a atividade, controle que se efetiva apenas externamente. No entanto, na comparação estabelecida entre a subsunção do trabalho docente ao estado e a subsunção do trabalho ao capital, vê-se que o processo guarda semelhanças na forma de o capital tomar o comando do trabalho produtivo, exercido sobretudo por homens e a forma do Estado comandar o trabalho

improdutivo (no caso o trabalho docente), como organismo externo que se internaliza à própria organização do trabalho. Com isso, o controle exercido pelo Estado não pode ser tido como algo que se efetiva sobre o trabalho docente apenas por ser considerado um trabalho inferior, pelo fato de ser um exercício principalmente feminino. O trabalho é inferior do ponto de vista da acumulação do capital porque é improdutivo e serve para a reprodução do capital. O trabalho doméstico - bem como outros trabalhos que não geram mais-valia diretamente – são exercidos, em grande parte por mulheres, o que evidencia que a dominação de gênero e os valores arraigados de uma sociedade patriarcal integram-se também às formas de dominação do capital.

2. Conclusão

A presente pesquisa buscou analisar as formulações teóricas sobre o trabalho docente com a intenção de investigar a capacidade que tais interpretações possuem para compreender as condições materiais em que a atividade do magistério se realiza, tendo como base para tal avaliação o conceito de trabalho docente enquanto serviço público estatal inserido numa sociedade capitalista, o qual deve ser apreendido mediante a análise dos seus aspectos que coadunam diretamente e indiretamente com o processo de totalização do capital - processo referente a uma relação social que tem o potencial de expandir-se para além da esfera produtiva, abarcando, de maneiras distintas as diversas esferas da vida social.

A análise dos artigos publicados nas revistas estudadas mostrou que as concepções de trabalho docente se alteram em função da conjuntura social e política e da forma de gestão do Estado. Implícita ou explicitamente, revelam uma idéia de Estado e da sociedade capitalista. Mostrou ainda que os aspectos que constituem o objeto de pesquisa são tratados de maneira fragmentada, o que dificulta o estudo acerca da compreensão da realidade. Na segunda parte do presente estudo, a partir das determinações gerais para delinear o processo de trabalho em suas variações correspondentes ao modo de produção capitalista e as características específicas do trabalho docente, bem como de um processo histórico de constituição do trabalho docente no que se refere a sua organização, fragmentação e relação com o conhecimento, tal qual o vemos na escola atual, pudemos concluir, grosso modo, que a hipótese de que a produção teórica sobre o trabalho docente no Brasil não responde às necessidades de sua compreensão se comprova.

A presença de noções antagônicas do trabalho docente na produção recente se confirmou na análise dos artigos das duas revistas. Mostrou-se como sua produção se vinculou a uma perspectiva crítica das políticas educacionais ou à sua defesa. No entanto, mesmo quando a crítica se efetivou, não foi além da crítica à forma de governo e não se referiu ao Estado e à maneira com que este historicamente subordinou o trabalho docente, limitando-se à situação presente para destacar processos de perda de conhecimentos dos saberes, seja dos conteúdos, seja da totalidade do processo de trabalho, como se a divisão do trabalho nas escolas não fosse resultado de um processo de inserção da divisão social do trabalho no interior das instituições de ensino efetivado pela forte presença do Estado enquanto órgão que comanda o processo de trabalho educativo.

Mesmo nas dimensões de análise do trabalho docente que precederam a produção dessa visão antagônica e que visavam compreender a atividade docente a partir da categoria trabalho, seja por meio da ação sindical, seja por meio da análise das condições de trabalho e de vida, da idéia de vocação e profissionalização, via de regra não se foi além de constatações acerca da situação conjuntural, que não contam com um aprofundamento teórico e conceitual ou com investigações de maior fôlego sobre a história da educação e da profissão docente, com exceção do debate marxista e das produções que têm na análise da questão de gênero uma forma de apreender o processo histórico. Com isso, muitos dos artigos estudados acabam por levar a um entendimento de que as situações analisadas são inéditas e compõem o contexto analisado como momento *sui generis* de alteração da organização da prática educativa escolarizada e do processo de trabalho docente. Esse falso entendimento ocorre por exemplo nos termos da proletarianização e do controle exercido pelo Estado e, de outro lado, a defesa que o trabalho deva ser reflexivo e intelectual, e da idéia de que a maior profissionalização oferecida pela formação crescente provocaria uma situação diferenciada de qualificação e exercício do magistério.

As análises históricas mostram deficiências semelhantes, uma vez que abordam o momento analisado como momento no qual se identificam a origem de condições materiais de trabalho. Não recorrem ao momento constitutivo de organização da escola e dos sistemas de ensino, perdendo de vista aqueles elementos que determinaram a prática educativa desde que foi organizada na forma escolar, que se generalizou posteriormente, pela ligação que se estabeleceu com o Estado e pelas alterações ocorridas nas condições materiais de trabalho no decorrer de seu desenvolvimento.

Os trabalhos que dão contribuições relevantes para a análise do processo histórico e para considerações acerca da relação do ensino com a sociedade são aqueles que analisam o processo de feminização do professorado, considerando a valorização da função, presente no plano do discurso e a desvalorização, presente na realidade, por meio dos salários recebidos e do controle exercido sobre a prática docente por meio de mecanismos externos. O fato do trabalho educativo ser predominantemente feminino não pode deixar de ser levado em consideração para a compreensão das desigualdades e das especificidades de um trabalho que serve para a reprodução do capital.

Por sua vez, os artigos que poderiam contribuir na conceituação do trabalho docente enquanto serviço público e que tem o ensino como processo de trabalho, descartam a análise dos processos históricos, muitas vezes limitando os conceitos a definições estanques e sem relação com processos que podem alterá-los substancialmente. Aqueles textos também não aceitam a

presença de determinações específicas e gerais contraditórias, procedendo de maneira a identificar maior força nas características que conduzem a uma correspondência direta com o modo de produção capitalista por reproduzi-las ou o seu contrário, isto é a incapacidade da lógica do capital adentrar na particularidade do trabalho de ensinar inserida no Estado. Isso se dá por vários motivos, dentre eles o fato do capital não ser tomado como uma relação social totalizante, apenas como uma relação econômica restrita à organização do trabalho - o que conduz a uma apreensão crítica do trabalho no capitalismo de maneira limitada, uma vez que é apreendido de maneira externa e instrumental para compreender o processo de trabalho escolar - e o fato de não haver uma crítica consistente ao Estado.

A noção de Estado que se veicula, mesmo nas produções marxistas, ainda que conte com a crítica da forma de governo, da estrutura rígida do período da ditadura militar e do controle que ele exerce sobre o ensino e o trabalho docente, é positivada na medida em que a transformação social se efetivaria com a expansão do ensino e com a democratização da gestão do ensino. Além disso, algumas leituras reconhecem o Estado como o oposto do capital, assim como o público seria o oposto do privado. Isto é, se considera o público como isento de contradições que são aventadas apenas no nível da aparência, que se materializa no controle do Estado sobre a educação e na falta de autonomia dos profissionais do ensino.

O alcance crítico dos artigos é restrito, circunscrevendo a idéia de transformação social à democratização do acesso à escola e da gestão escolar. A expansão de vagas no ensino básico na forma do direito à educação é tida, por si só, como elemento de superação da desigualdade social, sem que se ressalte a distinção do acesso das diferentes classes sociais aos sistemas públicos e privados, sem relacionar essa diferença com a possibilidade distinta de participação política e de formas de se inserirem no mercado de trabalho. A gestão democrática da escola, além de não poder se efetivar plenamente por ser aplicada a uma organização burocrática, implica outros limites por considerar que a alteração nas relações de trabalho escolar pode se efetivar sem que se altere a divisão parcelar do trabalho e a hierarquia, como se estes fatores não constituíssem formas de educar capitalistas e não tivessem implicações sobre a formação das novas gerações.

Por fim, as concepções de trabalho docente apresentadas nas revistas estudadas são insatisfatórias para a compreensão da realidade porque naturalizam a educação em sua forma escolar, não questionam o fato de ser o Estado o mais importante agente da educação popular e não realizam a crítica do trabalho na sociedade capitalista, o que permitiria refletir acerca dos limites e potenciais da educação e da forma do trabalho educativo se organizar para uma transformação radical da sociedade. Isso permitiria a organização de outras formas de educação

popular, resistentes à lógica do capital, ainda que se tenha em mente que a educação a cargo do Estado é hoje necessária para livrar setores das classes populares de condições ainda mais degradantes de vida. Cabe frisar, de todo modo, que ainda “há os que advogam como educação popular uma educação revolucionária que a escola, evidentemente, não irá oferecer” (PAIVA, 1984, p. 40).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, C. B. de M. e LANDINI, S. R. *Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade*. Revista de estudos de educação, Ano 5, n.1, maio de 2003.
- ADRIÃO, T.M. *Autonomia Monitorada como eixo da mudança no padrão de Gestão: O governo Paulista 1995-1998*. Feusp- tese de doutorado, 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional :regulação e emancipação : para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. Imprensa São Paulo, Cortez, 2000.
- APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. *Professores e Textos: uma economia política das relações de classe e gênero em educação*; trad: Thomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, M. G. *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese de livre docência, FAE, UFMG, BH, 1985.
- AZZI, S. *Da autonomia negada a autonomia possível. O trabalho docente na escola pública capitalista: um estudo a partir da sala de aula*. Tese doutorado, FEUSP, São Paulo, 1994.
- BERNARDO, J. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BRAVEMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX.*; Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Estudos em avaliação educacional*, n. 22, Jul.-dez.2000.
- CAMPOS, Maria Christina. S. Souza. *Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 72, 1990.
- CARVALHO, Olgamir Francisco. *A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar*. São Paulo: Iglu Editora, 1989.
- CATANI, Denice Bárbara. *Ensaio sobre a produção e a circulação dos saberes pedagógicos*. Tese de livre-docência, FEUSP, São Paulo, 1994.

CATANI, D. B. e BASTOS, M.H.C.(org) *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo, Escrituras, 1997.

CATANI, D. B. e Sousa C. P.(orgs) *Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890 - 1996); catálogo*. São Paulo, Plêiade, 1999.

CATANI, D.B., VICENTINI, P. e LUGLI, R. “O movimento dos professores e a organização da categoria profissional: estudo a partir da imprensa periódica educacional”. In CATANI, D.B. e BASTOS, M. H. C. (orgs) *Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890 - 1996); catálogo*. São Paulo, Plêiade, 1999.

CATANI, D.B. Estudos de história da profissão docente, In. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO L.M.; GREIVE, .C. V. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à meia-luz: Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*. São Paulo, Edusf, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. FCC, n. 66, 1988.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In BRANDÃO, C. R.; CHAUÍ, M.; FREIRE, P. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução: Sandra Trabuci Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA A. C. L.; GALLEGGO, R.C. *Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)*. Cadernos Prestige 21, Lisboa, Educa, 2004.

CUNHA, L.A. *Uma leitura da Teoria da Escola Capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980 (Série Pensamento & Ação; 2).

ENGELS, F. *Esboço de uma crítica da Economia Política*. In: ENGELS. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ed. Ática, 1981.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In. LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO L.M.; GREIVE, C. V. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000b.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a profissionalização. In *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.

FERREIRA Jr., A; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Terras do Sonhar, Edições Pulsar, 2006.

FONSECA, C. L. *O grupo escolar e a organização capitalista da escola*. III Congresso Brasileiro de Educação, Curitiba, Anais, nov/2004.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, nº 85, Campinas, Cedes, 2003.

GHANEM JR. Elie G G. *Educação Escolar e Democracia no Brasil*. Tese de doutorado, FEUSP, São Paulo, 2000.

GENTILI, P.A. O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora do campo educacional In, GENTILI, P. A.; SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos Professores”. In NÓVOA (org.) *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora, 1991.

GRESPLAN, Jorge Luis S. *O negativo do Capital*. São Paulo, Hucitec, 1998.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

HYPOLITO, A. L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, S.P: Papirus, 1997 (col. Magistério, Formação e Trabalho pedagógico).

KRUPPA, Sônia. *O movimento de professores em São Paulo. O Sindicalismo no serviço público: o Estado como patrão*. Dissertação de mestrado, FEUSP, São Paulo, 1994.

LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, mar. 2003, n.118, p.65-88.

LUGLI, Rosário Genta. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. Dissertação de mestrado, FEUSP, São Paulo, 1997.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo, Abril Cultural: Livro I, tomo I 1988a.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo, Abril Cultural: Livro I, tomo 2 1988b.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo, Abril Cultural: Livro II , 1985a.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: Livro III, 1974.

MARX, K. *O Capital: Capítulo VI Inédito*, São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. *Miséria da Filosofia*. São Paulo, Global, 1985c.

MARX, K. *Teorias da Mais-Valia: história crítica do pensamento econômico*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. Introdução de 1857. In: *Para a Crítica da Economia Política*; Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril, 1982a.

MARX, K. Crítica ao Programa de Gotha. In MARX, K.; ENGELS, *Textos Vol.II*, São Paulo, Edições Sociais, 1977.

MARX, K. *La ideologia alemana*, Barcelona, Grijalbo, 1970.

MARX. K. Notas marginais críticas sobre o artigo: “O rei da Prússia e a reforma social, por um prussiano”. In *Early Political Writings*. Cambrigde University Press, 1995.

- NAVES, Márcio Bilharinho. *Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo, Boitempo Editorial, 2000.
- NOGUEIRA, M.A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.
- NÓVOA, A. “Os professores: em busca de uma autonomia perdida?” In *Separata de Educação em Portugal: Situação atual e Perspectivas da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Universidade de Lisboa, 1991a.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio- histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-139, Porto Alegre, 1991b.
- NÓVOA, A. A relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In SERBINO et al (org.) *Formação de professores*, São Paulo: Unesp, 1996.
- NÓVOA, A. “A imprensa de educação e ensino”. In Catani, D.B. e Bastos, M. H. C. (orgs) *Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890 - 1996); catálogo*. São Paulo, Plêiade, 1999.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, nº 85, p. 1127-1144, Campinas, Cedes, 2004.
- OLIVEIRA, D. A “A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública” In: BRUNO, L.E.N.B. (org) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.
- OZGA, J.; LAW, M. O trabalho docente: interpretando o trabalho do ensino. In *Teoria e Educação* n. 4, Porto Alegre, 1991.
- PAIVA, Vanilda. Introdução. In PAIVA, V. (org). *Perspectivas e dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.
- PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PASHUKANIS, E. *General Theory of Law and Marxism*. In: *Selected Writings on Marxism and Law*. Disponível no sítio www.marxists.org/archive/pashukanis/1924/law.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

PERALVA, Angelina. *Reinventando a Escola: a luta dos professores públicos do Estado de São Paulo na transição democrática*. Tese de livre docência. Faculdade de Educação da USP, 1992.

PEREIRA, Luís. *A escola numa área metropolitana; crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo, Pioneira, 1976.

PEREIRA, Gilson de M. *Servidão Ambígua: Valores e Condição do Magistério*. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. – (Coleção Ensaios Transversais).

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil(1930/1973)*. São Paulo, Vozes, 1978.

ROSDOLKY, R. *Gênese e estrutura do Capital de Karl Marx*, Rio de Janeiro, Contraponto, 2001.

RUBIN, Isaak Illich. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SÁ, Nicanor Palhares. “O Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola”. *Cadernos de Pesquisa* n.57. São Paulo, maio, 1986.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cana: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFFIOTI, H.B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, SP, Quatro Artes Editora, 1969.

SAVIANI. D. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade* 4^a ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

SILVA Jr, Celestino Alves. *Supervisão, currículo e avaliação: da formação à ação*. In FERREIRA, N. S. (org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*, São Paulo, Cortez 2006.

SOUZA, A. N. *Sou professor, sim, senhor! : representações do trabalho docente*. Campinas, S.P: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e prática pedagógica).

VILLELA, H. O. O mestre-escola e a professora. In LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (org.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

VIANNA, C. *O nós dos “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo, Xamã, 1999.

Artigos consultados: Revista *Educação & Sociedade*

ARROYO, Miguel. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação & Sociedade*, nº 5 p. 05-23, Cortez, Campinas, 1980.

ALMEIDA, Maria José P.M. e Silva, Henrique César. Noções auxiliares do fazer pedagógico. *Educação & Sociedade*, nº 47, p.97-105, Cedes, campinas, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, nº 85, vol. II, p. 1181-1202, Campinas, Cedes, 2004.

BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, nº 85, vol. II, p. 1159-1180, Campinas, Cedes, 2004.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: Diferentes Tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, nº 74, p. 59- 76 Cedes, Capinas, 2001.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. A Escola como mercado de trabalho: uma contribuição ao debate sobre a formação do educador. *Educação & Sociedade*, nº 32, p. 59-73, Cortez: Campinas, 1989.

CASTRO, Lúcia Rabello de. De assalariado a interlocutor maior: Sobre o engajamento militante no magistério. *Educação & Sociedade*, nº 37, p. 85-98, Papirus: Campinas, 1990.

CASTRO, Magali. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: Um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. *Educação & Sociedade*, nº 50, p. 105-143, Cedes, Campinas, 1995.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, nº 85, vol. II, p. 1095-1124, Campinas, Cedes, 2003.

GANDINI, R. P.C. Industrialização e Educação; educação hoje: mercadoria. *Educação & Sociedade*, nº 7, p. 133 a 140, Cortez: Campinas, 1981.

GATTI, Bernadete A.; ESPÓSITO, Yara Lúcia; SILVA, Rose Neubauer. Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: Perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, nº 48, p. 248-260. Cedes, Campinas, 1994.

GENTILI, Pablo; SUÁREZ, Daniel; STURBIN, Florencia, Gindín, Julián. Reforma Educativa y luchas docentes em América Latina. *Educação & Sociedade*, nº 85, vol. II, p. 1251-1274, Campinas, Cedes, 2004.

HAGUETE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade* nº 38, p. 109-120, Papirus: Campinas, 1991.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores. Notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, n. 46, vol. II, p. 460-475, Cedes, Campinas, 1993.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos sabres do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, nº 74, p. 43-58, Cedes, Campinas, 2001.

LEON, Maria Antonia García de. El professor ideal (La actividad docente a través Del alumnado, los ‘mass mídias’ e lãs políticas educativas. *Educação & Sociedade*, nº 51, p. 338 - 354, Cedes, Capinas, 1995.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: Perspectivas para a formação de professores. *Educação & Sociedade*, nº 50, p. 170-190, Cedes, Campinas, 1995.

LÜDKE, Menga. O professor, seu sabre e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, nº 74, p. 77-96, Cedes, Campinas.

MARIN, Alda Junqueira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, nº 85, vol. II, p. 1203-1226 Campinas, Cedes, 2004.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia de sala de aula: O professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. *Educação & Sociedade*, nº 51, p. 299-311, Cedes, Campinas, 1995.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. O educador: De intelectual a burocrata. *Educação & Sociedade*, nº 57, , p.156-172, Cedes, Campinas, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, nº 74, p. 121-142 Cedes, Campinas, 2001.

MONTOYA, Blas Cabrera. “El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones Del professorado”. *Educação & Sociedade*, n 39, p. 305-315, Papirus: Campinas, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandez. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, nº 74, p. 27 – 42, Cedes, Capinas, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, nº 85, vol. II, p. 1127-1144, Campinas, Cedes, 2004.

OLLIVIER, Émile; DANDURAND, Pierre. Centralidade dos saberes e Educação: em direção a novas problemática. *Educação & Sociedade*, nº. 46, p. 380-407, Cedes: Campinas, 1993.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: De boi de coice a boi de cambão. *Educação & Sociedade*, nº 66, p. 143- 178, Cedes, Campinas, 1999.

ROSA, Maria Inês. Relações de poder no trabalho de supervisão. *Educação & Sociedade*, nº 46, p. 425-435, Cedes, Capinas, 1993.

SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, nº 47, p.73-96, Cedes, Campinas, 1994.

TARDIF, Maurice; LE VASSEUR, Louis. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedade ocidentais. *Educação & Sociedade*, nº 85, p. 1251-1274, Campinas, Cedes, 2004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo de aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, nº 73, p. 209-244, Cedes, Capinas, 2000.

THERRIEN, Jaques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, nº 74, p. 143-160, Cedes, Capinas, 2001.

THERRIEN, Jaques. O saber social e a prática docente. *Educação & Sociedade*, nº 46, p. 408-418, Cedes, Capinas, 1993.

VASCONCELOS, Maria Drosila. O trabalho dos professores em questão. *Educação & Sociedade*, nº 81, p. 307-310. Cedes, Capinas, 2002.

VELLOSO, Jaques. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. *Educação & Sociedade*, nº 7, p. 141-158 Cortez: Campinas, 1981.

VIANNA, Claudia. A produção acadêmica sobre organização docente e relações de gênero. *Educação & Sociedade*, nº 77, p. 100-130 Cedes, Capinas, 2001.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, nº 85, p. 1125-1154, Campinas, Cedes, 2003.

Artigos Consultados – Revista *Cadernos de Pesquisa*

ALMEIDA, Jane Soares de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93, São Paulo, FCC, 1995.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, n.96, FCC, São Paulo, 1996.

AMADO, Tina e ROSEMBERG, Fúvia. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, FCC, São Paulo, FCC, 1992.

ANDRÉ, Marli, CANDAU, Vera Maria. O projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 50, FCC, São Paulo, 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, São Paulo, FCC, 1994.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa* nº 60, FCC, São Paulo, 1987, trad. Tomaz Tadeu da Silva.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, Editora Autores Associados: São Paulo, 2001.

ARROYO, Miguel. Dimensões da supervisão educacional o contexto da práxis brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 41, 1982.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, FCC, set./dez. 2005, n.126, p.539-564.

BELINTANTE, Claudemir. Por uma ambiência de formação contínua de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, FCC, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma da Argentina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, FCC, Editora Autores Associados: São Paulo, 1999.

BRANDÃO, Zaia. A Formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 40, FCC, São Paulo, 1982.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho da mulher: igualdade ou proteção? *Cadernos de Pesquisa*, n. 61, FCC, São Paulo, 1987.

BRUSCHINI, Cristina. Mulher e trabalho: políticas de recursos humanos em empresas de ponta. *Cadernos de Pesquisa*, n. 95, São Paulo, FCC, 1995.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*, n. 95, São Paulo: FCC, 1995.

CAMPOS, Maria Malta., Lima, Elvira S., Rosemberg, Fúlvia, Grosbaum, Marta W., Pinto, Regina P. Trabalhando com pajens. *Caderno de Pesquisa*, n. 49, FCC, São Paulo, 1984.

CAMPOS, Maria Malta. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 79, 1991.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa, GONÇALVES, Maria Elisa Resende. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, FCC, Editora Autores Associados: São Paulo, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ritmos, fragmentações: tempo e trabalho docente numa escola

pública de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 84, São Paulo, FCC, 1993.

CARVALHO, Marília Pinto e VIANNA, Claudia Pereira. Movimentos sociais por educação: a invisibilidade dos gêneros. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93, São Paulo, FCC, 1995.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, FCC, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

CONTE, Doracy Soares. Associação entre rendimento escolar e indicadores de eficiência de professores: o caso de Brasília e cidades satélites. *Cadernos de Pesquisa*, n. 50, FCC, São Paulo, 1984.

COSTA, Albertina Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. Uma contribuição ímpar: os *Cadernos de Pesquisa* e a consolidação dos estudos de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.80, São Paulo, FCC, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 40, 1982.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, São Paulo, 1996.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, São Paulo: FCC, 1993.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, São Paulo, FCC, 1994.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Professoras dialogam com o texto literário. *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago. 2004, n.122, p.359-389.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, jan./abr. 2004, n.121, p.139-168.

FELDENS, Maria das Graças F., Otti, Margot B., Moares, Vera Regina P. Professores têm problemas? *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, FCC, São Paulo, 1983.

FELDFEBER, Myriam e THISTED, Sofia. A definição das políticas de formação docente num contexto de crise. *Cadernos de Pesquisa*, n. 103, FCC, São Paulo, 1998.

FELIX COSTA, Maria de Fátima. A Administração da educação na nova república: caminho para a mudança ou mudança de caminho? *Cadernos de Pesquisa*, n. 59, FCC, São Paulo, 1986.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*. maio/ago. 2004, n.122, p.391-410.

FUSARI, José Cerchi; Cortesi, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º grau. *Cadernos de Pesquisa*, n. 68, FCC, São Paulo, 1989.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de pesquisa*, mar. 2002, p.155-172.

GARRIDO, Elsa e Carvalho, Anna Maria Pessoa. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, FCC, São Paulo, 1999.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, São Paulo, FCC, 1992.

GATTI, Bernadete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, FCC, São Paulo, São Paulo, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e as suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, FCC, São Paulo, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 2003, no.119, p.191-204.

GAZZINELLI, Maria Flávia. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, FCC, Editora Autores Associados, São Paulo, 2002.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, FCC, São Paulo, 1999.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago. 2004, vol.34, no.122, p.497-515.

LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, mar. 2003, n.118, p.65-88.

LENOIR, Yves. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 102, São Paulo, 1997.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, FCC, São Paulo, 1996.

LÜDKE, Menga. Pesquisa e formatação docente. *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago. 2005, n.125, p.11-12.

LÜDKE, Menga e CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago. 2005, n.125, p.81-109. ISSN 0100-1574.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, mar. 2003, n.118, p.89-118.

MELLO, Guiomar N., Maia, Eny Marisa, Brito, Vera Maria V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, FCC, São Paulo, 1983.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*. FCC, n. 30, São Paulo, 1994.

MORAIS, G. S., ANDRADE, M. O., Berger, M. A., OLIVEIRA, N. A. Ribeiro, N. M. S., PRIOR, V. P. Professores Leigos X Professores Habilitados. *Cadernos de Pesquisa*, n. 59, FCC, São Paulo, 1986.

MOYSES, Lúcia Maria Moraes. Formação continuada de professores de alunos trabalhadores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, São Paulo, FCC, 1994

NEUBAUER DA SILVA, Rose e Davis, Claudia. Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 87, São Paulo: FCC, 1993.

NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. *Cadernos de Pesquisa*, n. 61, FCC, São Paulo, 1987.

PAIVA, V., JUNQUEIRA, C., MULS, L. Prioridade ao ensino básico e pauperização docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, FCC, São Paulo, 1997.

PALHARES DE SÁ, Nicanor. Aprofundamentos das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 57, FCC, São Paulo, 1986.

PARO, Vitor Henrique. Administração de Escolas de 1º. e 2º. graus e a natureza do processo de produção pedagógico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 59, FCC, São Paulo, 1986.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, n.60, FCC, São Paulo, 1987.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 102, São Paulo, 1997.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, n. 92, São Paulo, FCC, 1995.

PERALVA, Angelina Teixeira. E os movimentos de professores da rede pública? *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, FCC, São Paulo, 1988.

PEREIRA, Gilson R. de M. Taxionomias sociais do magistério oficial paulista: estudo a partir de necrológicos. *Cadernos de Pesquisa*, jul. 2000, n.110, p.177-189.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, FCC, Editora Autores Associados: São Paulo, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite; Carvalho, Maria Eulina P. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 88, São Paulo, FCC, 1994.

RASHE, Vânia Maria Moreira, Kude, Vera Maria Moreira. Pigmaleão na sala de aula: quinze anos de expectativas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 57, FCC, São Paulo, 1986.

ROSENBERG, Lia; BARBOSA, José Juvêncio; PARRA, Márcia L. de V.; CARBONE, Célia Regina. Publicações para o Professor: um Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, FCC, São Paulo, 1979.

SANTOS, Lucíola Licínio. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, FCC, Editora Autores Associados: São Paulo, 1999.

SARDELICH, Maria Emilia. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, nov. 2001, n.114, p.137-152.

SETÚBAL, S. Silva, Maria Alice e Lomônaco, Beatriz Pentead. A construção do papel do professor: uma experiência com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, n. 75, FCC, São Paulo, 1990.

SILVA, Circe Mary Silva da. Formação de professores pesquisadores de matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, FCC, São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, n. 59, FCC, São Paulo, 1986.

TANURI, Leonor M. Política integrada de formação de professores. *Cadernos de Pesquisa* n° 71, FCC, São Paulo, 1989.

TARDIF, Maurice e ZOURHLAL, Ahmed. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago. 2005, n.125, p.13-35.

THURLER, Monica Gather e PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, maio/ago. 2006, n.128, p.357-375.

TUNES, Elizabeth, TACCA, Maria Carmen V. R. e BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, set./dez. 2005, n.126, p.689-698.

VIANNA, Claudia. Divergências mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, São Paulo, FCC, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche. Estado e política de formação de magistério. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, n. 103, São Paulo, 1998.

VOLPATO, Claudia Fernandes e MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de pesquisa*, set./dez. 2005, n.126, p.723-745.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de pesquisa*, set./dez. 2005, n.126, p.609-634.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de pesquisa*, maio/ago. 2005, n.125, p.63-80.

ZIBAS, Dagmar M. L. Ensino noturno de 2º grau: a voz do corpo docente. *Cadernos de Pesquisa*, n. 78, FCC, São Paulo, 1991.