

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA  
PRODUÇÃO DO GT TRABALHO E  
EDUCAÇÃO DA ANPED**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DANIELE RORATO SAGRILLO**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2009**

# **TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED**

**por**

**Daniele Rorato Sagrillo**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Menezes Pereira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2009**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de  
Mestrado

**TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT  
TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED**

elaborada por:  
**Daniele Rorato Sagrillo**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Sueli Menezes Pereira - (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Profª Drª Vera Maria Vidal Peroni - (UFRGS)**

---

**Profª Drª Valeska Fortes de Oliveira - (UFSM)**

Santa Maria, 27 de fevereiro de 2009.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha Orientadora, Professora Doutora Sueli Menezes Pereira, pelas orientações, pela sensibilidade e pelo respeito ao meu tempo de construção e aprendizado.

Às professoras Doutoras Vera e Valeska que contribuíram para a qualidade deste trabalho.

À minha família pelo amor, carinho e apoio em todos os momentos.

Às minhas amigas Vanessa, Patrícia, Maristela, Adriana e aos amigos Vilmar e Mauro pela amizade e apoio que me deram nas horas em que mais precisei.

À minha colega de curso e amiga Izabel pelas horas em que passamos juntas aprendendo uma com a outra.

Às minhas colegas de trabalho pelo apoio, pela compreensão, pela flexibilidade de horário para que pudesse terminar este trabalho.

E a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a conclusão desta dissertação, meu muito obrigado.

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED**

Autora: Daniele Rorato Sagrillo  
Orientadora: Sueli Menezes Pereira  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de fevereiro de 2009.

A presente Dissertação de Mestrado insere-se na Linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Este estudo teve suas motivações em dois ramos interligados, a atuação profissional e a formação acadêmica. O tema central da pesquisa é o Trabalho Docente, o objetivo que direcionou a busca investigativa consiste em analisar a produção acadêmica das reuniões anuais da ANPED, mais especificadamente, do GT 09 – Trabalho e Educação, no período de 1998 a 2008, sobre o entendimento do trabalho docente, em nível de educação básica, diante do reordenamento do mundo do trabalho, de modo a verificar o caráter prático desta produção. A fundamentação teórica que dá bases ao estudo tem aporte no Materialismo Histórico e Dialético, por julgarmos ser uma importante ferramenta teórica, pois possibilita o entendimento da tensão entre capital e trabalho, compreensão essa necessária para analisarmos criticamente o contexto atual. Tomamos como referência o trabalho (docente) como categoria ontológica. Tal perspectiva nos permite entender que é através dela, e de sua capacidade mediadora das relações sociais, que o ser humano constrói as condições necessárias a sua existência, produzindo a si mesmo em relação a outros seres humanos. Essa concepção nos permite, por outro lado, compreender a natureza alienada do trabalho abstrato, sendo este, sob a perspectiva do capitalismo, entendido como sinônimo de venda da força de trabalho. Para a realização da pesquisa foram utilizados os preceitos da pesquisa qualitativa. O resultado desta análise nos mostrou que existe uma polissemia no GT Trabalho e Educação no que diz respeito ao entendimento de trabalho docente. A representatividade desses estudos, em nível de educação básica, no GT é pouco expressiva. Foi evidenciado maior número de estudos relacionados à temática educação profissional. Os trabalhos da coleta empírica, em sua grande maioria, resgatam a categoria de conteúdo – trabalho - como central nas análises realizadas. Podemos constatar que os trabalhos selecionados para a análise estão comprometidos com uma perspectiva teórica calcada no materialismo histórico dialético, tendo trabalhos importantes na área. No entanto evidenciamos a pouca dimensão prática da produção analisada.

Palavras-chave: Educação, Trabalho Docente, Mundo do Trabalho.

## **ABSTRACT**

Master's Thesis  
Master's Degree Program in Education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **EDUCATIONAL WORK: AN ANALYSIS OF THE PRODUCTION OF ANPED GT WORK AND EDUCATION**

Author: Daniele Rorato Sagrillo

Adviser: Sueli Menezes Pereira

Date and Place of Defense: Santa Maria, Brazil, February 27<sup>th</sup>, 2009

This Master's Thesis is tied to the research line School Practices and Public Politics of the Post Graduation's Degree Program in Education at Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. This study had its motivations in two interlinked area, the professional acting and the academic formation. The main theme of this research is the Educational Work. The objective that addressed the investigation consists of analyzing the academic production of the annual meetings of ANPED, more specifically, that of GT 09 – Work and Education, from 1998 to 2008, about the understanding of the educational work, in basic education level, considering the reordering of the work, in order to check the praxical character of this production. The theoretical principal that provides support is the Historical and Dialectical Materialism, since it was considered an important theoretical tool, because it makes possible the understanding of the tension between capital and work, what is necessary for us to analyze the current context in a critical way. We took as reference the work (educational) as an ontological category. Such perspective allows understanding that it is based on it and considering its mediator capacity of the social relationships that the human beings build the necessary conditions of their existence, producing themselves in relation to other human beings. On the other hand, this conception allows us to understand the abstract work's alienated nature, being this one, under the perspective of the capitalism, understood as a synonym of workforce sale. For the accomplishment of the research, the precepts of the qualitative research were taken into account. The result of this analysis showed us that there is a polysemy at GT Work and Education concerning the understanding of educational work. The representativeness of these studies, in basic education level, at GT, is little expressive. Larger number of studies related to professional education was evidenced. The works of the empiric collection, in their great majority, rescue the content category - work - as a central issue in the accomplished analyses. We could verify that the works chosen for analysis are committed with a theoretical perspective based on historical and dialectical materialism, being observed important works in the area. However, we evidenced the little praxical dimension of the analyzed production.

Keywords: Education, Educational Work, World Work.

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO A – Textos seleccionados para amostra empírica.....</b>	<b>136</b>
--	------------

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação  
GT – Grupo de Trabalho  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
FUNDEB – Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
USAID – Agency for International Development  
PREAL – Programa para Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe  
ENADE – Exame Nacional de Cursos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
OIT – Organização Internacional do Trabalho



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO .....</b>	<b>27</b>
1.1 Relação sujeito e natureza no processo de formação humana .....	27
1.2 Trabalho: Categoria fundante do ser social .....	35
1.3 Do Fordismo à reestruturação produtiva .....	53
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>67</b>
2.1 Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).....	67
2.2 As reformas educacionais e o trabalho docente .....	78
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>92</b>
3.1 Contextualizando os 14 textos selecionados para a pesquisa empírica .....	95
3.2 Análise da produção do conhecimento sobre trabalho docente no GT Trabalho e Educação da ANPED .....	104
3.3 O entendimento sobre trabalho docente nas produções do GT Trabalho e Educação.....	109
3.4 Análise sobre o entendimento de trabalho docente nas produções do GT Trabalho e Educação.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>136</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo insere-se na Linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, e tem por **objeto** o entendimento sobre trabalho docente, em nível de educação básica, da produção acadêmica do Gt 09 – Trabalho e Educação – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no sentido de reconhecer à sua relevância para o debate sobre a relação entre Trabalho e Educação no contexto educacional brasileiro.

A fase de desenvolvimento atual do modo de produção capitalista é representada pela internacionalização do capital e tem como sustentáculo o plano político-ideológico oriundo das teses de Friedrich Hayek (1980) e Milton Friedman (1977), que substituíram o modelo keynesiano. É um sistema que suscita à humanidade angústia no tocante às suas possibilidades civilizatórias devido, principalmente, à insustentabilidade ambiental que marca a perspectiva de reprodução do atual modelo de produção. Bastante destrutivo, tal modelo gera elevação de temperatura e outros transtornos que acompanham as mudanças climáticas globais (POCHMANN, 2009).

Na análise de Pochmann (2009, p.02),

A crise atual é sistêmica e estrutural. Começou pelo coração do capitalismo central, que define o sistema monetário-creditício, e passou a contaminar pelo mundo o tecido produtivo generalizadamente, com efeitos sociais e políticos sem paralelo nas últimas sete décadas e ainda não plenamente conhecidos. O conjunto ofertado de medidas até agora pelo keynesianismo bastardo, embora urgente e necessário para atenuar emergencialmente a sangria desatada que o retrocesso neoliberal de anos anteriores provocou, serve tão somente de remendo, meia sola, como diria um bom sapateiro, pois não se trata de uma alternativa concreta e efetiva como fora durante a Depressão de 1929, que somente se efetivou com a experiência da Segunda Guerra Mundial, capaz de fazer com que ricos e poderosos aceitassem as reformas civilizatórias potencializadoras de um dos mais formidáveis ciclos de expansão socioeconômica que durou quase três décadas. Em síntese, observa-se que dificilmente a reprodução de medidas idênticas às adotadas terá sucesso pleno tal a gravidade e profundidade da crise do capital globalizado.

A crise acarreta modificações na organização do trabalho, tornando necessário um novo tipo de trabalhador. Sua gerência demanda ajustes estruturais em vários planos – o econômico, o político, o social, o cultural –, o que ocasiona graves conseqüências, das quais destacamos a crise do trabalho abstrato, cujas manifestações são o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. O projeto de sociedade existente não pode ser universalizado, salvo na forma de uma visão subdesenvolvimentista que sobrepõe a absorção de alguns à exclusão da maioria.

É com vistas a esse contexto que devemos compreender a reformulação dos paradigmas educacionais, ocorrida a partir de 1990. Durante tal década, uma vasta documentação foi elaborada por organismos como UNESCO, ONU, Banco Mundial, BIRD, sendo propalada a todos os países da América Latina e ao Caribe por meio de diagnósticos, análises e propostas. A documentação fundamentava-se em um ideário salvacionista referente ao papel da educação para o desenvolvimento social, o qual passou a orientar a definição das políticas educacionais em nosso país (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2000).

Atendendo às exigências do receituário neoliberal, as ações implementadas baseavam-se em conhecimentos e habilidades do setor produtivo. Nesse sentido, assumiam maior importância os resultados da aprendizagem, a formação de professores e o redirecionamento da atuação do Estado. No último caso, reduzia-se a responsabilidade administrativa e provedora, ligada historicamente à função estatal, sobrepondo-se as atividades de avaliação, incentivo e geração de políticas, bem como a reforma do financiamento e da gestão da educação.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a formação dos professores recebeu papel de destaque nessas reformas, pois era preciso reformar a educação e também a formação dos professores, considerados, muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país. Assim, passou-se a exigir que a formação docente se processasse em nível superior, nas Universidades ou em Institutos Superiores de Educação, a fim de aprofundar o grau de aprendizagem.

Ocorre, no entanto, que elevar a formação ao nível superior não significou elevar a consistência e a abrangência dos conhecimentos a serem adquiridos. Ao contrário, esse processo apenas gerou o aligeiramento da formação dos professores. Pesquisas recentes indicam que o enaltecimento do papel do professor se faz acompanhar, contraditoriamente, de fragmentação e esvaziamento de conteúdo em sua formação (DUARTE, 2003).

Sob a ótica do capitalismo, não é mais possível perder tempo com uma formação inicial extensa. Além da ênfase na formação continuada, também se destaca, na atualidade, a formação inicial na modalidade à distância, o que explicita, na maioria das vezes, a lógica da redução de custos na área educacional. O conceito de competências se transforma, então, em *slogan* e desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua própria formação e pela realização das ações pedagógicas cotidianas, o que aponta para uma concepção de sucesso individualizante nas escolas.

A implantação dessas reformas impôs novas exigências para o trabalho docente, sendo possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas que visam a uma conformação técnica e ideológica do novo trabalhador. Ignoraram-se, contudo, as reais condições de vida e trabalho de escolas e professores, como veremos no capítulo dois sobre a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004).

O Brasil tem mais de dois milhões de professores atuando nas diferentes etapas da educação básica em todo o seu território. Em pesquisa recente realizada pelo Ministério da Educação (MEC) para identificar o perfil dos professores de educação básica no Brasil, observou-se que a renda familiar de cerca de 65% destes situa-se entre cinco e dez salários mínimos e que 45% recebem até dois salários mínimos. Quanto à formação, constatou-se que 70% estudaram em escolas públicas e que cerca de 80% têm curso superior com formação pedagógica (ANDRADE, 2008).

Os dados da pesquisa indicam ainda que 60% dos professores não usam a Internet e que a maioria não tem acesso a bens culturais, não podendo freqüentar museus, teatro, exposições, concertos musicais, nem assinar jornais e revistas. A televisão ainda é o meio mais presente na vida desses professores, já que 36% delas assistem diariamente, 18% eventualmente e 5% quase nunca (ANDRADE, 2008).

A pesquisa constatou também uma grande diversidade no tocante a condições de trabalho (principalmente no aspecto salarial) e de formação dos professores brasileiros. Isso se dá devido às disparidades regionais, que refletem as desigualdades econômicas presentes no país. Os professores do Ensino Fundamental constituem o maior contingente em todas as regiões.

Publicada em 2003, outra pesquisa, realizada em 10 estados brasileiros pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), contou com amostra de 4.656 entrevistados, trazendo informações igualmente relevantes sobre os profissionais de educação no país. Segundo a pesquisa, 53,1% dos trabalhadores em educação têm entre 40 e 59 anos, 38,4% estão na faixa etária de 25 a 39 anos e 2,9% entre 18 e 24 anos. Observou-se também que 83% dos docentes são mulheres, sendo apenas 17% homens, e que elas atuam preferencialmente nas séries iniciais do ensino fundamental – ao contrário dos homens, que, quase sempre, desenvolvem sua atividade no ensino médio, correspondendo, assim, a dois terços do total de docentes. Isso parece reforçar o imaginário social, que associa o professor homem ao conhecimento e à autoridade e a professora ao apoio e aos cuidados dirigidos aos alunos (OLIVEIRA, 2008).

Quanto à origem social e familiar desses professores, Oliveira (2008) informa, com base no relatório da UNESCO (2003), que a média do número de pessoas por família, entre os professores, está situada em 3,8. Essa média pode ser considerada alta, se comparada com a média nacional, que, segundo a PNAD/2001, é de 3,3 pessoas por família.

Em relação à leitura, foi apontado o seguinte resultado: 41,6% lêem uma ou mais vezes por mês, 33,9% eventualmente e 6,7% não costumam ler. A prática de atividades físicas também fica comprometida: 17% praticam atividades físicas regularmente, 16% eventualmente, 21% não têm hábito/tempo e 46% não responderam.

Podemos perceber que as características do trabalho do professor neste início de século, diante de um mercado de trabalho em constante transformação, sintetizam-se na ampliação de responsabilidade, tendo o professor, muitas vezes, que negar o ensino do conhecimento historicamente acumulado para atender a outras demandas sociais. Além disso, os profissionais acumulam jornadas duplas ou triplas de trabalho, o que os leva à itinerância entre escolas, à rotatividade, à sobrecarga de trabalho, ao enfraquecimento do poder do magistério e à redução da expectativa social com relação à escola.

Não bastassem os problemas relacionados às condições individuais dos professores, outra questão também influencia o trabalho docente: a gestão escolar. Apesar de receber o qualificativo de democrática, o que configuraria uma ruptura na tradicional prática cotidiana da escola com base na divisão do trabalho, a gestão

escolar não está conseguindo romper com a administração autoritária, nem buscando formas comprometidas de participação / decisão.

Silva e Fernandes (2006) salientam também as dificuldades para organizar o trabalho coletivo no interior das escolas. Os fatores responsáveis por tal problemática são a presença do legalismo e do autoritarismo, a imposição de projetos formatados externamente, a fragilização do papel do coordenador pedagógico, o controle da autonomia e a deturpação dos objetivos dos encontros coletivos.

Esse contexto vem gerando, nos professores, alarmantes índices de “burnout”, doença profissional cujo mal-estar tem levado milhares de professores ao abandono da profissão e, o que é pior, ao afastamento e ao desânimo em relação ao trabalho cotidiano. Tais fatos estão diretamente associados ao descrédito e à desarticulação política da categoria profissional.

Esses elementos complicadores que cercam a profissão, atentam para o risco que apresentam as elevadas expectativas sociais depositadas em um trabalho coletivo fragilizado, visto, erroneamente, como panacéia capaz de resolver todos os problemas educacionais. A ciência de tais elementos aponta também para a necessidade de as políticas públicas reconhecerem as concepções e condições de trabalho dos professores, a fim de que se possa realizar uma verdadeira mudança educacional (SILVA; FERNANDES, 2006).

Segundo Oliveira (2003), acredita-se que a pesquisa em trabalho docente no Brasil emergja dos estudos sobre a relação entre trabalho e educação, por ter sido esta uma área de pesquisa que se constituiu com grande força a partir dos anos de 1970, chegando, na década seguinte, até à criação de um grupo de trabalho próprio na ANPED, o GT Trabalho e Educação.

De acordo com o documento produzido pela Rede ESTRADO (2008), estudos apontam o ressurgimento da pesquisa sobre trabalho docente que nos últimos anos viveu uma significativa diminuição, sobretudo no que se refere aos temas relativos às condições de trabalho dos professores. As décadas de 70 e 80 no Brasil apresentaram-se como um período muito fecundo de pesquisas na área de trabalho e educação, resultando em muitos estudos sobre a organização do trabalho docente e a gestão educacional, apresentando em muitos casos uma clara perspectiva marxista.

Durante os anos 90, houve um deslocamento das pesquisas para estudos relacionados a aspectos culturais e étnicos, a relações de gênero e a questões da subjetividade, o que acaba por fomentar discussões bem úteis sobre a formação docente, deixando as análises sobre as mudanças no trabalho em segundo plano (OLIVEIRA, 2003).

Na área de trabalho e educação, a última década caracterizou-se por estudos centrados muito mais nas relações do mercado de trabalho do que no processo de trabalho, como havia ocorrido durante os anos 80. Segundo a Rede ESTRADO (2008), em pesquisa bibliográfica recente, constatou-se que a maioria dos títulos na área de trabalho e educação nos anos 90 tem trazido a problemática da qualificação, das competências e das relações de emprego como tema central.

Este documento faz inferências em relação a levantamentos que permitem observar que a maioria dos estudos sobre o tema na atualidade trazem análises que tratam da representação do trabalho docente. São estudos que, em geral, concentram suas análises a partir do que as professoras relatam sobre seu trabalho, suscitando a discussão acerca da formação docente, da definição do perfil de professor/educador que se almeja e dos desafios para a formação do educador/professor que se espera. No entanto aspectos referentes às condições de trabalho dos professores das redes de ensino e às tensões e inquietações que pairam sobre a profissão estão a demandar um maior aprofundamento em pesquisas (Rede ESTRADO, 2008).

Lüdke e Boing (2007) salientam que a utilização da expressão "trabalho docente" remonta ao início dos anos de 1990. Antes, terminologias como "trabalho educativo" e "trabalho pedagógico" eram mais utilizadas, mas não queriam dizer exatamente a mesma coisa, embora se possam encontrar muitos elementos comuns entre um termo e outro.

Esses autores, ao investigarem a produção acadêmica sobre trabalho docente, agruparam os principais temas que envolvem os desafios da docência nos dias atuais em torno de quatro eixos:

- Competências

Existe um consenso entre os autores quanto à polissemia do termo "competência". Dentre os autores que abordaram a idéia de competência, destaca-se o enfoque de Freitas (2003, p. 1.108), que chama a atenção para o afastamento dos professores de seu coletivo profissional, pelo fato de as competências seguirem

uma lógica de responsabilização individualizante. Seguem na mesma linha as preocupações de Dubar (1998, p. 99), para quem a dimensão política que sustenta o conceito de "competência", adotado pelo discurso gerencial, mostra-se frágil ao não reconhecer o dinamismo das construções sociais, presentes nas relações entre indivíduo e empresa.

Segundo Lüdke e Boing (2007), à medida que se faz a cisão entre o trabalho e a sua construção social, como ocorre com a retórica administrativa predominante nos dias atuais, maior precarização pode ser verificada nas mais diferentes profissões. Em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo capital, os trabalhadores abrem mão de conquistas históricas.

- Profissionalidade, profissionismo e profissionalismo

Courtois et al. (apud LÜDKE; BOING, 2007), abordando as transformações que afetam os atores individuais e coletivos, utilizam outro binômio para a discussão do trabalho profissional nos dias atuais: qualificação e profissionalidade. De forma muito semelhante às distinções entre qualificação e competência, os autores introduzem o conceito de "profissionalidade" associado àquilo que até aqui viemos chamando simplesmente de competência. Segundo esses autores, o termo "qualificação" está associado a um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, organização taylorista do trabalho, administração centralizada, negociações somente salariais, gestão da mão-de-obra pela antiguidade e sindicalismo forte. O termo "profissionalidade", em contrapartida, emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego.

Bourdoncle (apud LÜDKE; BOING, 2007), propõe uma tripla distinção entre profissionalidade, profissionismo e profissionalismo, no campo do estudo das profissões. *Profissionalidade* está associada às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocada como uma evolução da idéia de qualificação, como vimos acima. *Profissionismo* ou



*corporatismo* são neologismos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. O que ocorre claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para conferir ao *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Por essa via, o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional. O terceiro conceito, de "profissionalismo", é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Para o autor, é nesse estágio que realmente começa a socialização profissional. O que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

- Profissionalização docente

Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos. A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, para Nóvoa (apud LÜDKE; BOING, 2007), o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais atuais. A explicação do autor para esse fato se dá pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente, exercendo um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. Os docentes sofrem o processo de "funcionarização". Esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma "profissão" docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização.

Para esses autores, somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige um comportamento profissional, pelo menos. Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares. O único critério parece ser o da competência pessoal, de acordo com os diferentes graus de exigência da clientela.

Segundo Shiroma (2003, p. 68), nos documentos brasileiros das reformas educativas dos anos 1990, o conceito de profissionalização foi “recontextualizado e reconfigurado, abandonando-se o modelo de profissional que atendia a aspirações de natureza pública. Nesse caso, a profissionalização funcionou como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho”. Para a autora (2003, p. 68-69), “a ideologia do profissionalismo pode assim ser vista como um construto que obscurece a realidade da situação de trabalho ao mesmo tempo em que assegura a internalização da motivação e disciplina”.

- Saber docente

Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio social. Os autores apontam cinco elementos explicativos de tal ambigüidade:

- uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação.
- a relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão desses saberes.
- o aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades.
- o fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública.
- a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Nessa rápida discussão, foram abordados conceitos da sociologia do trabalho e da educação que se articulam para explicar algumas dimensões do trabalho dos professores, que assim como os demais trabalhadores vêm sofrendo transformações nas condições objetivas de trabalho, seja de forma ou conteúdo, os profissionais da educação não estão alheios a esse processo, cabendo compreender as suas particularidades em articulação com a totalidade social.

Desse modo, a discussão acerca do trabalho docente é aqui tratada como uma particularidade, entre tantas outras, que possui mediações com a totalidade das relações contemporâneas. O presente estudo busca, nessa perspectiva, resgatar a categoria do trabalho como aspecto central para análises teóricas e concretas das relações humanas.

Nesse sentido, nosso tema de pesquisa refere-se ao GT Trabalho e Educação da ANPED, devido à sua relevância para o debate sobre a relação entre Trabalho e Educação, bem como à maior proximidade desse grupo de trabalho com estudos no campo teórico do marxismo, perspectiva que também adotamos. Acreditando ser o materialismo histórico-dialético uma importante ferramenta de análise e práxis transformadora.

Portanto, não desconsideramos o fato de que existam em outros GTs, textos que tratam da temática do trabalho docente. Todavia, a grande quantidade de produção encontrada impossibilita a ampliação, nesse momento, do campo de análise.

Sendo assim, o problema de pesquisa foi delimitado da seguinte forma: Qual o entendimento da produção acadêmica, do GT Trabalho e Educação, sobre trabalho docente? Esta produção apresenta-se com caráter prático, contribuindo para o enfrentamento da realidade social e para a construção de propostas contra-hegemônicas?

Em vista do problema exposto, propõe-se, como **objetivo geral**, analisar os estudos sobre o trabalho docente diante do reordenamento do mundo do trabalho, em nível de educação básica, na produção acadêmica das reuniões anuais da ANPED, mais especificadamente, do GT 09 – Trabalho e Educação, no período entre 1998 e 2008, de modo a verificar se esta produção é de caráter prático.

Desse objetivo geral, ramificam-se objetivos específicos, com a finalidade de possibilitar melhor compreensão da realidade em estudo, quais sejam:

- Analisar sob quais mediações o trabalho docente tem sido considerado;
- Investigar se a categoria trabalho é central nas análises.

Gostaríamos de ressaltar que o presente estudo teve suas motivações em dois ramos que, interligados, têm contribuído para meu amadurecimento intelectual: a atuação profissional e a formação acadêmica. Minha vivência como professora de Educação Física no Município de Santa Maria, RS, e atualmente como coordenadora pedagógica de um programa público de Esporte e Lazer me põe constantemente em contato com os problemas da realidade educacional brasileira, tornando a formação e o trabalho docente o objeto diário de minha preocupação e atuação profissional.

Minha formação acadêmica, por sua vez, está atrelada, desde a graduação, a um projeto que vincula ensino-pesquisa-extensão, atualmente denominado “Linha de

Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar” (LEEDEFE – CEFD/UFSM). O projeto tem como fundamentação teórica o Materialismo Histórico e Dialético, por se acreditar que essa vertente filosófica constitui-se em uma importante ferramenta teórica para a compreensão da realidade. Buscamos, através das atividades, uma “sólida” formação teórica, considerando o “Trabalho como princípio educativo”, bem como reconhecendo o trabalho pedagógico e a intervenção na realidade como essenciais no processo de formação humana.

Nos últimos anos, inserida também no contexto da pós-graduação, passei a defrontar-me com o atual estágio em que se encontra a produção do conhecimento, em que se anuncia a “transição para uma nova era”, a “incredibilidade em relação às metanarrativas” e o “fim da história”, entre outros aspectos. As inquietações com a perspectiva teórica apresentada pelos autores no campo da literatura especializada, principalmente no que diz respeito à concepção de trabalho docente, foram aumentando gradativamente e a busca de resposta para elas tornou-se o cerne do presente projeto.

Enquanto professora, pude vivenciar o que chamo de “choque de realidade” dentro de uma instituição escolar. Inicialmente, exerci um trabalho extremamente solitário, individualista, sectário, descolado da realidade e não democrático, que foi de encontro à minha perspectiva de uma educação crítico-superadora.

Deparava-me com o desestímulo docente, com o trabalho em série (saía de uma sala de aula e entrava em outra o dia inteiro) sem dispor de algum tempo para refletir ou efetuar qualquer tipo de análise. Durante as reuniões pedagógicas, estudávamos, muitas vezes, artigos da revista **Nova Escola**, isto quando ocorria estudo, pois, na maioria das vezes, esse espaço era destinado aos recados. Atualmente, como coordenadora pedagógica, deparo-me com o esvaziamento de conteúdo/conhecimento da formação acadêmica inicial.

Recordo-me claramente de uma reunião pedagógica cuja tarefa passada pela equipe diretiva aos professores foi de complementar todos os conteúdos dos planos de trabalho, com a(s) competência(s) a ser(em) “desenvolvida(s)” através deles. Na época, disseram-nos que era uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. Pode-se constatar, com isso, o quanto era desconhecido o significado de “competência”, nos termos em que o propõe Philip Perrenoud em suas tantas obras em defesa da “pedagogia por competências”, que se inseriu nas políticas educacionais a partir dos anos 90 (2001).

Quem trabalha em nossas escolas, na atualidade, sabe o quanto a atividade é complexa. A sensação é de que qualquer possibilidade de mudança é utópica, gerando uma espécie de apatia que corrompe o sujeito e torna o trabalho árduo, penoso e “desrealizador”. Sem significação maior do que apenas o cumprimento da rotina, o trabalho fica destituído de sua principal característica: ser uma fonte de realização humana.

Lançando mão das proposições de La Boetie (2003), em **Discurso da Servidão Voluntária**, poderia dizer que dentro da realidade escolar acostuma-se à servidão, já que toda a estrutura educacional converge para a sujeição. É tão forte o sentimento de impotência que, de acordo com o mesmo autor, “ao homem todas as coisas parecem naturais, nas quais é criado e nas quais se habitua, mas isso só o torna ingênuo, naquilo que a natureza simples e inalterada o chama; assim a primeira razão da servidão voluntária é o costume” (LA BOETIE, 2003, p. 37).

A naturalização das relações sociais torna-se, assim, a expressão mais potente da eficácia do pensamento em suas expressões neoliberais hegemônicas. A sociedade liberal industrial constitui-se, a partir dessa perspectiva, não somente na ordem social desejável, mas também na única possível. Faz-se, conseqüentemente, uma sociedade aparentemente sem ideologias, com modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a esse modo de vida.

Para Bauman (2000), o liberalismo reduz-se hoje ao mero credo de que não há alternativa. Essa política louva e promove a crescente apatia política, isto é, o conformismo. O preço do conformismo generalizado é pago com a mesma moeda utilizada para cobrir a importância exigida pela má política: a moeda do sofrimento humano.

A incerteza, a insegurança e a falta de garantias constituem-se num poderoso impedimento aos remédios coletivos: pessoas que se sentem inseguras, preocupadas com o que lhes reserva o futuro e que temem pela própria incolumidade não podem realmente assumir os riscos que a ação coletiva exige. Falta-lhes coragem de ousar e tempo para imaginar formas alternativas de convívio. Além disso, estão absorvidas por tarefas empreendidas conjuntamente, que não propiciam espaço para pensar, nem sequer para direcionar sua energia (BAUMAN, 2000).

Freitas (2005) afirma que, para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, fragmentando e mergulhando o indivíduo em um profundo narcisismo, num “salve-se quem puder”, além de gerar nas pessoas um sentimento de conformismo social e de impotência em relação ao futuro. Isso significa, ao mesmo tempo, a plena capacidade de o grupo que controla o capital pensar seu futuro com uma quase absoluta ausência de limites.

Diante desse contexto, vale verificarmos a comparação referida por Alves:

C. Wright Mill comparou a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galeria. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns aos outros com a velocidade que conseguem imprimir ao barco, há apenas um problema: ninguém sabe aonde vai o barco e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência (apud VASCONCELLOS, 1999, p.172)

Portanto, faz-se necessário assumirmos o enfrentamento político/ideológico que tal contexto nos traz e que indica um momento complexo e particular do desenvolvimento do capitalismo.

Acreditamos em uma leitura crítica e apurada da realidade, que leve a assumir uma posição político-pedagógica em face da educação e, em particular, do Trabalho Docente. Isso implica entender os caminhos do conhecimento e seus projetos científicos, que se anunciam nas concepções pedagógicas, nas políticas educacionais, e que trazem visões do mundo diferentes, estabelecendo formas distintas de pensar e agir. Consideramos como pano de fundo para a compreensão do objeto a ser investigado as relações sociais capitalistas, suas determinações práticas e políticas e seu impacto sobre o trabalho docente.

As orientações e as políticas praticadas na área da formação dos professores apresentam, de modo geral, uma complexa relação com a formação dos trabalhadores na sociedade capitalista. Essa relação nos interessa, entre outros aspectos, porque, a nosso ver, uma formação de docentes (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodológica) pode de alguma forma contribuir para fortalecer uma proposta contra-hegemônica de sociedade tendo na educação e, nela, o trabalho docente, um de seus principais pilares, na medida em que interfere, mais ou menos diretamente, no crescimento cultural da maior parte da população.

O materialismo histórico e dialético, bem como as categorias presentes nesse método, orientaram metodologicamente o percurso de construção deste trabalho, pela capacidade de buscar a essência dos fenômenos. Sendo assim, no tocante ao aspecto organizativo, este estudo tem por horizonte os cinco momentos fundamentais à pesquisa, elaborados por Frigotto (1989)<sup>1</sup>. Para o autor, o *primeiro momento* corresponde à apresentação da problemática da pesquisa, ou seja, ao recorte que se deve estabelecer, a fim de não se tornar a pesquisa inviável, dentro de uma totalidade mais ampla, totalidade essa que também deve ser apreendida. Parte-se, então, de condições já dadas, de uma prática anterior que, por seu caráter problemático, acabou gerando a necessidade da pesquisa. Nesse momento, deve também aparecer de imediato a postura do investigador em relação ao que está posto.

No *segundo momento*, ocorre o resgate crítico do conhecimento já produzido sobre a problemática em foco. Isso porque, como afirma Frigotto (1989), é o pesquisador que estrutura as questões e sua significação, para conduzir a análise dos fatos, dos documentos.

O *terceiro momento* trata da discussão dos conceitos, das categorias que permitem organizar as questões prioritárias e orientar a análise do material. O *quarto momento* apresenta, por conseqüência, a análise dos dados e o esforço do investigador de estabelecer conexões, mediações e contradições que constituem a problemática pesquisada. O *quinto* momento constitui a síntese da investigação; é o momento em que se expõem de forma coerente as múltiplas determinações que explicam a problemática e em que se discutem as implicações para a ação concreta.

Enfatizando a necessidade de correlacionar as partes, Frigotto cita Kosik (1989, p. 89), para quem

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

Portanto, como salienta o autor, os passos acima têm apenas uma fronteira didática, formal, mas não real. A partir daí, para responder às questões colocadas

---

<sup>1</sup> Apesar de seguirmos esses momentos, eles não se constituem de maneira isolada e estão em várias partes do estudo, conforme o próprio autor sugere.

por este estudo, organizamo-lo em três capítulos que buscam discutir o trabalho docente diante das mudanças concernentes ao mundo do trabalho contemporâneo.

No primeiro capítulo, sobre considerações do mundo do trabalho, explicitamos o quadro teórico em que a pesquisa se assenta, abordando o conceito de trabalho como categoria ontológica, como desenvolvida por Marx. Compreendemos que, no quadro dessas relações, a questão do trabalho docente, no tocante a suas concepções e efetivações, torna-se basilar para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e da literatura especializada.

O trabalho docente, como qualquer outra forma de trabalho configurado sob a égide da sociedade capitalista, insere-se no processo de reestruturação produtiva desencadeado nas últimas décadas. Na passagem das formas de produção baseadas no taylorismo-fordismo para o modelo pós-fordista de produzir, começam a fixar-se as idéias neoliberais de flexibilidade, privatização, terceirização, eficácia, qualidade total, que fundamentam as transformações no mundo do trabalho a partir da década de 1970. No âmbito das correntes de pensamento, ganha força a visão do mundo pós-moderna (MORAES, 2004), que, de modo geral, faz a crítica à centralidade do trabalho no mundo contemporâneo e à busca de novas categorias que a possam restituir. Nesse sentido, procuraremos apoio em autores como Mézáros, Lessa, Antunes e Tumolo, que buscam fazer o contraponto à tese do fim da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo.

O segundo capítulo, aborda a precarização do trabalho dos professores da educação básica no Brasil, sua realidade e suas condições de trabalho. Esse capítulo trata também do modo pelo qual as reformas educacionais condicionadas pelas mudanças no mundo do trabalho trazem novas exigências para o trabalho docente, tais como a ampliação de suas funções. Dessa forma, o perfil traçado para esses profissionais funciona como um mecanismo para atender às mudanças no processo produtivo, adaptando-os às necessidades do mercado de trabalho.

No terceiro capítulo, analisamos o que os trabalhos científicos *da ANPED dizem* sobre o trabalho docente, traçam-se as premissas metodológicas da busca científica, descrevendo-se o tipo de pesquisa e o processo de coleta de dados, com vistas a atingir os objetivos propostos. Esse capítulo também é destinado à análise do trabalho docente à luz do referencial teórico erigido e dos dados coletados durante a pesquisa. Auxilia-nos, assim, a atingir um *ponto de chegada e um novo*



*ponto de partida*, pois não se deve perder de vista a provisoriedade do estudo, nem tampouco a possibilidade de, a partir deste estudo, contribuirmos para a discussão sobre um trabalho docente dotado de sentido concreto. (MARX, 1983, p. 53)

A relevância e a justificativa desta proposta investigativa centram-se na tentativa de analisar a realidade do trabalho docente em nível de educação básica em face da reestruturação produtiva. Este trabalho de investigação não tem a pretensão de esgotar a temática em estudo – o que por certo seria impossível –, buscando, sim, suscitar uma discussão a respeito da realidade do trabalho docente.

## **1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO**

Iniciamos este capítulo sobre o mundo do trabalho, trazendo a relação sujeito e natureza no processo de formação humana, pois, para que possamos interpretar o sistema do capital, precisamos esclarecer questões referentes ao método do materialismo histórico e dialético. A seguir trataremos da categoria trabalho, para afirmá-la como protoforma da práxis social e para compreender a natureza do trabalho docente. Por último adentraremos na discussão sobre a reestruturação produtiva e suas implicações na formação humana.

Neste capítulo, há uma análise exaustiva centrada no trabalho, considerada necessária metodologicamente para o estudo. É necessário ressaltar, no entanto, que nem todos os atos humanos são redutíveis ao trabalho. Como assinala Lessa (2007), em diversas oportunidades Lukács argumenta “a reprodução social comporta e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não os especificamente de trabalho. Sem o trabalho, porém, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir” (LESSA, 2007b, p. 36).

### **1.1 Relação Sujeito e Natureza no processo de Formação Humana**

Karl Marx examinou como o modo capitalista de produção mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas em âmbito nacional e mundial. A partir desse exame, criou um método de análise e interpretação do capitalismo, chamado materialismo histórico e materialismo dialético, que são dois elementos principais e conjugados do mesmo processo teórico e prático de reflexão sobre o capitalismo.

Como o estudo em questão refere-se à problemática do trabalho docente em meio às mudanças do mundo do trabalho, ou seja, dentro das relações capitalistas de produção, a fundamentação teórica que dá bases ao estudo calca-se no materialismo histórico e dialético. Julgamos ser esta uma importante ferramenta teórica na organização e produção do conhecimento, pois possibilita o entendimento da tensão entre capital e trabalho, compreensão essa necessária para analisarmos criticamente o contexto atual.

Dentre as teorias críticas, este método é o que atende aos princípios de objetividade, totalidade, provisoriedade, contradição, espiralidade e historicidade, presentes no processo de conhecimento que ocorre durante a relação sujeito-objeto,

contribuindo fortemente para as transformações históricas da educação. É por este motivo que o estudo se sustenta neste pressuposto, por acreditarmos que o mesmo dá conta das necessidades reais concretas da produção do conhecimento e está também intimamente ligado e comprometido com as transformações sociais.

Conforme explicam Andery et al. (2001), esse método foi elaborado por Marx, que construiu um sistema explicativo da história e da sociedade, explicitando e estabelecendo as bases metodológicas e os princípios epistemológicos que dirigiram suas análises. A partir de então, muitos autores têm extraído dele uma proposta para a produção do conhecimento científico.

Foi com base nos estudos dessa proposta<sup>2</sup>, e percebendo que a mesma busca a superação, inclusive do modelo de sociedade capitalista – o que vem ao encontro do interesse da nossa proposta de trabalho –, que nos apropriamos da mesma como método para orientar nossas ações, tanto para a produção do conhecimento, quanto para a intervenção pedagógica.

Apesar de o materialismo histórico e dialético ter sido elaborado por Marx, o método sofreu influência de autores anteriores a ele, sendo os principais, Hegel e Feuerbach. Do primeiro autor, Marx herdou a dialética, pois, mesmo tendo ela sido elaborada e utilizada por autores mais antigos que Hegel, foi ele quem primeiramente expôs as idéias gerais do movimento da mesma. Hegel entendia a tríade dialética partindo do Ser (tese), indo para a Natureza (antítese), ou seja, exteriorizando o Ser nas coisas físicas e orgânicas, e retornando ao Ser, porém agora na forma de Espírito Absoluto (síntese). Sendo assim, a natureza é entendida por Hegel como “o elemento mediador entre o Ser e o Espírito” (ANDERY et al., 2001, p. 370), encontrando sua superação no momento em que é reconduzida ao plano da idéia, o que demonstra o caráter idealista de sua filosofia.

Para compreendermos o contexto em que Marx se apropriou da dialética hegeliana, é importante sabermos que o pensamento de Hegel influenciou diversas correntes filosóficas posteriores. Foi ao buscar uma filosofia materialista para reconstruir o conceito de alienação que Feuerbach rompeu com o idealismo hegeliano. Para Feuerbach, “o homem aliena-se ao atribuir a entidades, que são

---

<sup>2</sup> Estes estudos foram desenvolvidos pela Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar (LEEDEFE) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS – Brasil, da qual faço parte desde sua criação. Este referencial, bem como seu aprofundamento, podem ser encontrados no PROJETO LEEDEFE (2005).

criações suas, qualidades e poderes que, na verdade, pertencem ao próprio homem” (ANDERY et al., 2001, p. 398). Percebemos nessa crítica a expressão de uma concepção materialista e naturalista de homem, em contraposição à concepção idealista de Hegel.

É nesses aspectos que Feuerbach influencia Marx, principalmente quando afirma que as idéias são “decorrência da interação do homem com a natureza, de um homem que faz parte da natureza e que a recria em suas idéias, a partir de sua interação com ela” (Andery et al., 2001, p. 402), visto que a teoria marxista tem bases fortes na relação homem-natureza.

Marx sofre influências desses autores, porém os supera. Em relação a Hegel, essa superação ocorre quando Marx elabora uma concepção materialista da dialética. Isso pode ser percebido nas palavras do próprio autor:

para Hegel, o processo de pensamento que ele transforma em sujeito autônomo, sob o nome de idéia, é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais que o real transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX apud GADOTTI, 1995, p. 20)

Podemos assim dizer que o método dialético marxista é a antítese direta do método dialético hegeliano, pois enquanto a tríade da dialética hegeliana é Idéia–natureza–Idéia, a tríade da dialética de Marx se constitui da seguinte lógica: mundo objetivo–idéia–mundo objetivo. Dessa forma, enquanto para Hegel basta mudar a idéia para mudarmos o mundo objetivo – pois este é só uma manifestação externa daquela –, para Marx, a idéia é o mundo objetivo refletido na cabeça do ser humano, e, portanto, existe a necessidade de modificarmos o real para avançarmos no conhecimento (na idéia).

Segundo Kopnin (1978, p.14-15), a concepção de mundo determina o método: “com o mesmo grau de precisão e profundidade com que a concepção de mundo reflete as leis objetivas, é preciso, profundo e perfeito o método do conhecimento científico”. Lênin (apud KOPNIN 1978, p.84) diz que “a dialética das coisas cria a dialética das idéias e não o contrário”.

Segundo Gramsci, o conceito de sujeito do catolicismo, que concebe o sujeito “como indivíduo limitado à sua individualidade e o espírito como sendo esta individualidade” (1978, p. 39), deve ser modificado, transformado, pois o sujeito se

constitui em uma “série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado” (1978, p. 39).

O sujeito entra em relações com a natureza e com os outros sujeitos ativamente, pelo trabalho e pela técnica (conhecimento teórico-científico). Essas relações “são ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual”. Assim, cada sujeito transforma e modifica a si mesmo “na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual é o ponto central” (1978, p. 40). Dessa forma, Gramsci afirma que:

o verdadeiro filósofo é – e não poderia deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (1978, p. 40)

Para Marx, o sujeito faz parte da natureza, mas não se confunde com ela, ou seja:

O homem é um ser natural porque foi criado pela própria natureza, porque depende da natureza, de sua transformação, para sobreviver. Por outro lado, o homem não se confunde com a natureza, o homem diferencia-se da natureza, já que [a] usa (...) transformando-a conscientemente segundo suas necessidades e, nesse processo, faz-se homem. Assim, Marx, a um só tempo, identifica e distingue homem e natureza, e naturaliza e humaniza o homem e a natureza. (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 403)

Assim, para compreender o sujeito, devemos percebê-lo na sua interação com a natureza, já que é através dela “que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza”, ou seja, a natureza se humaniza “e o homem na sua relação com ela ‘deixa de ser um produzido puro para se tornar um produzido produtor do que o produz’” (PINTO apud ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 403).

A natureza é o corpo inorgânico do homem; a natureza enquanto ela mesma, não é corpo humano. Que o homem vive da natureza, quer dizer que a natureza é seu corpo, com a qual tem que se manter em processo contínuo para não morrer. Que a vida física e espiritual do homem está ligada com a natureza não tem outro sentido que o de que a natureza está ligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. O homem (...) tem atividade vital consciente. Esta distingue-o imediatamente da atividade vital animal. (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 404)

O sujeito é compreendido por Marx como ser genérico, isto é, “como ser que opera sobre o mundo, sobre os outros sujeitos e sobre si mesmo, enquanto gênero, enquanto espécie que busca sua sobrevivência”. Contudo, o sujeito não se limita apenas à sobrevivência, ele busca transformar a sociedade e a natureza e sente-se capaz de fazê-lo “porque se reconhece e reconhece ao outro nesse processo” (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 404).

O sujeito é uma espécie natural que, entretanto, distingue-se das outras espécies animais pela sua atividade produtiva consciente, que não é somente determinada pelas necessidades imediatas, mas também pelas necessidades de longo prazo (mediatas). A compreensão do sujeito ultrapassa os limites de sua condição natural. Segundo Andery & Sérgio (1999, p. 404), ao se procurar compreender o sujeito,

é preciso ir além e assumir suas possibilidades [do sujeito] para compreendê-lo, sua universalidade dada por sua capacidade de consciente e deliberadamente, como ser genérico, transformar a natureza segundo suas próprias necessidades e as necessidades de outras espécies não só segundo necessidades urgentes, mas também segundo necessidades mediatas.

A produção pelo trabalho assume papel central no pensamento de Marx, pois “diferencia o homem dos animais”, porque “é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem. É da produção que Marx parte para explicar a própria sociedade. E será a ênfase no caráter social e histórico do homem que afastará Marx de Feuerbach” (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 406), já que este compreende o homem como abstrato, a-histórico e isolado da sociedade. Marx propõe, ao superar Feuerbach, que as próprias leis regentes do sujeito, como ser genérico, são construídas historicamente, tornando-se leis humanas. Portanto, Marx

compreende o sujeito como um ser social e historicamente determinado (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 407).

Ontologicamente, o ser social trabalha, transforma a natureza (e a si mesmo por conseqüência) para satisfazer suas necessidades materiais – que se transformam num processo histórico –, as quais também podem ser criadas pelo sujeito através deste trabalho. As necessidades, ao serem criadas e transformadas, não seguem uma mesma direção, podendo tomar direções opostas, num mesmo momento. Nas sociedades capitalistas, por exemplo, ocorre um refinamento das necessidades para alguns e um embrutecimento das mesmas para outros.

O movimento dessas necessidades humanas reflete “as condições objetivas de um determinado momento histórico” e, nesse sentido, suas contradições (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 407). Se essas necessidades e seus meios se aperfeiçoam por um lado e se brutalizam por outro, ocorre um processo de alienação, onde o trabalhador aparece desprovido das condições materiais de vida (ANDERY & SÉRIO, 1999, p. 408).

Assim, surge uma questão bastante presente e relevante na teoria marxista, que é a relação homem-natureza, questão que já havia sido discutida por Feuerbach, que influenciou Marx neste aspecto. É Feuerbach quem afirma que “as idéias são decorrência da interação do homem com a natureza, de um homem que faz parte da natureza e que a recria em suas idéias, a partir da relação com elas” (ANDERY et al, 2001, p. 402). Também Marx defende a concepção de que o homem é parte da natureza, porém não se confunde com ela, pois a usa e a transforma conscientemente segundo suas necessidades, e é nessa relação que o homem se constrói, modificando a natureza e a si mesmo, pelo fato de ser parte dela. Portanto, para o homem ser homem, é necessária essa relação homem-natureza, bem como a relação homem-homem, para transformar a natureza e ao próprio homem conforme suas necessidades.

Essa interação entre homem e natureza, mediante a qual o homem se constrói, ocorre, segundo Marx, através do trabalho – tanto pelo trabalho fragmentado existente no modelo capitalista, quanto através do trabalho como atividade prática consciente. A diferença é que, por meio do trabalho fragmentado, o trabalhador perde a percepção de que é através de sua atividade que ele modifica a natureza e a si mesmo, de tal forma que seu trabalho é utilizado pelo capital para criar o valor de suas mercadorias, o que caracteriza o trabalho alienado, ou trabalho

abstrato. Já através do trabalho como atividade prática consciente, ou trabalho concreto, que é a busca de Marx, “o homem é um ser social e consciente, e o que leva esse homem a transformar a natureza e, nesse processo, a si mesmo, é a satisfação de suas necessidades” (ANDERY et al, 2001, p. 407), necessidades essas que são históricas, sociais e, portanto, mutáveis, não sendo prontas, acabadas.

Em se tratando da educação, podemos perceber, ao estudarmos a sua história, que ao longo dos anos ela foi (e ainda é) influenciada por concepções que procuram manter o trabalho abstrato, naturalizando as relações de produção ligadas ao sistema capitalista, originando diferentes pedagogias, porém todas de caráter reformista, atreladas de uma forma ou outra a esse sistema.

Marx coloca que o conhecimento humano também avança nessa relação homem-natureza, através das categorias, que são formas de pensamento, portanto, reflexo do mundo objetivo, tendo por isso conteúdo objetivo. Porém, como esse processo de transformação da natureza ocorre a partir de necessidades históricas e sociais, necessidades essas que se alteram, também ocorrem mudanças no nível do conhecimento, o que exige novos sistemas de categorias, pois essas “devem situar-se no nível da prática atual” (KOPNIN, 1978, p. 109). Isso porque “as categorias resultam do processo de desenvolvimento do conhecimento, como níveis deste” (KOPNIN, 1978, p. 117-18), sendo então indispensáveis ao avanço do mesmo. Por esse motivo se faz necessário criar novos sistemas de categorias “que reflitam as peculiaridades do pensamento teórico-científico moderno e suas aspirações para o futuro” (p. 120).

No entanto, para Marx o mundo se transforma e evolui, não através da soma de fatos, mas sim através de um movimento ocasionado por contradições. O conhecimento, sendo reflexo do mundo objetivo, também evolui através de movimentos que surgem por meio das contradições, ou seja, o conhecimento reflete as contradições e movimentos do mundo objetivo. Marx afirma, todavia, que conhecer e compreender tais fenômenos não é tarefa fácil, pois existe uma distinção entre a forma de manifestação das coisas (aparência) e a sua real constituição (essência). É por esse motivo que, para Marx, o conhecimento não pode ser produzido a partir do reflexo do fenômeno, tal como ele aparece para o homem:



o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é em princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz. (ANDERY et al., 2001, p. 407)

Assim, Marx, através do método por ele elaborado, define que o estudo de qualquer fenômeno deve partir de sua realidade concreta, daquela na qual está inserido, compreendendo-o nela e não deslocando-o desta realidade. Mas não basta apenas isso, é preciso ir além para compreendermos a essência desse fenômeno, pois, como afirma Kopnin (1978), o concreto, para a dialética materialista, é tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada do conhecimento. No entanto, esse conhecimento não pode passar imediatamente do sensorial-concreto (ponto de partida) ao concreto pensado (ponto de chegada), e sim, deve percorrer um trajeto complexo e contraditório através de abstrações, que são, como afirma Lênin (apud KOPNIN, 1978, p. 159), o reflexo da “natureza com mais profundidade, mais fidelidade e mais plenitude” no pensamento.

Por conseguinte, através das abstrações, o homem é capaz de apreender aquilo que é inacessível à contemplação viva, ou seja, é capaz de apreender não apenas a aparência, mas também a essência das coisas. Portanto, as abstrações são um meio para se chegar ao fim, sendo esse fim o conhecimento concreto do objeto, um conhecimento novo, mais elaborado. Por esse motivo, o concreto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o de chegada: enquanto ponto de partida é o concreto-empírico, e enquanto ponto de chegada é o concreto pensado, sendo esse último o processo de remontar e não simplesmente o retorno ao ponto de partida, pois nesse processo se cria um novo concreto.

Essa teoria apresenta, em sua proposta metodológica, três categorias: A contradição, a historicidade e a totalidade. Podemos considerar a *contradição* como choque de diferentes elementos com interesses antagônicos e que levam à superação das diversas questões em um dado momento histórico. Ou seja, são essas contradições contidas nos fenômenos, seus elementos antagônicos e o movimento que leva à solução (à negação da negação). A *historicidade* é a consciência dos processos de construção histórica, dos valores, dos conceitos e das

relações dos homens entre si e destes com a natureza. A *totalidade* “é entendida como totalidade de determinações, como totalidade de relações que constitui os fenômenos e é por eles constituída. Para Marx, o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (ANDERY et al., 2001, p. 412). Assim, essa síntese que é a totalidade e a unidade, deve ser considerada não como soma de partes, mas como relações e determinações do todo reordenadas em uma nova unidade.

O materialismo dialético entende o sujeito como ser histórico diretamente influenciado pela sua época e pelo seu contexto, sendo capaz de constituir-se pelo trabalho consciente. Essa relação se dá *pela* e *na* práxis (teoria e prática), pela qual as condições materiais de vida de uma determinada sociedade determinam nossos pensamentos e, conseqüentemente, nossa prática social.

Acima apresentamos como se deu a construção do materialismo histórico e dialético, bem como as leis e categorias presentes nesse método, que vem sendo utilizado por vários pesquisadores, pela capacidade de buscar a essência dos fenômenos. Como em outras áreas, esse método também influencia a área educacional. Já tendo uma inicial compreensão do método, passaremos a estudar a categoria trabalho como fundante do ser social, pois representa a essência do método dialético.

## **1.2 Trabalho: Categoria Fundante do Ser Social**

Com a proposta de discutir o trabalho docente, continuamos esta análise com algumas considerações a respeito da categoria trabalho, que é questão central na teoria marxista por seu papel fundante e originário no próprio desenvolvimento da sociedade. A análise feita por Marx da ontologia do ser social é a essência do método dialético por ele perseguido.

Em **O Capital**, Marx buscou compreender a realidade do séc. XIX, com análise centrada no desvelamento do modo pelo qual os seres humanos produzem e reproduzem a sua vida, sob as bases de uma formação social específica e historicamente determinada, a sociedade capitalista. Marx estabelece uma nítida

diferença entre o trabalho que é a categoria fundante do mundo dos homens e o trabalho abstrato<sup>3</sup>.

Marx (1985, p.153) explicita o conceito de trabalho social genérico, o qual, por ser "condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma desta vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais, 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, 1985, p.149).

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais.

---

<sup>3</sup> Ver em: MARX. **O Capital**. v. 1, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 47, 149-163.

Lessa (2007, p.142) afirma que o trabalho é categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir. Em segundo lugar, porque o faz de tal modo que já apresenta, desde o seu primeiro momento, aquela que será a determinação ontológica decisiva do ser social, qual seja, a de que, ao transformar o mundo natural, os seres humanos também transformam a sua própria natureza, o que resulta na criação incessante de novas possibilidades e necessidades históricas, tanto sociais como individuais, tanto objetivas quanto subjetivas.

Em outras palavras, como o homem não criou a natureza, pode transformá-la, porém, jamais, aboli-la. Analogamente, como os homens criaram as relações sociais, podem, além de transformá-las, aboli-las. Não podemos abolir a lei da gravidade, mas podemos destruir o feudalismo e colocar em seu lugar algo radicalmente novo, antes inexistente, como o capitalismo. (LESSA, p. 142)

Esta transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (e contraditório). É este processo de acumulação de novas situações históricas e de novos conhecimentos – o que significa, de novas necessidades e possibilidades de desenvolvimento – que faz com que o movimento do ser social seja ontologicamente (isto é, no plano do ser) distinto da natureza. O desenvolvimento humano não é o desenvolvimento biológico do animal *Homo sapiens*, mas sim a evolução das relações que os homens estabelecem entre si para garantir a sua reprodução social, o desenvolvimento das formações sociais (Lessa, p.145-146).

Lukács (s/d, p. 2) demonstra isso ao explicitar “que a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos da auto-atividade do homem.” Completando sua linha de raciocínio, o teórico explica por que o trabalho recebe um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social:

[...] todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKACS, s/d, p. 2)

Em estudo da obra **O Capital** realizado por Tumolo (2005), o autor salienta que Marx analisou os elementos constitutivos do processo simples de trabalho. Dessa forma, a categoria *trabalho*, entendida como trabalho em geral, é insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção e, portanto, do ser social da forma capital.

Buscando entender a relação capitalista de produção, Marx verifica que, no interior da sociedade capitalista, o trabalho concreto, enquanto produtor de valores-de-uso, assume uma forma alienada, denominada por ele de trabalho abstrato, conforme explica Zanella (2006). Alteram-se, assim, as relações entre trabalho necessário e trabalho excedente, trabalho produtivo e trabalho improdutivo, trabalho vivo e trabalho morto, trabalho simples e trabalho complexo, trabalho manual e trabalho intelectual, ficando a força de trabalho, enquanto mercadoria, vinculada à lógica produtora de mais-valia absoluta e relativa<sup>4</sup> no interior da sociedade capitalista.

De acordo com o mesmo autor, mediante a distinção entre trabalho necessário e trabalho excedente, Marx vai desvendar a origem do lucro. O resultado dessa pesquisa foi a demonstração da mais-valia absoluta e relativa. Assim, o trabalho necessário é aquela quantidade de trabalho indispensável à reprodução do trabalhador, enquanto que o trabalho excedente é o tempo de trabalho que vai “além dos limites do trabalho necessário”.

---

<sup>4</sup> Marx chama de “mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa a decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho” (MARX, apud ZANELA, 2006, p. 214).

De modo que trabalho necessário e trabalho excedente estão, na venda da força de trabalho, aparentemente juntos, dando assim a impressão falsa de que a remuneração do salário é o pagamento de todo o trabalho materializado em determinado objeto, quando, na verdade, “o trabalhador (...) trabalha metade do dia para si [trabalho necessário] e outra metade para o capitalista [trabalho excedente]. (MARX apud ZANELA, 2006, p. 214)

Marx demonstrou que, independentemente das formas que o trabalho concreto assuma na sociedade capitalista, o trabalho é a base para se compreender científica e filosoficamente o homem e a sociedade. O mundo das mercadorias da sociedade capitalista contém, em sua base, o determinismo do trabalho concreto. O desvendamento das relações de trabalho permite o conhecimento das leis que regem esta sociedade e a possibilidade objetiva de intervenção humana.

No projeto histórico defendido por Marx, o trabalho deveria ter como fundamento o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, só possível pelo fim da subsunção do trabalho ao capital.

Como tratamos anteriormente, o trabalho, numa forma genérica, é condição necessária para a produção da existência do ser social, independentemente do modo de produção existente. Podemos afirmar que esta análise é um consenso entre os pensadores marxistas.

No entanto, é preciso destacar que a concepção de trabalho na forma social capitalista se “ramifica” em conceitos mais específicos e complexos – dentre eles, trabalho concreto e abstrato (tratados anteriormente), material e não-material, produtivo e não-produtivo, manual e intelectual, entre outros – acerca dos quais não há unanimidade entre os autores que discutem esse assunto no âmbito do marxismo. Constituem categorias de difícil compreensão, pois se relacionam dialeticamente. Não pretendemos aqui estudar cada uma delas, mas apontar aspectos relevantes para tratar a questão do trabalho docente.

Sendo assim, é necessário acompanhar o percurso analítico de Marx – conforme indicado por Tumolo (2005) – e os conceitos e categorias por ele construídos para apreender o trabalho na sociedade atual e, com isso, demonstrar como a realidade determina a produção e o desenvolvimento dos demais complexos sociais derivados do trabalho.

Portanto, para darmos continuidade à linha argumentativa, a concepção de trabalho geral, já trabalhada acima, agora terá que ser distinguida do processo de

trabalho. Marx, no capítulo V de **O Capital**, define o processo de trabalho da seguinte forma:

Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (...) No processo de trabalho, a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extinguiu-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. [...] Considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo. (...) 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 as 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, 1985, p. 153)

Com esta diferenciação é possível apresentar o *trabalho concreto*:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso. (MARX, 1983, p. 53)

Estes três conceitos – trabalho geral, processo de trabalho e trabalho concreto – ainda não se referem a uma forma social específica, sendo elementos comuns a qualquer forma social, o que demonstra que em formas sociais específicas eles permanecem, ainda que possam ser subsumidos por outros complexos ou outro ser. Destacado este aspecto, parece-nos que agora devemos trazer o conceito de trabalho abstrato, o que permite explicar a forma social atual como expressão do processo de subsumção real do trabalho a outra forma do ser.

Deixando de lado o valor de uso dos corpos das mercadorias, resta a elas apenas uma propriedade, que é a de serem produtos do trabalho. Entretanto, o produto do trabalho também já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensoriais se apagaram. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos nele representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, trabalho humano abstrato. (MARX, 1983, p.47)

O trabalho abstrato é a substância do valor, pois é esse trabalho indiferenciado que está presente em todas as mercadorias que permite compreender o processo de transformação do dinheiro em capital e o quantum deste trabalho é que irá determinar a grandeza do valor produzido. Vale destacar que este processo de transformação do dinheiro em capital e de produção de valor para além do próprio valor das mercadorias presentes no processo de produção é uma propriedade exclusiva de uma mercadoria específica, a força de trabalho. Assim vê-se que o trabalho geral ou concreto é distinto do trabalho abstrato, já que este é produtor de valor enquanto aquele é produtor de valor de uso.

Relacionados diretamente a estes conceitos, aparecem os de trabalho produtivo geral e de trabalho produtivo. Ambos os conceitos, quase invariavelmente, aparecem como idênticos e têm sido utilizados para expressar, de forma equivocada, o trabalho que tem como produto valores de uso, não expressando nenhuma relação com a produção de valor.

Novamente, aqui não há referência a nenhuma forma social específica. Já quando analisa a forma social atual, Marx irá conceituar *trabalho produtivo* como o trabalho produtor de mais-valia:

[...] 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 de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] 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. (MARX, 1984, p. 105-106)

Segundo Tumolo (2005), é com a exposição dos conceitos de trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo de capital que Marx demonstra a forma do trabalho no capitalismo. “Numa leitura preliminar, este último [trabalho produtivo] deve ser considerado, entre eles, a categoria analítica determinante, pois, além de pressupor os dois primeiros, expressa o conjunto de contradições do processo de produção especificamente capitalista” (TUMOLO, 2005, p. 252).

Para Tumolo & Fontana (2008), somente a partir das compreensões e distinções entre o processo simples de trabalho – que resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas – e o processo de produção capitalista – que pressupõe o processo de trabalho, tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital – que se pode apreender o conceito de trabalho produtivo. Para Marx, trabalho produtivo é aquele referente ao processo de produção capitalista, ou seja, é trabalho que produz mais-valia e, conseqüentemente, capital.

De acordo com Lessa (2007), esta definição de trabalhador produtivo como aquele que produz mais-valia torna desnecessárias as tentativas de definir o trabalho produtivo pela sua utilidade ou de concebê-lo como o trabalho cujo produto pode ser produtivamente consumido. Portanto, considera que definir o trabalho produtivo (como também o improdutivo) pela peculiaridade do produto dele resultante – e não pela sua função social de produzir mais-valia – conduz a problemas de toda a ordem.

Nesse sentido, Tumolo & Fontana (2008, p. 166) esclarecem:

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não se refere aos aspectos concernentes ao trabalho concreto – trabalho do metalúrgico, do camponês, do palhaço, do professor, do homem, da mulher, trabalho manual ou intelectual, etc. –, ou às características do valor de uso que foi produzido – se tem ou não uma “forma corpórea”, se é automóvel, arroz, entretenimento, ensino, etc. –, se serve para satisfazer esta ou aquela necessidade – do estômago ou da fantasia. Também não diz respeito aos setores de atividade econômica: primário, secundário ou terciário, como é o caso do setor de serviços. Esses elementos, pertencentes ao processo de trabalho, não permitem, em absoluto, a compreensão de trabalho produtivo, uma vez que este é, necessariamente, trabalho referente ao

processo de produção de capital. Isto significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda em qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino.

Existe uma diferença entre os trabalhadores produtivos: embora todos eles produzam mais-valia, nem todos cumprem a função de intercâmbio orgânico com a natureza e nem todos pertencem ao trabalho coletivo. Lessa (2007) salienta que, pelo caráter "coletivo" do trabalho, Marx expressa a alienação do trabalho pelo capital através de uma forma de cooperação entre os trabalhadores individuais que não apenas potencializa a força produtiva de cada um, como ainda subordina ferreamente esta potencialização à produção de mais-valia e não à "produção em geral", à produção movida pelas necessidades humanas.

A título de exemplo:

O proprietário de sua força de trabalho é o trabalhador [...] e ele só pode vender o que possui, sua força de trabalho individual isolada. [...] O capitalista, portanto, [...] paga o valor das 100 forças de trabalho independentes, mas não paga a força combinada dos 100 [...] A força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social é, portanto, força produtiva do capital. A força produtiva social do trabalho desenvolve-se gratuitamente tão logo os trabalhadores são colocados sob determinadas condições, e o capital os coloca sob essas condições. Uma vez que a força produtiva social do trabalho não custa nada ao capital e, por outro lado, não é desenvolvida pelo trabalhador antes que seu próprio trabalho pertença ao capital, ela aparece como força produtiva que o capital possui por natureza, como sua força produtiva imanente. (MARX, 1985, p. 264)

Segundo Lessa (2007, p. 185) "trabalhador coletivo é uma forma histórica particular de alienação, aquela que resulta da divisão social do trabalho sob o capital e que, entre outras coisas, opõe "como inimigos" o "trabalho manual" e o "trabalho intelectual"". Esta oposição origina, de acordo com Lessa (2007), a função de superintendência, espécie de supervisor do trabalho que tem por função o controle imediato e direto das pessoas, que, por isso, embora assalariadas, são uma "espécie particular" que cumprem uma "função exclusiva", o controle do trabalho para o capital.

Fontana (2005) considera que o trabalho intelectual e o trabalho material são elementos do trabalho concreto e afirma que Marx abstraiu-se completamente da

natureza do conteúdo, do caráter e do resultado concreto do trabalho, de forma a analisar o trabalho apenas sob a ótica de sua forma social, desconsiderando as teorias que analisam o trabalho produtivo somente do ponto de vista da satisfação material humana. A autora acredita ser por isso que Marx analisa o trabalho produtivo sem fazer diferenciação entre trabalho intelectual e material, pois, do ponto de vista de sua análise, esta diferenciação em nada altera a relação social estabelecida.

Em um estudo realizado por Tumolo & Fontana (2008) sobre trabalho docente e capitalismo na produção acadêmica da década de 90, identificaram quatro tipos de trabalho docente:

1º) o professor que ensina o seu filho a ler, ou seja, a docência como um processo simples de trabalho. Trata-se da produção de um valor de uso e não de uma mercadoria e, por isso, não há produção de valor e nem de mais-valia, o que caracteriza este professor como um trabalhador não produtivo.

2º) um professor que ministra aulas particulares, ou seja, o professor que produz o ensino como um valor de troca, como uma mercadoria vendida. Embora produza valor, não produz mais-valia, uma vez que, sendo proprietário de meios de produção, não necessita vender sua força de trabalho e, por isso, não estabelece uma relação assalariada, constituindo-se também como um trabalhador não produtivo.

3º) o professor de escola pública, que, embora venda sua força de trabalho ao Estado, produz um valor de uso e não um valor de troca e, portanto, não produz valor e nem mais-valia. Como não estabelece a relação especificamente capitalista, não pode ser considerado um trabalhador produtivo.

4º) o professor que trabalha na rede privada de ensino, ou seja, o professor que vende sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz uma mercadoria – ensino –, que pertence ao proprietário e que, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital, o que o caracteriza como um trabalhador produtivo.

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. (MARX apud TUMOLO & FONTANA, 2008, p. 168)

É importante destacar que mais de um tipo de trabalho dos citados acima podem ser realizados pelo mesmo professor, que pode ter sua carga de trabalho elevada para compensar a defasagem salarial, trabalhando ora em um tipo de instituição, ora em outra. A grande maioria dos professores são assalariados da rede pública de ensino, com contratações do tipo: Estatutária, feita por concurso público (o trabalhador torna-se efetivo no cargo se conseguir ser aprovado no estágio probatório, após três anos de trabalho); Celetista (regida pelas leis trabalhistas da CLT); e Temporária (o trabalhador supre temporariamente a falta de professores e não possui nenhum tipo de direito trabalhista).

Lessa (2007), ao tratar do Conteúdo material da riqueza social, diz que a forma de riqueza da sociedade burguesa, o capital, possui uma peculiaridade fundamental: “possibilita à classe dominante se enriquecer tanto na exploração do trabalho como intercâmbio orgânico com a natureza, como também em outras atividades, como a do professor, que não realizam qualquer transformação da natureza” (p. 164). Este fato faz com que uma análise mais superficial apenas consiga captar a identidade dos trabalhadores que, enquanto assalariados, produzem mais-valia para seus patrões. Esta verdade parcial corresponde ao fato de que, para o capitalista individual, pouca diferença faz se a sua mais-valia teve origem na “fábrica de ensinar” ou na “fábrica de salsichas”.

Todavia, para esse autor, na vida cotidiana há uma diferença fundamental entre a produção de mais-valia na “fábrica de salsichas” e na “fábrica de ensinar”. Em ambos os casos o que é produzido é mais-valia. No entanto, as funções sociais que são atendidas em cada caso fazem com que haja uma distinção entre o que foi produzido para que o capitalista extraísse mais-valia do trabalho abstrato do professor, e o que foi produzido para que a mais-valia fosse extraída do trabalho do operário da “fábrica de salsichas”. Se os trabalhadores assalariados funcionários públicos, como os professores universitários, paralisam suas atividades, a ameaça à reprodução da sociedade é menos imediata do que quando os operários de uma refinaria de petróleo fazem o mesmo.

Na pesquisa realizada por Tumolo & Fontana (2008), os autores destacam que praticamente todos os pesquisadores com quem dialogaram se referiram a Enguita<sup>5</sup> (1991), cujas posições exerceram uma grande influência nos investigadores

---

<sup>5</sup> Uma análise detalhada pode ser encontrada na própria obra de Enguita (1991).

do trabalho docente da década de 90. O pesquisador buscou compreender a natureza do trabalho docente, começando por apresentar e diferenciar os profissionais e os proletários.

Os primeiros, que se caracterizam por um conjunto de aspectos, afirmam sua autonomia e seu controle sobre o seu processo de trabalho, apesar das imposições postas nas relações capitalistas, e os proletários, entendidos como trabalhadores assalariados, são aqueles desprovidos dos meios de produção e partícipes essenciais na produção e reprodução do capital que, dessa forma, perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o seu processo de trabalho. Na relação antagônica entre profissionais e proletários, Enguita apresenta os semi profissionais, uma categoria de trabalhadores que permanece numa posição intermediária, por apresentar aspectos de ambas as "classes". (TUMOLO & FONTANA, 2008, p. 163)

Apesar da importância que a obra de Enguita suscitou no debate sobre trabalho docente, traremos um contraponto a essa interpretação baseando-nos na produção já existente sobre o assunto (TUMOLO & FONTANA, 2008; LESSA, 2007).

Segundo Lessa (2007), para diferenciar assalariados de proletários, é necessário verificar o "conteúdo material da riqueza social", pois, diferente do trabalho proletário, que, ao produzir mais-valia, produz também um novo *quantum* do "conteúdo material da riqueza social", o trabalho do professor apenas possibilita que a riqueza já existente seja concentrada nas mãos dos capitalistas pela conversão do dinheiro em capital. Por isso pode Marx dizer que "por 'proletário' só se deve entender economicamente o assalariado que produz e valoriza 'capital'" (MARX, apud LESSA, 2007, p. 165). Apenas o proletário "produz e valoriza o capital". O professor somente "valoriza" o capital.

No caso do "mestre-escola", ao término da aula [...] não resta nenhum novo "conteúdo material" para permitir que um novo *quantum* de riqueza seja acrescido ao montante do "capital social global" já existente. Exatamente o contrário ocorre com o trabalho proletário. Ao seu final resulta em um novo quantum de capital que se acumula em uma "coisa" (*Ding*), "meios de trabalho" ou "meios de subsistência". (...) A distinção fundamental entre proletários e outros trabalhadores produtivos reside em que, ao produzir a mais-valia, o proletário "produz" "capital" (...); o "mestre-escola", pelo contrário, gera mais-valia em uma autêntica operação de soma zero: [...] O burguês se enriquece, mas o montante do "capital social

---

global" permanece exatamente o mesmo. (MARX apud LESSA, 2007, p. 169)

É esta complexa relação entre mais-valia e o capital social total que leva Marx a afirmar que "por 'proletário' só se deve entender economicamente o assalariado que produz e valoriza 'capital'" (...) O proletário cumpre uma dupla função: *produz a mais-valia e valoriza o capital*; o trabalhador produtivo não proletário cumpre apenas uma destas duas funções, a valorização do capital. O assalariado que não é um proletário, quando produtivo não "produz" o capital, apenas serve à "autovalorização do capital", como é o caso do professor na "fábrica de ensinar". (MARX apud LESSA, 2007, p. 171)

No que se refere à práxis do proletariado e do mestre-escola, Lessa (2007) salienta que, além da diferença entre a função social do proletariado (produz mais-valia ao converter a natureza no "conteúdo material da riqueza social", resulta em um "produto final" – meios de produção e de subsistência – que, além de valorizar, também "produz" o capital e pode, por isso, servir de meio para sua acumulação) e a dos trabalhadores produtivos (que produzem mais-valia sem necessariamente produzirem o "conteúdo material da riqueza social"), e entre estes últimos e os assalariados (nem todos os assalariados produzem mais-valia, há também os trabalhadores improdutivos como os funcionários públicos, os professores nas escolas públicas e os "superintendentes"), há mais uma distinção entre as práxis do professor e a do proletário:

[...] a começar pelo local de cada uma: a escola e a fábrica. Enquanto o proletário pela "ação da mão humana" insere na matéria natural as propriedades necessárias para atender as demandas geradas pela reprodução social, o professor atua na relação com o aluno pela prestação de um serviço: transmissão de conhecimento. No caso do proletário, temos o "processo entre homem e natureza"; no caso do professor, a relação é exclusivamente entre seres humanos. Isto não significa que a práxis do professor não tenha que recorrer a instrumentos que são natureza transformada, como o giz e a sala de aula. Mas a função social do professor não é a produção destes produtos, mas sim atuar na transformação da substância da personalidade de seus alunos pelo ensino de novos conhecimentos, costumes, valores, etc. O que, também, não significa dizer que o intercâmbio orgânico com a natureza não seja social, mas apenas que os professores objetivam atos teleológicos orientados a finalidades completamente diversas: o primeiro transforma a natureza, o segundo, a substância social da personalidade de seus alunos. (LESSA, 2007, p. 173)

Poderíamos destacar a questão da pertinência ou não de o trabalho docente ser considerado produtivo ou não, proletário ou não, considerando que qualquer uma das formas adentraria no metabolismo social do capital. No entanto é válido ressaltar que o “trabalho abstrato improdutivo continua sendo o conjunto da práxis social imprescindível à reprodução do capital e que, contudo, não produzem mais-valia” (LESSA, 2007, p. 312).

Concordamos que o grande desafio é muito menos de tentar classificar quem é ou não proletário, mas de sinalizar para a classe trabalhadora a construção de uma subjetividade revolucionária, ou seja, “um conjunto de sujeitos que são plurais, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital” (COUTINHO apud FRIGOTTO, 2008, p. 15). No entanto, a distinção também é importante para identificar, no processo revolucionário, qual é o núcleo central dos trabalhadores que permite uma alteração qualitativamente superior à ordem do capital rumo à uma sociedade para além do capital.

Segundo Lessa (2007, p. 184), entre proletários e trabalhadores existe uma única identidade: “são todos eles assalariados, explorados pelo capital. E, concomitantemente, as distinções apontadas acima não devem ser menosprezadas, pois se referem às diferentes relações que mantêm com a produção da riqueza social”.

Assim, numa sociedade em que o trabalhador, para suprir suas necessidades de primeira ordem, precisa se submeter a um trabalho abstrato cada vez mais intenso, sua vida social é degradada e precarizada. Todos os professores, independente da relação de produção que estabeleçam com o capital, ao realizarem seu trabalho concreto – o ensino –, estão passando por novas exigências no cotidiano escolar, provocadas pela reestruturação produtiva, que abordaremos melhor no Capítulo II.

Demonstramos acima a questão do trabalho como categoria central na análise do ser social. Porém, devido às reestruturações significativas no mundo do trabalho, existem diferentes interpretações do momento histórico em que vivemos. Dentre elas, há uma que evidencia o fim da centralidade do trabalho sobre a sociabilidade humana.

Para Lessa (2007), existem dois momentos históricos que evidenciam essa crise de referencial, aos quais chama de primeiro e segundo “adeus ao proletariado”:

Se o primeiro adeus ao proletariado teve como pano de fundo as transformações nos processos de trabalho e o consumo de massa característicos dos países imperialistas nos anos de 1950-60, o segundo adeus será marcado pelo impacto da crise que se instala nos anos de 1970, pela reestruturação produtiva, pela conversão do Estado de Bem-Estar no Estado Mínimo do neoliberalismo e pela queda do bloco soviético. Se, no período anterior, o movimento operário ainda tinha nas greves um momento importante de suas lutas, agora elas vão desaparecendo de cena. (...) Passamos de um momento de baixa intensidade da luta de classes no período de 1950-60, para um período contra-revolucionário a partir da década de 1980. As crises e convulsões sociais continuarão a acontecer porque fazem parte da essência do modo de produção capitalista. Todavia, a partir dos anos de 1980, tais explosões não apenas serão pontualmente "solucionadas" pelo deslocamento das contradições do sistema do capital, como ainda serão mais facilmente convertidas em novas oportunidades para a reprodução cada vez mais destrutiva do capital. (LESSA, 2007, p.56)

Para Antunes (1999, p. 76), quando se diz 'adeus' ao trabalho, comete-se um forte equívoco analítico, pois se considera de maneira uma um fenômeno que tem dupla dimensão, a execução de um trabalho que transcende a vida cotidiana e execução da atividade de trabalho, como uma objetivação diretamente genérica. Neste sentido, Antunes (2003) lembra uma passagem ainda muito atual de Marx:

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem as formas de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho. (MARX apud ANTUNES, 2005, p.173)



Segundo Sader (2000), quando se pergunta às pessoas o que gostariam de fazer, a resposta em geral é que gostariam de nada fazer, de não trabalhar<sup>6</sup>. Gostam de beber, dormir, jogar futebol... Predominam as atividades que satisfaçam as necessidades biológicas – comuns aos homens e animais – como dormir, comer, ter relações sexuais, sobre aquelas peculiares ao ser humano.

A diferença do homem para o animal, antes de tudo, segundo esse autor, é a capacidade que tem de trabalhar, de mudar sua situação real, de transformar a natureza, elaborar projetos conscientes e mudar o mundo. Essa característica humana primordial perdeu seu valor porque o trabalho é uma carga, instrumento pesado de vida e sobrevivência, enfim uma tortura, devido ao fato de ser realizado de forma alienada. É, na realidade, um instrumento, um meio de acumulação de capital.

Está na essência do sistema capitalista a deterioração do trabalho, a utilização da força de trabalho como uma mercadoria. O trabalho, nesse sistema, não é algo criativo, livre, decidido pelos trabalhadores, de forma alguma. Podemos perceber que este é um quadro que se reflete na classe docente: são muitas horas-aulas, várias turmas, conseqüentemente inúmeros alunos, sem falar dos professores que precisam trabalhar em mais de uma escola. Como ter qualidade no trabalho desenvolvido desta forma? Como acompanhar a evolução de cada educando?

Ao se falar em trabalho, é imprescindível salientar a distinção marxista entre trabalho concreto e abstrato. Como assinala Antunes (1999, p. 76), de um lado, tem-se o caráter útil do trabalho, relação de intercâmbio entre os homens e a natureza, condição para coisas socialmente úteis e necessárias – o chamado trabalho concreto –; do outro lado, apenas o dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, que cria o valor das mercadorias, condição necessária para a integralização do processo de valorização do capital, pois o valor de uso das coisas é subsumido ao seu valor de troca. O trabalho caracteriza-se por assumir a forma de trabalho estranhado, fetichizado, desrealizador e desefetivador da atividade humana.

Portanto, a desconsideração desta dupla dimensão presente no trabalho possibilita que a crise da sociabilidade fundada em relações sociais dominadas pela subsunção do trabalho ao capital se identifique equivocadamente com a não-

---

<sup>6</sup> Esse conceito popular de trabalho não significa somente o trabalho na concepção de intercâmbio com a natureza, mas uma gama maior de atividades humanas que na sociabilidade do capital são realizadas tanto no processo de valorização quanto no de produção de capital.

centralidade do trabalho como elemento fundante do ser social e da sociabilidade humana. Nega-se o papel do trabalho concreto como ponto de partida para uma transformação radical, como fonte e base para a emancipação humana e uma formação omnilateral. Trata-se de uma crise da sociedade do trabalho abstrato cuja superação tem na classe trabalhadora, mesmo fragmentada, heterogeneizada e complexificada, o seu pólo central.

Assegura Antunes (1999) que o trabalho jamais poderá ser confundido como o momento único ou totalizante; ao contrário, explicita-se que a esfera do trabalho concreto é ponto de partida para instaurar-se uma nova sociedade. Isso não significa dizer, como prega a moral cristã e econômica, que esse deve ser o ideal de vida do trabalhador ou libertação para os seus pecados.

Será que a saída está na redução da jornada de trabalho, por exemplo, para os professores, já que são o foco deste estudo? Antunes (2005) nos diz que, se nos ativermos somente a esse ponto, da redução da jornada de trabalho, configura-se insuficiente e defensiva, limitada a uma sociedade produtora de mercadorias. É importante salientar que a redução da jornada de trabalho não implica necessariamente a redução do tempo de trabalho, pois pode significar um aumento de trabalho real despendido nesse processo.

O autor trata essa questão como uma luta pelo direito ao trabalho em tempo reduzido e pela ampliação do tempo livre, sem redução de salário, o que é muito diferente de flexibilização da jornada de trabalho, a qual se encontra em sintonia com a lógica do capital. Implica uma transformação radical do trabalho estranhado em um trabalho social que seja fonte e base para a emancipação humana, para uma sociedade realmente criadora de coisas úteis (ANTUNES, 1999).

A luta também deve estar articulada contra o sistema de metabolismo social do capital, que converte o tempo livre em tempo de consumo, portanto, em realização do valor para o capital, sendo o indivíduo impelido a capacitar-se para melhor competir no mercado de trabalho, ou a exaurir-se num consumo coisificado e fetichizado, desprovido de sentido.

Antunes constatou, por meio de uma análise baseada em Mészáros, que os seres tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido. Um sistema de metabolismo social do capital, proveniente da divisão social do trabalho que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital.

O sistema de metabolismo social do capital possui sistemas de mediações que são chamados de primeira e segunda ordem. As mediações de primeira ordem, cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal, são compreendidas dentro da discussão já tratada sobre a ontologia singularmente humana do trabalho.

O sistema de mediação de segunda ordem “são os meios de produção alienados e suas personificações: dinheiro, produção para troca, a diversidade de formação do Estado do capital em seu contexto global, o mercado mundial” (MESZAROS apud ANTUNES, 2005, p.17) cuja emergência é idêntica à constituição do sistema do capital, que subordina todas as funções reprodutivas sociais – das relações de gênero familiares à produção material – ao imperativo absoluto da expansão e reprodução do capital, como um sistema de metabolismo social de mediação.

A explicação disso está na finalidade essencial de “expandir constantemente o valor de troca, ao qual todas as necessidades íntimas dos indivíduos até as mais variadas atividades de produção, devem estar estritamente subordinadas. Ou seja, “para converter a produção do capital em propósito da humanidade era preciso separar valor de uso e valor de troca, subordinando o primeiro ao segundo” (MESZAROS apud ANTUNES, 2005, p. 21).

Conforme Antunes (1999), o trabalho concreto como protoforma do agir humano é dimensão primária, originária, ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais. Para esse autor, quando essa tese não é aceita, a luta se concentra no tempo livre/liberado, na realização romântica do trabalho que avilta e do tempo (fora do trabalho) que liberta, desconsiderando a dimensão totalizante e abrangente do capital, que engloba desde a esfera da produção até o consumo, desde o plano da materialidade ao mundo das idealidades.

Não vemos a possibilidade de existir um tempo livre diferente, ou "melhor", que possa “solucionar” ou “emancipar” o ser humano e que esteja ligado a um tempo de trabalho como o que hoje se apresenta na sociedade capitalista. Nas palavras de Antunes (2001, p. 22), “não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado/alienado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora dele”.

Prieb (2005, p. 198) avalia a atualidade da seguinte forma: o que está acontecendo “não é a diminuição do trabalho ou de sua importância no processo de criação de riqueza capitalista, mas uma precarização do trabalho, que passa cada vez mais a conhecer o aumento da exploração facilmente verificada pela ascensão no mundo tanto do trabalho parcial e temporário como do informal.

### **1.3 Do Fordismo à Reestruturação Produtiva**

Vivemos no período das chamadas “revoluções tecnológicas” e da “globalização econômica”. A robótica e a microeletrônica alteram hábitos e comportamentos com velocidade impressionante. Transformam-se também as relações de poder. O neoliberalismo se impõe como “pensamento único”. Quebram-se as barreiras do comércio. Anuncia-se o “fim do trabalho”, o “fim da história”. Aprofundam-se as crises. Aumentam as desigualdades e injustiças. Avançam, em processo acelerado, os índices de miséria e pobreza entre a maioria da população mundial. Festejam-se os lucros.

Em vista disso, uma discussão a respeito do que acontece na atualidade e no mundo pode nos ajudar. Para tanto, neste primeiro momento, longe de uma reflexão mais densa e elaborada, dialogaremos com autores a fim de buscar um auxílio para a compreensão das últimas transformações pelas quais estamos passando e para a identificação de possíveis caminhos.

A compreensão do atual padrão de acumulação de capital, sobretudo por intermédio da reestruturação produtiva e de suas respectivas transformações no mundo do trabalho, tem sido o alvo de inúmeros estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Embora haja uma razoável produção teórica a respeito de tal matéria, é importante reconhecer que ainda estamos muito distantes de alcançar um patamar satisfatório de apreensão deste fenômeno, não só pela sua contemporaneidade, mas principalmente pelo seu alto grau de complexidade, o que exige um contínuo esforço investigativo (POCHMANN, 2009).

O ponto de partida para abordar esta temática é a transição de uma sociedade baseada no modelo de produção de bens industriais em grande escala, chamada fordista/taylorista, para um modelo toyotista, que, por sua vez, produz bens imateriais em grande quantidade, como serviços, informação, estética, símbolos, valores.

A forma política neoliberal, em que se inserem as novas revoluções tecnológicas e a reestruturação produtiva surge na tentativa de sair de uma crise provocada pelo esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, conjugado ao padrão de acumulação fordista.

A transição do fordismo para a acumulação flexível foi realizada em etapas, por meio da rápida implementação de novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas, tendo como objetivo a aceleração na produção e conseqüentemente no consumo. Foi através desse avanço da tecnologia e das ciências organizacionais que aprendemos a produzir cada vez mais, precisando cada vez menos do trabalho humano.

A história do capitalismo tem se caracterizado pelo encurtamento do tempo, provocando uma intensificação/aceleração do ritmo de vida. Antes dizíamos que passava o tempo, hoje, que gastamos o tempo (tempo-mercadoria). Portanto, a velocidade em que as coisas são produzidas, transmitidas é o instrumento mais reivindicado para a conquista de novos espaços.

A aceleração do avanço tecnológico, da comunicação e da interdependência viabiliza um acesso maior às informações, processo característico da globalização, pelo qual há a circulação cada vez mais intensa e veloz de mercadorias, informações e moeda pelo mundo, sem falar do processo de globalização da miséria.

Nota-se uma ênfase nos valores e virtudes da instantaneidade, com capacidade de descartar valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego sob as mais diversas formas. A Internet é uma das responsáveis pela propagação e exigência desses novos valores.

Neste sentido, a automação, a robótica, a microeletrônica, enfim, a chamada revolução tecnológica tem um evidente significado emancipador, desde que não seja regida pela lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias, mas sim pela produção de bens socialmente úteis e necessários (ANTUNES, 1999).

Há um exemplo clássico, muito interessante sobre o uso da tecnologia: quando surgiu a luz elétrica, qual foi o resultado mais importante da implantação dessa invenção? Mais bem-estar na casa das pessoas? Não. A conseqüência imediata foi a introdução da jornada noturna de trabalho. Quem introduziu a jornada noturna de trabalho? Thomas Edison? A luz elétrica? Ou foi quem se apropriou

da tecnologia, maximizou seus lucros e aumentou a exploração da força de trabalho? (SADER, 2000, p. 102)

O mesmo autor afirma que a tecnologia não define a relação social de maneira automática, mas há entre a tecnologia e seus resultados econômicos uma intermediação que passa pela luta social, pela luta de classes. Apodera-se da tecnologia quem tem mais força, mais capacidade para se apropriar das vantagens que ela proporciona. Então, a tecnologia não desemprega, a tecnologia possibilita que, em menos horas de trabalho, se produza a mesma mercadoria.

A tecnologia foi desenvolvida pela prática geral dos trabalhadores, pela reflexão feita sobre ela pelos trabalhadores, cientistas e intelectuais. Portanto, é um bem que pertence à humanidade. No entanto, a ciência só pode se expandir até o limite que o capital lhe permite, porque a ciência não tem uma lógica própria e autônoma. A ciência não é determinismo científico, é expressão também de uma lógica societal, de relações sociais de produção.

Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses humanos. (KOPNIN, 1978, p. 19)

Sendo assim, partimos da consideração da contradição entre o desenvolvimento científico e tecnológico alcançado pela humanidade e o avanço avassalador da destruição das forças produtivas (trabalho, trabalhador e natureza); a produção e a circulação de bens, destacando aqui a ciência e a tecnologia. Estas últimas vêm sendo orientadas pelas relações imperialistas estabelecidas internacionalmente. Tais relações têm assegurado a manutenção das estruturas de poder, a manutenção de taxas de lucros, a manutenção da propriedade privada dos meios de produção.

Na última década firmou-se como predominante no debate sobre o futuro do trabalho e da sua relação com as classes sociais a noção de que o toyotismo representaria fundamentalmente uma ruptura com o fordismo. As enormes plantas industriais, com milhares de operários, gigantescos estoques e que apostavam na ampliação dos mercados pela produção em massa estariam dando lugar à produção flexível do produto já vendido, às fábricas enxutas com poucos operários flexibilizados. De um lado, o trabalho maçante e monótono controlado pelas técnicas

tayloristas, o operário-massa e a desqualificação profissional; de outro, o trabalho flexível, a requalificação pela fusão do trabalho manual com o intelectual. A linha de montagem teria sido substituída pela planta industrial flexível, regida pelo *just-in-time* (na hora certa); a cadeia de fornecedores do fordismo teria sido substituída por uma integração qualitativamente distinta entre a empresa-mãe e suas afiliadas e assim por diante (LESSA, 2007).

Pode-se dizer que o fordismo prevaleceu em sua forma mais pura nas políticas do Estado de Bem Estar Social. O Estado de Bem-Estar Social, ou Welfare State, de acordo com Nozaki (2004), foi uma resposta dos países do capitalismo central, no contexto de reconstrução da Europa pós-Segunda Guerra Mundial, para tentar contornar a crise que se estendia desde os anos 30 do século XX, manifestada tanto no desemprego em massa, quanto na queda brutal das taxas de acumulação. Teve como base econômica o keynesianismo, que previa determinada planificação econômica por parte do Estado, o qual agia, portanto, com uma pesada intervenção no processo econômico-social. Por outro lado, traduziu-se em políticas de assistências sociais, como a política de pleno emprego, a qual envolvia a sua estabilidade, seguro-desemprego, políticas de renda com ganhos de produtividade, previdência social, direito à educação, subsídio no transporte, assistência médica, habitação, entre outras.

Neste modelo de Estado o fordismo operou como um sistema de compromisso de regulação, baseado na premissa ilusória de que a crise do capital poderia ser efetiva e duradouramente controlada. O fordismo pode ser compreendido, fundamentalmente, como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, “e cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle do tempo e movimentos, pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela fragmentação das funções; pela separação entre a elaboração e a execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela construção e consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril” (ANTUNES, 2005, p. 17).

Segundo Harvey (2007), a implantação geral do sistema fordista constituiu-se numa longa e complicada história; no entanto, simbolicamente, o mesmo surge em 1914, quando Henry Ford introduz seu dia de 8 horas e cinco dólares como

recompensa para os trabalhadores da linha de montagem de carros em Michigan. Harvey acredita que o que havia de especial em Ford (e que em última análise distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão de que produção em massa significava consumo de massa.

Essa forma produtiva, presente no tecido social, foi construindo uma cultura e um modo de vida, firmando um esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de homem e um novo tipo de trabalhador. “Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver, pensar e sentir a vida ajustado à nova forma de trabalho e ao novo processo produtivo” (GRAMSCI apud HARVEY, 2007, p. 121).

Neste sentido, também se verificou a potencialização da exploração do trabalho nos países do capitalismo periférico, o que se fez, porém, sem o retorno das políticas assistencialistas aos trabalhadores. Assim, o fordismo, também conhecido pelo binômio taylorismo/fordismo, tornou-se, para além de um simples padrão de acumulação e de organização do trabalho, um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial (ANTUNES, 1999).

Nozaki (2004) afirma que, sob o ponto de vista da organização do trabalho, o fordismo apoiou-se nos métodos gerenciais do taylorismo, a chamada gerência científica do trabalho, buscando a racionalização das operações efetuadas pelos operários, evitando desperdício de tempo e maximizando, pois, neste ponto, a mais-valia relativa. Assim, ainda na tradição taylorista, implantou o parcelamento das tarefas a partir da limitação e repetição de gestos dos operários durante a jornada de trabalho. Cada operário tornou-se apenas responsável por uma parte da produção, que sofria uma decomposição de tarefas em gestos simples e mecanizados. Neste ponto, ocorreu a alienação do processo de trabalho, o que implicou a desqualificação do trabalho através da perda da sua dimensão criativa e da visão de totalidade, com a crescente separação entre concepção e execução do trabalho. No entanto, a organização do trabalho taylorista/fordista, ao mesmo tempo em que desqualificava o trabalhador pela divisão do trabalho, exigia, por outro lado, uma qualificação específica que a diferenciava da de outras fábricas:

Nos países periféricos, incluindo-se aí a América Latina, e entre eles o Brasil, o *Welfare State* não se consolidou, já que suas economias encontravam-se



subordinadas ao capitalismo monopolista, ainda que tivessem um Estado com algum sistema de proteção social a partir de Vargas.

Apesar de todos os descontentamentos de um processo de modernização que prometia desenvolvimento e emancipação das necessidades, mas que, na verdade, promovia a destruição de culturas locais e muita opressão, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme, ao menos até 1973, “quando a aguda recessão abalou o quadro de expansão e um processo de transição rápido, mas ainda não bem entendido, do regime de acumulação teve início” (HARVEY, 2007, p. 134).

De acordo com Tumolo (2002), apesar da divergência de posições entre os estudiosos do toyotismo<sup>7</sup>, existem dois pontos em comum: o marco principal das transformações foi a crise de 1973 e um outro foi o questionamento do esgotamento do modelo clássico taylorista/fordista de organização da produção.

Para Harvey (2007, p.118), “há duas amplas áreas de dificuldade num sistema econômico capitalista que têm de ser negociadas com sucesso para que esse sistema permaneça viável. A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas”.

Antunes (2005), salienta que a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre os setores como entre regiões geográficas, criando um movimento no emprego, chamado de setor de serviços (HARVEY, 2007). Antunes (2005), ao tratar das experiências da acumulação flexível, diz que o toyotismo foi a que mais trouxe conseqüências, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que atinge em escala mundial.

Na década de 70, em meio ao enfrentamento da crise de capital, o modelo toyotista objetivava flexibilizar a produção, ou seja, produzir somente o necessário, reduzindo os estoques, produzindo em pequenos lotes, com a máxima qualidade,

---

<sup>7</sup> Segundo Tumolo (2002), o fenômeno do toyotismo recebe diferentes nomes, como, por exemplo: especialização flexível (para Piore e Sabel), neo ou pós-fordismo, modelo japonês, entre outros.

trocando a padronização pela diversificação e produtividade; implementar a automatização – um funcionário poderia manusear várias máquinas ao mesmo tempo, diminuindo os gastos com pessoal; e aplicar o *just in time*, sistema para detectar a demanda e produzir os bens, que só são produzidos após a venda, objetivando “o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque)” (ANTUNES, 2005, p. 26).

Outro método que constitui a substância do modelo japonês é o *kanban* (etiqueta ou cartão) – técnica para programar a produção, que utiliza placas ou senhas para a reposição de peças e de mercadorias, mantém os estoques no mínimo, para repô-los de acordo com a demanda, de modo que o *just in time* se efetive.

O objetivo é ganhar tempo, ou eliminar o tempo ocioso e estabelecer o controle de qualidade total – todos os trabalhadores são responsáveis pela qualidade do produto e a mercadoria só é liberada para o mercado após uma inspeção minuciosa de qualidade. Dessa lógica nasceram os certificados de qualidade, ou ISO.

As decorrências desse processo favoreceram o processo de flexibilização do trabalho que conduziu à desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas: reduziu o quantitativo do operariado fabril, incrementou a terceirização e a subproletarização, estimulou o trabalho precário e parcial e ampliou o desemprego estrutural, entre outros danos trabalhistas.

As relações de trabalho também foram modificadas, pois o trabalhador deveria ser mais qualificado, participativo e polivalente, ou seja, deveria estar apto a trabalhar em mais de uma função.

O mercado de trabalho passa por mudanças radicais em razão do processo de acumulação flexível, com flutuações constantes, aumento da competição, redução do poder aquisitivo do trabalhador e enfraquecimento do poder sindical, que começa a atuar na defensiva em razão da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados, ou precarizados vinculados à economia informal) (ANTUNES, 2005, p. 16).

O processo de trabalho em curso no toyotismo apresenta uma base de sustentação ideológica que atinge não somente a objetividade – base material da classe operária –, mas também sua subjetividade – sua consciência de classe, sua organização e seus valores. O CCQs (Círculos de controle de qualidade) é um

instrumento direto de propagação ideológica e de cooptação dos trabalhadores. Estabelece o “envolvimento cooptado”, em que a subsunção do trabalho ao capital é superior à existente nos processos de trabalho anteriores, fazendo do trabalhador o controlador de si mesmo. Nos CCQs a empresa é concebida como o prolongamento da casa e o debate estabelece-se a fim de traçar metas e objetivos para que o trabalhador possa se destacar na empresa, como forma de amenizar os processos de luta da classe trabalhadora em seu campo de autonomia e independência de classe.

A política neoliberal, na qual se inserem as novas revoluções tecnológicas e a reestruturação produtiva, surge na tentativa de sair da crise dos anos 70, provocada pelo esgotamento do Estado de Bem-Estar Social, combinado ao padrão de acumulação fordista. Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo<sup>8</sup> nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é **O Caminho da Servidão**, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944.

Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: "Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna". [...] Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando

---

<sup>8</sup> De acordo com Filgueiras (2005), faz-se necessário diferenciar, conceitualmente, “neoliberalismo”, “projeto neoliberal” e “modelo econômico neoliberal periférico”. O primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral, formulada, por Hayek e Friedman, entre outros – a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (ANDERSON, 1995). O segundo se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia, e entre estas e as classes trabalhadoras. Por fim, o “modelo econômico neoliberal periférico” é resultado da forma como o “projeto neoliberal” se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. Em suma, o “neoliberalismo” é uma doutrina geral, mas o “projeto neoliberal” e o “modelo econômico” a ele associado são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores.

o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado. A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 9).

A chegada da crise de 1973 – quando o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação – mudou todo o contexto existente. A partir daí, as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. Afirmavam Hayek e seus companheiros que as raízes da crise estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995).

Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas.

Em 1979, surgiu a oportunidade de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o

programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos.

A América Latina foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo, o Chile, sob a ditadura de Pinochet. Foi o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra.

No Brasil, teve início com o governo de Collor; depois Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula deram continuidade à implantação. A esse respeito, Filgueiras (2005) afirma que o processo de implantação e evolução do projeto neoliberal, no Brasil, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o Modelo de Substituição das Importações (MSI) e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro governo FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual se amplia e consolida a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo governo FHC e governo Lula).

As conseqüências da implementação destas políticas econômico-sociais foram:

[...] o projeto liberal desde o início dos anos noventa pelo Governo Collor – e que foi aprofundado e aperfeiçoado no 1º Governo FHC –, resultou no aumento da dependência externa do país e no crescimento acelerado da dívida pública; na desnacionalização da estrutura produtiva e financeira; em taxas de crescimento diminutas, as menores da história econômica do Brasil; na precarização violenta do mercado de trabalho – com a elevação das taxas de desemprego e subemprego para níveis nunca antes atingidos, a ampliação da informalidade e a redução dos rendimentos reais dos trabalhadores -; na manutenção do elevado grau de concentração da renda pessoal historicamente existente no país, além da redução da participação dos salários na renda nacional; na crise de energia e no aumento das tarifas públicas; e, por fim, na ampliação da pobreza e da insegurança em todos os âmbitos da vida social. (FILGUEIRAS, 2005, p. 15)

Surge, portanto, um fenômeno que tem sido denominado de “deslocamento, ou colonização, da política pela economia” (OLIVEIRA apud FILGUEIRAS, 2005).

[...] as relações sociais em geral, e as relações econômicas em particular, vêm passando por uma operação de despolitização, na qual o social é substituído pelo econômico e o econômico pelo mercado. Operação essa que se constitui, no plano político-ideológico, na expressão maior da dominação do capital financeiro nessa época de 'capitalismo turbinado', que tem nos mercados financeiros, em particular o da dívida pública, o sujeito regulador da economia e, no limite, da própria sociedade. [Por isso], todos os dias, toma-se conhecimento, através da mídia, que, por algum motivo econômico e/ou político, 'o mercado está nervoso ou calmo', que 'o mercado está eufórico ou deprimido', que 'o mercado está tenso ou relaxado', que 'o mercado está confiante ou desconfiado', que 'mercado respirou aliviado' ou, ainda, pasmem, que 'o mercado atropelou a Argentina'. Todas essas qualificações acabam transformando essa instituição, uma coisa criada pelos homens, em um sujeito; ao mesmo tempo em que transformam estes últimos em não sujeitos (coisas), que não podem contrariar, em hipótese alguma, a autoridade, os sentimentos, as vontades e os desejos do "mercado" – sob pena da situação econômico-político-social ficar ainda pior. Esse fetichismo, que é próprio das relações mercantis, mas que a globalização financeira ampliou ao limite, chegou ao país no Governo Collor e criou raízes com a implementação do Plano Real em 1994. Este último, ao ampliar a abertura comercial e financeira da economia brasileira, ancorando a estabilidade da moeda no capital financeiro internacional, aprofundou dramaticamente a vulnerabilidade externa do país e fragilizou ainda mais as finanças públicas. (FILGUEIRAS, 2005, p. 34)

O projeto neoliberal, por meio do que se poderia chamar de um novo populismo regressivo, conseguiu também um apoio inorgânico e difuso em segmentos pauperizados e desorganizados das classes trabalhadoras, tendo por base a revolta desses setores contra o caráter historicamente excludente dos direitos sociais, os péssimos serviços públicos, o clientelismo, o nepotismo e o fisiologismo. Essa revolta foi direcionada pela ideologia burguesa contra o Estado e os servidores públicos – estes últimos identificados como um segmento social privilegiado. Com essa estratégia, o governo Lula tem mais capacidade do que o seu antecessor para aprofundar esse populismo regressivo, indispondo os trabalhadores muito pobres contra os direitos sociais dos trabalhadores formalizados, em razão de suas origens populares e também em função da redução, ou mesmo extinção, da antiga resistência parlamentar feita pelos partidos de esquerda (BOITO, apud FILGUEIRAS, 2005, p. 45,46).

Esta análise nos interessa, dado que inúmeras vezes nos deparamos com discursos, veiculados pela mídia, que desqualificam as reivindicações por melhores condições de trabalho e salário feitas pela classe dos professores. Pode-se citar, por

exemplo, a repercussão que teve a implantação do piso salarial dos professores, especialmente aqui no RS, onde a discussão foi mais expressiva, pelo fato de a governadora do Estado ter sido a principal responsável por tentar, através da justiça, vetar o projeto por inconstitucionalidade.

As mudanças do modelo taylorista/fordista ao da acumulação flexível ou toyotismo, demandaram, no campo da formação humana, uma requalificação do trabalhador. Para Gaudêncio Frigotto (1995), trata-se da existência de um Neocapital Humano, sob a forma da *Sociedade do Conhecimento*, agora ajustado sob outras bases.

Baseando-nos em Nozaki (2004), explicitaremos três dimensões do novo modelo de formação.

A partir do avanço da informatização do processo produtivo, o trabalhador passa a executar tarefas fundamentalmente gerenciais, o que demanda uma formação flexível, abstrata e polivalente. “Encontra-se neste particular a primeira dimensão da formação do novo trabalhador, denominada por Ramos (2001) de autonomia exercida no interior da organização de trabalho, a qual se manifesta na capacidade de responder positivamente a eventos ocorridos durante o processo produtivo.”

Tais respostas seriam balizadas por um modelo de competências do novo trabalhador, a partir de atributos cognitivos, atitudinais e valorativos, tais como abstração, raciocínio lógico, facilidade de trabalho em equipe, comunicabilidade, iniciativa, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, atenção, autonomia, disciplina, conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos, entre outros (FRIGOTTO, 1998).

A segunda dimensão da formação do novo trabalhador tem como objetivo fornecer condições para que ele se mantenha empregado. Como destaca Gentili (1998), a Teoria do Capital Humano modificou alguns de seus componentes centrais na década de 60, no que concerne ao que o autor denominou de promessa integradora da escolaridade, assumindo o contexto contemporâneo de precarização do trabalho, portanto, partindo da premissa de que educar para o emprego implicava, também, educar para o desemprego. Surgia, neste contexto, a ideologia da empregabilidade, cuja defesa é de que não se trata de falta de emprego, mas de falta de atributos – competências – do trabalhador para ocupar postos junto ao mercado de trabalho.

Por último, outra dimensão da formação do novo trabalhador envolve a competência de criar para si o seu próprio ofício. Neste ponto caracteriza-se a ideologia do empreendedorismo. Se por um lado, no setor produtivo, a polivalência e a flexibilidade tornam-se chaves para a requalificação do trabalho, por outro estendem a noção de competências para o setor de serviços. Todos concorrem a um sistema de certificações e, tendo em vista a crise estrutural do trabalho abstrato, instauram-se as ideologias da empregabilidade e do empreendedorismo, ou seja, não se trataria de falta de empregos, mas de falta de condições de se empregar, ou de se criar novos ofícios.

De acordo com Zanella (2006), embora este novo método do trabalho venha com uma aparência de participação, trabalho em equipe, necessidade de pensar, iniciativa, etc., ele esconde o trabalho repetitivo, ultra-simplificado, desmotivante, embrutecedor. Os trabalhadores são envolvidos e cooptados para fazer, decidir e pensar para o capital. O trabalhador “deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, sob a aparência da eliminação efetiva do fosso existente entre elaboração e execução no processo de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 34). “A alienação do trabalho não é eliminada, mas ampliada. Agora, além de o capital explorar o “fazer”, explora também o “pensar”, de modo que a decisão sobre o que e como produzir pertence ao capital, além do produto final” (ZANELLA, 2006, p. 217).

Talvez uma das principais mudanças que esteja ocorrendo no interior do processo de trabalho seja a ampliação do trabalho intelectual. Em virtude da revolução informacional aplicada ao processo produtivo, constata-se que não bastam apenas conhecimentos práticos imediatos para dar conta das novas necessidades (ZANELLA, 2006). Contraditoriamente, existem estudos no Brasil que argumentam que, ao invés de uma complexificação das tarefas que exigem um operário mais hábil e com mais conhecimentos, o efeito das novas tecnologias e formas de organização do trabalho seria justamente o inverso: uma desqualificação do trabalho (CARVALHO apud LESSA, 2007).

Veremos, no capítulo II, que estas conclusões também estão sendo evidenciadas no que diz respeito ao trabalho docente. Portanto, concordamos com Lessa (2007), para quem o capitalismo continua sendo capaz de “revolucionar” a vida cotidiana, a começar pela produção do “conteúdo material da riqueza social” até os complexos ideológicos mais elevados (arte, filosofia, religião, etc.). Contudo, a substância dessa capacidade de “revolucionar” o mundo ganhou uma qualidade



alienante historicamente inédita. O que muda, pois, de forma significativa, não é a essência, mas o caráter "destrutivo" (de produtos, de energia, de recursos naturais, de força de trabalho – de humanidade, enfim) do modo de produção capitalista.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Para entendermos o trabalho docente, particularmente na sociedade brasileira contemporânea, não poderemos deixar de tratar, neste capítulo, das orientações políticas internacionais que vêm sendo implementadas em nível global, mais especialmente para os países da América Latina e Caribe. Com isso, pretendemos compreender os interesses dos países capitalistas hegemônicos no que tange às reformas educacionais brasileiras.

Os organismos internacionais financiam e definem diretrizes que orientam políticas e projetos educacionais em diferentes partes do mundo. Neste quadro, torna-se importante observar a participação de tais organismos nas políticas educacionais brasileiras, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial.

O trabalho docente é visto como central nas reformas educacionais, sendo muitas vezes compreendido como um obstáculo a elas, outras como protagonista das mesmas. As conseqüências do reordenamento da produção e das reformas educacionais na realidade do trabalho docente também serão tratadas neste capítulo, em que evidenciamos a precarização do trabalho docente.

### **2.1 Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)**

Durante a década de 1990, na área educacional, uma vasta documentação foi gerada por organismos internacionais (UNESCO, CEPAL, ONU, Banco Mundial, etc. divulgando resultados por meio de diagnósticos e análises, o que justificava propostas de modelos administrativo-pedagógicos, bem como formas, fontes e percentuais mínimos de recursos a serem aplicados em educação para todos os países da América Latina e Caribe. Essa documentação oferecia um ideário salvacionista a respeito do papel da educação para o desenvolvimento social e passou a orientar a definição das políticas educacionais no país.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), sob as orientações dos organismos internacionais, a formação dos professores recebeu papel de destaque nas reformas desencadeadas a partir da década de 1990.

No presente estudo, não nos deteremos às reformas, às políticas de formação docente, ou mesmo em facetas particulares da vida cotidiana dos professores, o que já foi feito por pesquisadores da área. Procuramos delinear as implicações das

recomendações dos organismos internacionais nas políticas educacionais e as conseqüências para o trabalho docente.

Para melhor esboçarmos as orientações internacionais para a Educação, principalmente aos países subdesenvolvidos como o Brasil, nos apropriaremos do conceito de **Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE)**, proposto por Dale (2004), que demonstra como uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais.

Para Dale (2004), a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é provocada pela pressão econômica e pela percepção do interesse nacional próprio.

No entanto, é necessário ressaltar que essa influência exercida não pode ser homogeneizada a todos os países ou regiões, uma vez que cada um ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho.

Na abordagem AGEE, a globalização é vista como sendo construída a partir de três conjuntos de atividades relacionadas entre si: as econômicas, caracterizadas pelo hiper-liberalismo; as políticas, pela governação sem governo; e as culturais, pela mercadorização e consumismo.

Para Evangelista e Shiroma (2007), a governança, entendida como a capacidade de implementar de forma eficiente as políticas públicas, tornou-se objetivo-chave de organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial.

Para Dale (2004), essa forma e extensão da globalização é diferente de qualquer outra que tenha acontecido anteriormente, pois torna possível, pela primeira vez, falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo. Isto resultou da única alternativa encontrada pelo capitalismo para sair do seu colapso formal e da aceleração dos processos no sentido da mercadorização de todas as coisas que se fizeram acompanhar desse colapso.

Também representa o triunfo do sistema capitalista e não uma nova nação hegemônica. A atual economia global escapa à capacidade de até a mais poderosa das nações poder controlá-la, embora, como salienta Dale (2004), isto não signifique que os EUA não sejam ainda o mais importante ator da economia mundial, apesar de eventualmente não ser a economia mais bem sucedida. Com isso Dale (2004)

quer dizer que a globalização é um fenômeno político-econômico e não puramente econômico.

O atual modelo global conduziu também à criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes. O autor afirma que, de novo, estas mudanças resultaram apenas na transformação das condições da procura do lucro que permanece o motor de todo o sistema.

Trata-se de um processo complexo e contraditório centrado em torno dos três principais agrupamentos de Estados – Europa, América do Norte e Ásia –, que competem ferozmente para fazer avançar o conjunto de acordos globais que lhes sejam mais favoráveis, mas reconhecem que, em última análise, dependem da existência de um mundo que seja seguro para o prosseguimento da procura do lucro. Essa política mundial retém, como membros de pleno direito, regimes perversos e repressivos e os poderosos Estados individuais estão preparados para fazer vista grossa a violações dos direitos humanos se a atenção voltada para eles puder eventualmente fazer perder mercados e lucros (DALE, 2004).

Para Evangelista e Shiroma (2007), as idéias-força que compõem o ideário da AGEE são as noções de provisão, financiamento, avaliação, regulação, gestão, controle e desresponsabilização do Estado, seja pela descentralização da execução das políticas, seja pela determinação de seus compromissos por agenda definida pela economia política global.

A problemática do Estado recebe destaque dentro desse movimento, pois aparece como mediador dessas relações. Talvez por esse caminho possamos compreender a imposição internacional para sua reforma.

Para melhor compreendermos a questão do Estado, abriremos um parêntese para lembrar que, de acordo com Moraes (2004), o Estado moderno nasce com a conquista de três monopólios: o monopólio da produção da norma jurídica – só o Estado cria lei aplicável a todos os cidadãos de seu território; o monopólio da extração e do uso coletivo de parte do excedente econômico gerado no mundo privado – só o Estado pode taxar; o monopólio da coerção legítima, uso legítimo da força física – só o Estado pode prender e matar. São exatamente esses três monopólios dos Estados nacionais “que passam a ser delimitados, reduzidos ou monitorados estreitamente por “autoridades” políticas supranacionais – credores sem rosto e entidades multilaterais reguladoras ou canceladoras, como o BM, o FMI e a OMC” (MORAES, 2004, p. 322).

Além disso, pelo outro lado, surgem e/ou se multiplicam, conforme Moraes (2004), as "*no-go zones*" – zonas, em sentido amplo: geográficas ou áreas de atividade –, onde o Estado não tem ou tem pouca autoridade, presença, efetividade.

O padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação. A provisão da educação não pode ser vista isoladamente do financiamento e da regulação (DALE, 2004).

As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as "políticas educativas", o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas "políticas educativas", pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo (DALE, 2004). De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, com a influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004).

A AGEE pretende ter identificado uma mudança de paradigma, um nível novo e qualitativamente sem precedentes de globalização que tem mudado o papel do Estado tanto nacional como internacionalmente. Esta mudança afetou diretamente, mas de uma forma mais significativa, indiretamente, com o impacto da globalização sobre o Estado, os sistemas e políticas educativas, usando mecanismos que podem ser especificados e seguidos.

Muitas organizações internacionais, e certamente as mais proeminentes e eficientes dentre elas, são elas mesmas uma criação direta dos Estados. Elas não emergem da "política mundial"; pelo contrário, a política mundial, das quais são tomadas como componentes, foi construída pelos Estados. Foi construída para que os Estados pudessem lidar com problemas que afetavam a todos, mas que não podiam ser resolvidos por cada um individualmente. A própria Organização das Nações Unidas e o leque de organizações que surgiram a ela ligadas, foi uma

construção consciente dos Estados atuando em favor do interesse coletivo dos mais poderosos entre eles (e que poderia não ser do interesse de todos). A ONU tornou-se então a base para a atribuição do estatuto de Estado enquanto meio de assegurar a perpetuação desse coletivo num mundo volátil. Vemos algo semelhante acontecer atualmente à medida que os Estados voluntariamente cedem aspectos significativos da sua soberania em favor de organizações internacionais face à premência de problemas de teor essencialmente econômico que individualmente não criaram e aos quais não podem responder em termos individuais. Segundo Dale (2004), esta transformação, que é vulgarmente designada pela expressão criada por James Rosenau "governança sem governo".

Contudo, é no trabalho das organizações internacionais que mais perto nos encontramos de localizar uma teoria da agência; organizações como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e muitas outras, particularmente aquelas que assumem uma pertença quase universal. Segundo Dale (2004, p. 452), "Os princípios, as normas, as regras e procedimentos da cultura da política mundial" refletem a influência mais significativa e universal do sistema global e operam com uma grande variedade de formas no sentido da institucionalização das ideologias, estruturas e práticas mundiais no nível do estado-nação e atribuem "uma certa eficiência causal" às organizações internacionais no que diz respeito à convergência das práticas educacionais nacionais. Dale (2004, p. 453) afirma que, "se um estado-nação específico não é capaz de implementar as políticas adequadas (...), as estruturas da sociedade mundial providenciarão a respectiva ajuda".

A título de demonstração do explicitado acima e não de um aprofundamento sobre as questões das políticas educacionais, explicitaremos algumas considerações sobre os Organismos Internacionais e sua extensão na reforma educacional, no que tange à particularidade deste estudo, a brasileira.

O marco das grandes reformas<sup>9</sup> dos anos 90 foi a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Financiado pela UNESCO<sup>10</sup>,

---

<sup>9</sup> É considerada reforma por não constituir uma mudança efetiva, uma transformação da situação educacional atual

<sup>9</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>9</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>9</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>10</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF<sup>11</sup>, PNUD<sup>12</sup> e Banco Mundial (BM). Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos e delimitaram as diretrizes a serem seguidas para a educação, que têm como seu eixo articulador as “Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

O Brasil, no grupo conhecido como “E 9”, ou seja entre os nove países com a maior taxa de analfabetismo, foi um dos governos que se comprometeu em impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”, coordenado pela UNESCO, que ao longo da década de 90 realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), o mérito da conferência foi repor a Educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica.

No Brasil, foi com o “Plano Decenal de Educação para Todos”, em 1993, que foram traçadas as metas locais, a partir do acordo firmado em Jomtien, demonstrando aos órgãos multilaterais que o projeto por eles prescrito seria implantado.

A CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), cujo lema é cidadania, competitividade e equidade, também exerce grande influência nas recomendações sobre as reformas educacionais, produzindo documentos como *Transformación Productiva con Equidad*. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), esse documento alertava para a urgente necessidade de implantação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva. A CEPAL também salienta a necessidade de reformas administrativas que operem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), o princípio básico da proposta da CEPAL é a equidade, termo entendido como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate sobre equidade é que esta não é mais analisada simplesmente em termos de cobertura, mas, sobretudo em termos de qualidade da oferta e eficácia das

---

<sup>11</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>12</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação.

A produção do documento denominado "Jacques Delors – Educação – um tesouro a descobrir", terminado em 1996, também é de fundamental importância para se compreender a revisão da política educacional. Especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa comissão enfatizou o papel que a educação deve assumir.

O documento reforça o acima exposto, assinalando que à educação cabe a descoberta de talentos e potencialidades criativas, por meio do atendimento das "Necessidades Básicas de Aprendizagem" dentro da escola, embora a realização ou utilização das mesmas fique a cargo do indivíduo. A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é imprescindível e constitui o único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, de sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (DELORS, 1998).

A constatação da submissão da educação ao processo de reestruturação produtiva pode ser verificada pela influência do "Relatório Jacques Delors" (1998), especificamente no Brasil, nos PCNs, que segundo Duarte (2003) significa um revigoramento do lema "aprender a aprender". O mesmo autor salienta como esse lema, cumpre a função de articulador entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo.

Duarte (2001) denuncia em suas obras a apropriação pós-moderna da obra de Vigotski feita por vários estudiosos da educação. A confirmação dessa afirmação é a defesa e a aceitação tácita da:

1. defesa da centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social;
2. defesa de concepções multiculturais por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola;
3. defesa de uma abordagem epistemológica centrada no singular e no cotidiano, por oposição à categoria de totalidade;
4. defesa de uma interação lingüística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da "negociação" de significados culturais;



5. defesa da interação entre alunos como uma interação mais democrática do que a relação hierarquizada, entre professor e aluno;

6. defesa de os estudos e pesquisas educacionais romperem com paradigmas “já superados” de racionalidade científica. (DUARTE, 2001, p. 22-23)

Segundo Duarte (2001, p. 47-48)

Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo [...] Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação.

De acordo com a análise de Oliveira (2004), observa-se um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. A fórmula para se expandirem os sistemas de ensino de países populosos e com grandes níveis de desigualdade social será buscada por meio de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo. Assim, como ressalta a mesma autora, a equidade far-se-á presente, sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos, por exemplo, como é o caso do FUNDEB<sup>13</sup>.

Outro Organismo de grande influência internacional na agenda das reformas educacionais é o Banco Mundial. Como Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) ressaltam, “**um banco** define as prioridades e estratégias para a educação” (2000, p. 72, grifos nossos).

O Banco Mundial “nasceu” no pós-guerra. É um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. No entanto, são cinco os países que defendem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e

---

<sup>13</sup> Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação.

Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), a liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e com o seu poder de veto. O Banco Mundial, na verdade, tem se constituído em auxiliar da política externa americana. Cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Neste sentido, existe especial interesse do Banco Mundial na venda de projetos por eles apresentados, respeitadas é claro, suas condicionalidades.

De acordo com as necessidades econômicas geradas no setor produtivo e as formas como ela se estrutura e se organiza, o Banco Mundial destaca o papel da educação para fazer frente ao desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Depois de mostrar as altas taxas de retorno trazidas por investimentos no campo educacional, o Banco Mundial define políticas, nessa área, para os países do terceiro mundo, com o objetivo de melhorar a sua competitividade no mercado internacional. Identificando a distribuição desigual e a baixa qualidade da educação oferecida à maioria da população dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial, segundo Santos (2000), defende a idéia da equidade em educação como condição para eficiência econômica global. No entanto, o conceito de equidade adotado pelo Banco Mundial tem sido objeto de análise crítica, no Brasil, por alguns estudos na área das políticas públicas (OLIVEIRA, 2003; WARDE, 1994). Essa equidade, para o Banco Mundial, seria dada pela universalização do ensino fundamental, o que em termos econômicos acarretaria uma demanda além daquela prevista para o trabalho, produzindo uma força de trabalho mais qualificada e possível de ser mantida com salários mais baixos.

Além da prioridade do ensino básico para o desenvolvimento econômico, o Banco Mundial também discute a necessidade de melhorar a qualidade da educação para esse nível. De acordo com Torres (1996), a qualidade do ensino depende da presença de alguns fatores determinantes de um processo mais efetivo de aprendizagem. Dentre esses fatores, o Banco Mundial prioriza três: o aumento do tempo de instrução, a melhoria do livro didático e a capacitação em serviço dos docentes.

O foco do Banco Mundial na educação básica consiste, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), em ajudar a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde e dotando as pessoas de atitudes necessárias para que participem plenamente na economia e na sociedade. De acordo com essas autoras, o Banco Mundial, em 1995, já reconhecia que a educação é mais importante para o desenvolvimento econômico e para redução da pobreza do que se acreditava.

Os principais aspectos das propostas para a formação docente, com base nos trabalhos de Torres (1996), é que o Banco Mundial, em primeiro lugar, prioriza a educação continuada sobre a educação inicial. A ênfase dada pelo banco à formação continuada é decorrente de uma análise que privilegia aspectos econômicos, baseada em estudos de custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. Nesse sentido, a educação em serviço apresenta-se como forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação.

Para Santos (2000), a redução da educação inicial e o investimento na educação continuada são, pois, compatíveis com um projeto educacional de viés econômico, fundamentado em uma visão técnica e instrumental da educação. Santos (2000) argumenta que, para os que defendem melhorias no campo educacional, relacionando-as com o desenvolvimento de um projeto social ligado a ideais democráticos, a formação inicial é valorizada na medida em que pode dotar os docentes de capacidade crítica e criadora, pelo estudo, pela discussão e pela análise do processo de ensino-aprendizagem e de todos os seus condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais.

Em segundo lugar, o Banco Mundial privilegia, na educação continuada, o conhecimento do conteúdo das matérias, alegando que ele tem mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento pedagógico que os professores venham a ter. Além disso, o banco preconiza o uso da educação à distância, tendo em vista seu menor custo se comparada com modalidades presenciais. Contudo, a pesquisa em educação tem mostrado que não é possível, no campo do ensino, dissociar o conteúdo das formas como este é abordado, sendo de fundamental importância nesse processo considerar-se a influência de valores e compromissos éticos dos docentes e da cultura organizacional da escola (SANTOS, 2000).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), as medidas implantadas na educação ao final da década foram difundidas e recomendadas por diferentes segmentos sociais em vários eventos que reuniram intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, do MEC (Ministério da Educação) e de outros ministérios. Desta forma, a semelhança no conteúdo de suas formulações não surpreende, devido ao fato de serem, não raro, os mesmos sujeitos os encarregados de colocar, nos diversos fóruns, os dados e propostas, disseminando argumentos favoráveis à reforma (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 85).

É possível identificar nas reformas brasileiras uma nova regulação das políticas educacionais. De acordo com Oliveira (2004), muitos são os fatores que indicam isso, entre os quais é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi ampliado de modo a atender não apenas o Ensino Fundamental, mas a Educação Básica em todas as suas modalidades. Nesta perspectiva passa a ser Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Lei n.11.494/07. Isso representou uma mudança tanto na composição e distribuição dos recursos em educação, quanto na abertura para o atendimento do ensino médio, da educação infantil e da educação de jovens e adultos (EJA); no entanto, essa abertura não significou aumento de recursos. Salienta-se que a LDBEN (Lei n. 9.394/96), por recomendações da própria UNESCO, ampliou a duração do Ensino Fundamental, o que foi efetivado com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou de oito para nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. E a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, como, por exemplo, a avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (ENADE), mais conhecido como Provão e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da Prova Brasil para o Ensino Fundamental.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que se assentam nos

conceitos de produtividade, eficácia, excelência, eficiência, competitividade e flexibilidade.

Para Barreto e Leher (2003, p. 40), nessa lógica, tudo que é flexibilizado é considerado bom para a educação. Em vez de escolas estatais, presas a regulamentos, normas, carreiras, o melhor é “aproximá-las” da comunidade, permitindo-lhes gozar de maior “autonomia”. Para esses autores “não foi por um descuido que a LDBEN/96 inverteu os termos da constituição: “a educação é dever da família e do Estado”, fazendo com que a família venha antes do Estado e o privado antecipe o público”.

## **2.2 As Reformas Educacionais e o Trabalho Docente**

No presente estágio do capitalismo, a compreensão da AGEE tem ajudado a entender como têm sido implementadas as políticas, que articuladas à globalização econômica, reconfiguram as reformas educacionais em consonância com os interesses do mercado.

A educação, como mostramos acima, é considerada como um fator estratégico no processo de desenvolvimento do capitalismo pelos órgãos multilaterais de financiamento, como as agências do Banco Mundial (BID e BIRD) e por órgãos voltados para a cooperação técnica, como a UNICEF e a UNESCO (Cury, 2002).

Segundo Eneida e Shiroma (2007), a idéia de que a educação funciona como varinha mágica da economia esteve presente na Teoria do Capital Humano e, nos dias atuais, essa tese reaparece atualizada, como já havíamos mencionado no capítulo anterior. Para essas autoras a “*educação para todos*” é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da Educação.

Para abordarmos estas questões e principalmente verificarmos como as teses neoliberais manifestam-se atualmente nas concepções e políticas educacionais, teremos como fio condutor o papel estratégico dado à educação no atual momento do projeto histórico capitalista. Esse papel é sustentado pela Teoria do Capital

Humano, cuja ideologia, conforme Frigotto (1995), estaria na máxima de que as “nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrariam em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem neles mesmos em educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam para outro na escala social” (p. 92-93).

A teoria do capital humano, cuja noção se afirma na literatura econômica na década de 1950, afirma-se mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional, a ponto de criar-se um campo disciplinar – economia (política) da educação. Trata-se de uma noção que os intelectuais produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de suas vidas e de seus filhos - a sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2001).

Esta noção ou conceito de capital humano resulta de uma análise circular e reducionista para Frigotto (2001), principalmente porque, segundo o pensamento liberal, todos os indivíduos nascem com as mesmas predisposições naturais demarcadas pela busca racional do que é agradável e útil. Esta concepção de natureza humana com igualdade e liberdade individual de escolha não revela – ao contrário, mascara – que é o processo histórico assimétrico que produziu proprietários privados de meios e instrumentos de produção, a classe capitalista, e trabalhadores cuja mercadoria de que dispõem para vender ou trocar no mercado é sua força de trabalho.

Frigotto (2001) considera que a teoria ignora o processo histórico desigual na constituição das diferentes nações. Uma análise que ignora, portanto, as relações de poder e de dominação e violência ao longo da história e se afirma no pressuposto falso de uma natureza humana abstrata segundo a qual cada indivíduo, independentemente de origem e classe social, faz suas escolhas em "iguais condições". Por essa via efetiva-se, ao mesmo tempo, um reducionismo da concepção de ser humano, trabalho, sociedade, educação e história.

É por isso que, para esse autor, a teoria do capital humano não consegue responder à questão: os países subdesenvolvidos e os indivíduos pobres e de baixa renda assim o são porque têm pouca escolaridade ou têm pouca escolaridade

porque são subdesenvolvidos e pobres? Segundo Frigotto (2001), uma análise histórica nos permite afirmar exatamente o contrário da "teoria" do capital humano: A baixa escolaridade nos países pobres deve-se a um reiterado processo histórico de colonização, a relações imperialistas e de dependência mantidas por uma aliança de classe entre os países do centro hegemônico do capital e da periferia.

Por outro lado, é justamente Frigotto (1995) que nos chama atenção para a existência de um Neocapital Humano (NOZAKI, 2004), agora ajustado sob outras bases, a partir do avanço da informatização do processo produtivo, em que o trabalhador executa tarefas fundamentalmente gerenciais, demandando uma formação flexível, abstrata e polivalente.

Para Frigotto (1995), é dentro da nova materialidade das relações intercapitalistas de substituição de tecnologia fixa por tecnologia flexível e acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho, capital vivo, que emerge uma nova categoria geral, a *sociedade do conhecimento*, bem como novos conceitos operativos, como qualidade total, entre outros.

Portanto, a estrutura educacional sofre alterações de forma coordenada pelos países ligados orgânica ou subordinadamente ao capital globalizado, de acordo com o que principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional controlam e ditam regras, via ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações).

De acordo com um documento produzido pela Rede ESTRADO<sup>14</sup> (2008), os anos 90 no Brasil podem ser caracterizados como a década da reforma educacional. Vivemos tentativas de reforma em todos os níveis, tipos e etapas. Por esta razão não podemos falar em reforma educacional no singular neste período, pois elas ocorreram nos níveis federal, estadual e municipal, em cascata ou em concomitância, atingindo vários aspectos educacionais: as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação.

Essas reformas procuraram responder às exigências da lógica do capital para o ajustamento da transição do fordismo à acumulação flexível, tendo o professor que se adaptar às novas demandas do mundo do trabalho.

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a idéia de que estamos diante de novos padrões de organização também do

---

<sup>14</sup> Rede Latino Americana de estudos sobre Trabalho Docente.

trabalho escolar, exigindo novo perfil no trabalho docente. [...] Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação [...] e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p 1140)

Para Oliveira (2004), as reformas educacionais dos anos de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade, assentando-se no argumento de que a educação era o meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. Já as reformas educacionais dos anos de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social.

Oliveira (2004) salienta que tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade e ao mesmo tempo conduzir políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Evangelista e Shiroma (2007) ressaltam que a política educacional é tomada como solução para assegurar o acesso de todos à sociedade do conhecimento e da informação, aparentemente tomadas como sinônimos. Trata-se da administração da pobreza, e também aqui a Educação é chamada a atuar, mas de modo descentralizado e autônomo. Isto é, a pobreza é um problema do povo e este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. O que está em causa é a reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor, a qual se lastreia no conceito de competências como novo paradigma formativo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).



Tartuce (2004) pondera que, se a passagem de um paradigma produtivo a outro requer, necessariamente, a transformação das próprias palavras, a qualificação pode ser substituída, sem mais, pela competência. A autora esclarece que a "polivalência", entendida como um conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do "novo" modo de produzir significa a passagem do conceito de "qualificação" para o de "competência". A competência pode ser definida como a tradução dessas capacidades numa tomada de iniciativa e num assumir de responsabilidades por parte do trabalhador perante os eventos produtivos – situações surpreendentes que ocorrem na produção. A competência é, pois, um atributo que remete à subjetividade do indivíduo e relaciona-se com a sua capacidade de mobilizar os saberes e as atitudes necessárias para, de forma autônoma, resolver problemas em uma situação específica.

Outro aspecto de fundamental importância para a compreensão das reformas educacionais, segundo Oliveira (2005), diz respeito à interferência da nova regulação – termo já referido anteriormente (DALE, 2004) – das políticas educativas na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola. Os sistemas escolares continuam a contribuir na regulação da sociedade, quer como agências formadoras de força de trabalho, quer como disciplinadores da população, papel que ganha relevância no que se refere aos pobres, em face das transformações sociais atuais. Sendo assim, a função da escola regular não se restringe à qualificação para o trabalho formal, mas deve contemplar, ainda e, sobretudo, a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos setores informais.

Para Oliveira (2005), é possível compreender o processo de recuperação das lutas dos trabalhadores da educação, por parte do Estado, envolvendo a gestão, a organização e o financiamento da educação, que acaba por forjar novos modelos de regulação das políticas educacionais, assentados na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. A participação local, mediante criação de conselhos de controle e acompanhamento de políticas sociais, a adoção de modelos de flexibilidade administrativa na gestão pública, bem como a descentralização financeira presente nos orçamentos públicos apelam para as noções de autonomia e participação oriundas dos movimentos reivindicativos, ainda que os envolvidos sejam, a rigor, meros contribuintes ou assistidos.

Para Oliveira, a escola constitui-se em um espaço privilegiado do Estado:

A escola pública em todo o mundo, e no Brasil especificamente, cumpre um importante papel de agência estatal. É muitas vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos. Sendo assim, é por meio da escola que o Estado realiza suas campanhas públicas de caráter universal, tais como: campanha da vacinação e de outros tipos de cuidado com a saúde, higiene e prevenção a certas doenças, nutrição da população carente por meio da merenda escolar, entre outras. Sem mencionar os muitos usos que são dados às suas instalações físicas, que servem desde abrigo em casos de calamidade pública, até de seção eleitoral. (2003, p. 17)

Baseando-se em Popkewitz, Maués (2008) afirma que as reformas educacionais contemporâneas colocam ênfase em três aspectos: a descentralização dos sistemas de ensino, com maior autonomia para as escolas, a necessidade de o professor tornar-se um profissional reflexivo e a importância de a prática pedagógica centrar-se nos processos de aprendizagem do aluno.

De acordo com Maués (2008), há que se observar que os chamados projetos conservadores, acusados de se alinharem com as políticas neoliberais do estado, apresentam aspectos contraditórios. Ao mesmo tempo em que defendem o processo de descentralização, desenvolvem políticas centralizadoras, como a imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas.

Em relação aos parâmetros Curriculares Nacionais e aos sistemas de avaliação, Santos (2002, p. 350) alerta:

Quando discutimos as políticas públicas hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites. O mais surpreendente é seu baixo impacto na realidade escolar. Seria justo pensar que, definido um currículo nacional, selecionados os livros didáticos a serem adotados pelas escolas, treinados os professores de forma mais operacional, com vistas ao desenvolvimento de competências consideradas fundamentais para o exercício da docência, houvesse uma melhora no desempenho do sistema público do ensino básico, uma vez que esse desempenho também é avaliado, com base em normas e princípios definidos pelo próprio sistema.

Neste processo de autonomia das escolas, a criação dos Conselhos Escolares ou dos Colegiados das Escolas com a participação de professores, da família e dos alunos tem sido criticada também pelos educadores progressistas como um recurso com duplo objetivo.

A solução de problemas da escola, com base nestes conselhos ou colegiados, teria um viés de ordem econômica, uma vez que se considera que a descentralização dos orçamentos permite maior rapidez, eficiência e redução de gastos na resolução de questões de várias ordens, manutenção e melhoria relacionadas a infra-estrutura, equipamento e material pedagógico da escola, quando assumidas pela comunidade local. Ao lado destes, a definição do projeto pedagógico da escola por meio destes colegiados é vista como sendo um processo de cooptação para aceitação das diretrizes emanadas dos órgãos centrais do governo. Esta crítica baseia-se em pesquisas como a de Whitty (2003), que mostram como a comunidade, especificamente, as famílias terminam por ter um poder bem restrito em tais conselhos, em que em última instância têm voz apenas os profissionais da educação e/ou diretores e em alguns casos os pais de classe média que se alinham com os pontos de vista dos primeiros. (MAUÉS, 2008, p. 12)

Oliveira (2004) afirma que, na realidade, aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou, o que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar. O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar.

Podemos perceber que a escola e a educação no capitalismo implicam a compreensão de que as relações capitalistas de produção podem ser perpetuadas sob condições democráticas, isto é, que a exploração pode ser mantida com o consentimento dos explorados.

Na formulação gramsciana, de acordo com Filgueiras (2005), a classe ou fração de classe hegemônica é aquela que ocupa/exerce o lugar/função mais estratégico(a) e decisivo(a) no modo de acumulação num determinado período histórico e, a partir de seus interesses específicos – econômicos e políticos –, consegue compatibilizar os interesses das demais frações do capital, de forma que a

sua dominação seja aceita (consentida) por estas últimas. Quando a fração de classe hegemônica consegue também expressar e articular os interesses das frações de classes subalternas, essa hegemonia se estabelece sobre o conjunto da sociedade, obtendo-se, assim, um consenso. Segundo Gramsci, quando isso ocorre, o grupo social hegemônico afirma sua capacidade de liderança e direção política, intelectual e moral.

Sendo assim amplia-se o campo de compreensão sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. Esse trabalho não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, entre outros aspectos (OLIVEIRA, 2005).

Essas políticas vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente e, segundo Oliveira (2004), à sua precarização. O que vem sendo considerado um processo de precarização do trabalho decorre do crescimento econômico sem a ampliação do número de empregos, o que tem contribuído para o acirramento das desigualdades sociais neste começo de século (POCHMANN, 1999).

Para Evangelista e Shiroma (2007), os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participar em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Para Oliveira (2004), tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante, diante das variadas funções que a escola pública assume. Essa situação, segundo Oliveira (2004), é ainda reforçada pelas estratégias de gestão que apelam ao comunitarismo e voluntariado para a promoção de uma educação para todos.

Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. O reconhecimento social e legal desse

processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão "valorização do magistério" para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Portanto as mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em "**intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação** e, conseqüentemente, em **maiores desgastes e insatisfação** por parte desses trabalhadores" (OLIVEIRA, 2004, p. 1127, grifos nossos).

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, transforma-o em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo, dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Em um estudo sobre as condições de trabalho dos professores e o efeito sobre a saúde dos mesmos, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) perceberam que os professores sentem-se obrigados a responder às novas demandas pedagógicas e administrativas advindas das reformas educacionais e concretizadas no cotidiano da escola. A dinâmica imposta por tais políticas produz no cotidiano escolar relações distintas entre os professores, seu trabalho e sua identidade profissional. Esses profissionais se auto-responsabilizam pelas falhas ocorridas na escolarização de seus alunos e por outros problemas que surgem na escola. Isso explica os altos índices de afastamento por estresse.

Para essas autoras a impossibilidade dos professores de realizar o trabalho como gostariam, a desmotivação pessoal, a insatisfação profissional, a indisposição em face das exigências, o descrédito quanto às propostas de mudança, a autodepreciação, o sentimento de desistência e abandono geram um mal-estar que pode conduzir ao adoecimento. Entre os problemas evidenciados, predominaram os que se referem à relação professor/aluno, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais, uso de drogas, violência dos alunos e despreparo dos professores para lidar com essas situações. Em menor número, apareceram

aspectos relativos às condições de trabalho: excesso de trabalho, desvalorização do magistério, desmotivação dos docentes e baixos salários.

Leher (2008) salienta a necessidade de situar a materialidade do trabalho docente em geral. A carreira da educação básica dos professores brasileiros, conforme reconhecem a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, está entre as piores, em termos de remuneração, entre os países de perfil semelhante. O estudo demonstra ainda que, no Brasil, além de os salários serem muito baixos, a diferença salarial entre o início da carreira e o término não ultrapassa 45%, enquanto que em países como Portugal a diferença é da ordem de 170%. Não surpreendem, pois, o elevado grau de evasão de estudantes dos cursos de formação de professores e os abandonos da profissão (LEHER, 2008).

Leher (2008) ressalta que, conforme o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais, o índice de evasão dos cursos de licenciatura ultrapassa 50% em cursos como matemática, física, educação artística, alcançando 75% em química. O documento da UNESCO acima mencionado indica que serão necessários cerca de 400 mil novos docentes na próxima década para o ensino fundamental. Considerando os baixos gastos educacionais, em torno de 3,5% do PIB, e os baixos salários, essa meta será difícil de alcançar, sobretudo se se pretende formação de qualidade.

As indicações feitas a respeito do trabalho docente na educação básica, articuladas às considerações sobre o esvaecimento da formação universitária, sugerem um quadro geral de depauperamento da formação e da docência. É plausível argumentar que o rebaixamento da formação está relacionado à baixa expectativa da formação da massa de estudantes que freqüentam as escolas públicas, notadamente daquelas situadas nas áreas de maior concentração de trabalhadores precarizados, desempregados e hiperexplorados (LEHER, 2008).

Esta precarização atinge não só o trabalho, mas a própria vida do professor. O trabalho do professor também invade seu tempo “livre”, devido à grande demanda em planejamento, correções de provas e trabalhos, entre outros. Consideramos essa questão de fundamental importância para compreender a situação atual dos professores. Como tratado no capítulo anterior, esse tempo “livre” está intimamente relacionado ao tempo de trabalho.

Muito se fala que professor tem autonomia no seu trabalho, mas, em vista de suas condições objetivas de trabalho, perguntaríamos: que autonomia? A de exercer

sua criatividade sem tempo para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada, e de planejar aulas com sua baixa qualificação.

Como nos dizem Evangelista e Shiroma (2007), o professor está sendo visto a um só tempo como causa e solução dos problemas educacionais. A discussão em torno da centralidade dos professores no contexto das reformas educacionais tem sido analisada por diversos autores, que ora os consideram como obstáculos, ora como agentes responsáveis pelas mudanças.

Em um estudo produzido pela PREAL (Programa para Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe<sup>15</sup>), denominado **Educação na América Latina: problemas e desafios**, de Jeffrey M. Puryear, afirma-se que "o maior obstáculo para a implementação das reformas educativas é o professor" (PURYEAR, 2008, p. 8)

Para Barreto e Leher (2003), a imagem do professor é cuidadosamente construída pelos organismos internacionais como corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidários da oposição, entre outros. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007), esse tipo de posicionamento deve-se, provavelmente, ao reconhecimento do fato de que os professores compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países, e sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma, seja por apresentarem uma oposição crítica, seja mesmo por não entenderem de que trata a reforma.

Barreto e Leher (2003, p. 49), em análises de documentos dos organismos internacionais, evidenciaram que a implantação das reformas depende dos professores. No entanto, os sindicatos de professores são identificados a grupos que, "podendo atrapalhar, devem ser objeto de compensação ou cooptação" (2003, p. 49).

---

<sup>15</sup> Esse programa almeja levar a educação para o topo da agenda política de países em toda a região e constituir um grupo de apoio à reforma educativa. O PREAL é dirigido em conjunto pelo Diálogo Interamericano e pela Corporação para Desenvolvimento de Pesquisa (CINDE), Santiago do Chile. Os fundos são fornecidos majoritariamente pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Fundos adicionais são fornecidos pelo Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisa do Canadá, pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*U.S. Agency for International Development* – USAID) e pelo Fundo GE (*GE Fund*). Entre suas atividades, o programa encomenda estudos sobre o estado da arte em áreas fundamentais de política da educação. Estes trabalhos são apresentados e divulgados através da Série de Estudos Ocasionais e de conferências realizadas em países do hemisfério.

Considerando que os profissionais da educação estiveram na linha de frente nas lutas contra as reformas neoliberais, de acordo com os levantamentos do Observatório Social da América Latina (CLACSO), a tática definida pelos organismos internacionais e pelos governos foi a de enfraquecer material e simbolicamente os professores. Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho, que, pretensamente, premiam os “mais capazes” e “produtivos”. Com isso, os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração variável teve alguma recomposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e as lutas dos sindicatos tornaram-se mais complexas. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria. (BARRETO; LEHER, 2003, p. 40-41)

Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) trazem um questionamento de fundamental importância quanto a essas questões: cientes de que o campo docente não comporta uma ação dessa natureza (ser obstáculo ou agente) e, ademais, “de que a escola não é território destinado à solução de problemas de ordem econômica e social”, perguntam: “por que a política em curso – nacional e internacional – insiste nessa falácia?”. A resposta:

Seria ingênuo acreditarmos que a desqualificação da imagem docente seria suficiente para implementar as reformas neoliberais na Educação. Seria também ingênuo acreditar que é a isso a que se dedicam as agências internacionais, ainda quando em seus documentos essa atuação apareça de modo altamente enfático. As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

Gostaríamos de salientar que corroboramos a tese dessas autoras de que a reforma educacional tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da Educação pública.

A despeito das questões de desvalorização e desqualificação do trabalho docente serem amplamente consideradas como um processo que tem se agravado nos últimos anos, pouco se tem discutido tais fenômenos à luz das mudanças mais



recentes nas escolas. Na realidade, os estudos mais significativos a esse respeito datam de duas décadas atrás. É nesse 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.

Para Barreto e Leher (2003, p. 56),

não serão os educadores que, isoladamente, reverterão o quadro de heteronomia cultural vigente, mas, sem dúvida, essa reversão passa pelo resgate do trabalho docente, como um dos modos de enfrentamento da racionalidade técnica, rumo à emancipatória. À substituição tecnológica, é preciso contrapor a presença de sujeitos históricos reais, portanto, operando as contradições extra e intra-educacionais nos meios e nas mediações que constituem o ensino.

Como afirma Kuenzer (1999, p. 182) “quanto maior a precarização econômica e cultural, quanto menores os investimentos, mais bem qualificado precisará ser o professor”.

Neste trabalho estamos falando do professor em geral, salientando algumas particularidades na complexa totalidade na qual está envolvido, Garcia, Hipólito e Vieira (2005) nos trazem uma importante reflexão, pois quando se fala da categoria docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, poderíamos pensar imediatamente nesta característica comum: todos se dedicam ao ensino. Contudo, mesmo considerando esse aspecto aparentemente geral, quando se pensa em seus efetivos processos de significação, dele só emergem diferenças.

Para Garcia, Hipólito e Vieira (2005), os professores exercem seu trabalho em instituições e sistemas de ensino diferenciados por nível e jurisdição: são professoras da educação infantil, professoras do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior, de estabelecimentos públicos, privados, confessionais, oficiais, formais, não-formais. Isso traz questões de vulto e urgentes tanto para o estudo dessa ocupação como para o encaminhamento de lutas políticas e sindicais. As condições de trabalho e os interesses desses sujeitos, conforme sua posição profissional e institucional, são profundamente diferentes. Também a formação e qualificação em termos profissionais, conforme o lugar em que o docente atua e o

que ensina, são profundamente distintas (a educadora de crianças com menos de 6 anos, a professora primária, a pedagoga ou a licenciada em uma área de conhecimento específica têm formação profissional bastante diversa em termos de conhecimentos e habilidades específicas necessários à docência).

Compreendemos os limites e possibilidades deste estudo, no sentido de optar por um recorte da totalidade e acabar não tratando de inúmeras questões tão pertinentes ao trabalho docente. No entanto, aproveitaremos de uma citação de Harvey (2007) sobre o trabalho, que é de extrema importância para compreendermos que a lógica imposta ao trabalhador é a mesma, independente de suas especificações:

Todo tipo de trabalho exige concentração, autodisciplina, familiarização com diferentes instrumentos de produção e o conhecimento das potencialidades de várias matérias-primas em termos de transformação em produtos úteis. Contudo, [...] em condições de trabalho assalariado, põe-se boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho. A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado que tem que ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital ("controle do trabalho"), envolve em primeiro lugar alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. Também aqui o "modo de regulamentação" se torna uma maneira útil de conceituar o tratamento dado aos problemas da organização da força de trabalho para propósitos de acumulação do capital em épocas e lugares particulares. (HARVEY, 2007, p. 119)

Desta forma, reproduzimos esse extenso trecho, porque ele exemplifica o padrão de exploração do trabalhador, e a necessidade de educá-lo para as qualificações exigidas pelo processo produtivo.

### 3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

No presente capítulo trataremos dos pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, que consiste em analisar o trabalho docente, em nível de educação básica, em face do reordenamento do mundo do trabalho, na produção acadêmica das reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), mais especificamente do GT 09 – Trabalho e Educação, nos textos referentes aos trabalhos apresentados, entre as categorias: trabalhos, pôsteres e excedentes, no período entre 1998 e 2008.

Consideramos necessário ressaltar a ANPED e sua importância histórica na área da pesquisa educacional. Segundo dados da própria instituição (<http://www.anped.org.br>), a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. Em 1979, a Associação consolidou-se como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.

Ao longo dos anos as atividades da ANPED estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho — GTs — congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Para serem constituídos, os GTs precisam ter funcionado durante 2 anos no formato de Grupo de Estudo, com aprovação prévia da Assembléia Geral.

A ANPED tem como objetivos:

- Buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no país;
- Fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio;
- Estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e

das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão;

- Promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação;
- Promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres.

A ANPED tem se projetado, no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, constituindo-se numa das principais referências para o acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. Atualmente a Associação é composta por 23 Grupos de Trabalho.

Além das reuniões anuais que congregam pesquisadores do país nos vários grupos de trabalho, disponibilizando CDs com os resumos e textos completos apresentados em cada evento, a ANPED também publica a Revista Brasileira de Educação (periodicidade quadrimestral).

Acreditamos que as reuniões anuais da ANPED reúnem trabalhos que anunciam parte importante do que tem sido produzido e divulgado na área da pesquisa em educação. Salientamos que a escolha do GT 09 para a seleção da amostra deveu-se à sua relevância para o debate sobre a relação entre Trabalho e Educação, bem como à maior proximidade desse grupo de trabalho com estudos no campo teórico do marxismo, perspectiva que também adotamos. No entanto, não desconsideramos o fato de que existam em outros GTs, no período tomado para a análise, textos que tratam da temática do trabalho docente.

Centramos nosso estudo no período entre 1998 a 2008. A delimitação deste período não foi aleatória. Este intervalo de tempo abrange o início da implantação das políticas neoliberais no Brasil, por abranger a segunda gestão Fernando Henrique Cardoso (1999-2003), a primeira e a metade da segunda gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2009), um espaço temporal em que, de acordo com especialistas, concretizaram-se importantes mudanças ocorridas na área educacional. O processo, que já sinalizava seu percurso na década anterior, acentuou-se na década de noventa, quando o Brasil, em vários níveis e de modo mais enfático, adequou-se às políticas neoliberais já estabelecidas em âmbito internacional. Indicamos que, de alguma forma, os textos produzidos neste período no GT 09 podem refletir este movimento.

A pesquisa é de caráter qualitativo, o que, segundo Triviños (1987), permite analisar os aspectos implícitos no desenvolvimento das práticas organizacionais. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a análise documental dos trabalhos científicos.

1ª ETAPA – Seleção dos documentos, organização do material. Nessa fase foi realizada a seleção dos textos para a análise, tendo como critério principal de inclusão a focalização na questão do trabalho docente e em nível de Educação Básica. Para tanto, o primeiro passo do processo de seleção foi a leitura dos títulos e resumos, para que, na seqüência, os textos escolhidos fossem lidos na íntegra.

Ressaltamos que a principal dificuldade enfrentada nesse ponto foi a grande maioria dos textos não possuir resumo. Assim, tivemos que fazer leitura praticamente integral dos textos, considerando que eram 199 apresentados, dos quais, apenas **14** compuseram a amostra da pesquisa.

2ª ETAPA – Processo de análise dos textos selecionados. O caminho metodológico percorreu dois eixos distintos, porém articulados. Primeiramente, dedicamo-nos ao levantamento e à análise do trabalho docente. Num segundo momento, analisamos o caráter prático desta produção.

Para uma análise consistente foram seguidos dois passos:

1- Levantamento e fichamento (leitura sistematizada) dos trabalhos da ANPEd do GT 09 (Trabalho e Educação), entre os anos 1998-2008, que têm como assunto principal: Trabalho docente.

2- Após o levantamento inicial, procedeu-se à discussão dos dados com base nos conceitos evidenciados procurando perceber as presenças e as ausências na discussão realizada no GT, identificando as tendências com relação à pesquisa na área educacional referente ao trabalho docente.

3ª ETAPA – Nesse momento, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, estabelecem-se relações entre o objeto de análise e seu contexto mais amplo, chegando, até mesmo, a reflexões que constituam diferentes paradigmas nas estruturas e relações estudadas.

### **3.1 Contextualizando os 14 textos selecionados para a pesquisa empírica**

**Texto 1:** O texto de Soares (2007), denominado TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO, vincula-se a uma pesquisa que discute o trabalho docente, as atuais concepções, teorias e tendências explicativas a ele referentes e a aspectos que lhes são essencialmente articulados, como a profissionalização e a formação dos professores. Nesse contexto, reconhece as relações sociais capitalistas e suas determinações práticas e políticas – e seu impacto na literatura especializada – como pano de fundo para a compreensão do objeto pesquisado.

Soares (2007) advoga existir uma diferença qualitativa entre o trabalho docente, ou seja, sua inteligibilidade manifesta em sua complexa articulação com a sociedade a que pertence, e com as representações ou crenças/idéias construídas a seu respeito, como, por exemplo, a de professor reflexivo, prático-reflexivo, pesquisador ou profissional... Indaga como essas representações ou crenças têm norteado as propostas de formação/profissionalização docente, trazendo, por sua vez, conseqüências importantes para a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Neste quadro, considera a questão do conhecimento como basilar não apenas na discussão do trabalho e da formação docentes, mas na prática cotidiana da sala de aula.

Soares (2007) conclui que toda práxis social, inclusive o trabalho docente, uma forma específica de práxis, traz sempre implícita uma determinada ontologia, uma compreensão a respeito do ser, do mundo, da vida social, compreensão essa que orienta e faculta a prática docente, inclusive em seu sentido mais imediato, no trato com o aluno e na relação que este tipo de trabalho estabelece com o conhecimento científico mediante a realização do processo ensino-aprendizagem por meio da aula.

**Texto 2:** Trópia (2007), no texto denominado A INSERÇÃO DE CLASSE DOS ASSALARIADOS NÃO-MANUAIS: UM DEBATE COM A BIBLIOGRAFIA MARXISTA SOBRE A CLASSE MÉDIA, acredita que, no interior do vasto campo de pesquisas em torno da temática trabalho e educação, situa-se o debate sobre a inserção de classe dos trabalhadores em educação. Reconhece que a importância desta

discussão não tem sido proporcionalmente acompanhada por estudos que busquem analisar a própria condição de trabalho dos educadores a partir de uma perspectiva de classe.

Trópia (2007) defende que esta lacuna não é impecável, afinal o debate sobre a inserção de classe dos trabalhadores em educação é bastante recente, sobretudo se considerarmos a organização sindical docente, a busca de uma identidade profissional como trabalhadores e a tentativa de superar a ainda forte influência da ideologia dos dons e do sacerdócio, tão presentes nas representações sociais dos próprios professores acerca de seu trabalho.

Trópia (2007) conclui retomando o debate marxista estruturalista, segundo o qual a inserção de um segmento social na classe média não pode ser um procedimento classificatório abstrato. Acredita que Poulantzas e Saes, na tradição marxista, Mills e Lockwoode na tradição weberiana, abriram um campo fértil para a análise dos assalariados não-manuais, quando propuseram a análise da prática e das orientações dos assalariados de classe média. Para estes autores, a análise da situação de trabalho seria a chave para a compreensão do comportamento da classe média. Seria, portanto, a análise das situações de trabalho concretas dos assalariados não-manuais decisiva para a compreensão de suas manifestações políticas e, no limite, apelo ou não à ideologia meritocrática.

**Texto 3:** No texto de Ferreira (2006), intitulado *DISCUTIR EDUCAÇÃO É DISCUTIR TRABALHO DOCENTE: O TRABALHO DOCENTE SEGUNDO DIRIGENTES DA CTERA – CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA*, teve como objetivo principal examinar as conexões entre sindicalização e percepção do trabalho docente como profissional ou proletarizado, segundo uma central de trabalhadores em educação, a CTERA.

Ferreira (2006) constata a recusa dos docentes a serem chamados de trabalhadores da educação. Isto pode manter relação com uma adesão ideológica a propósitos educacionais elaborados desde cima do sistema e sem sua participação efetiva. Na verdade, os docentes resistiriam aos processos de desqualificação que sofrem, mas não enquanto proletários e sim contra serem tratados como proletários.

Portanto, Ferreira (2006) conclui que, a partir dos significados que os dirigentes da CTERA dão aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente”, é possível dizer que, não há contradição entre ser trabalhador

e buscar a profissionalidade. A defesa da identidade de trabalhador da educação articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas e o papel de protagonista dos professores e professoras no desenvolvimento de projetos educacionais. Mas esse trabalhador/profissional pode ser assim definido porque não se entende o “profissional” como aquele que representa um papel exclusivamente técnico e individualizado e sim coletivo, visando aos interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade.

**Texto 4:** O texto de Fontana e Tumolo (2006), intitulado TRABALHO DOCENTE E CAPITALISMO: UM ESTUDO CRÍTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA DÉCADA DE 1990 apresenta, de forma resumida, um balanço e uma análise da produção investigativa sobre o trabalho docente da década de 1990 no Brasil, identificando as principais concepções sobre o tema e o tratamento analítico desenvolvido pelos pesquisadores.

Os autores constataram que a quase totalidade dos autores que pesquisaram o trabalho docente na década de 1990 o fizeram restringindo suas análises ao processo de trabalho. Mesmo aqueles que buscaram uma superação dessa restrição, como, por exemplo, Hypólito (1994), Nunes (1990) e Wenzel (1991), apresentaram problemas, limites e insuficiências. O caso mais emblemático, contudo, parece ser o de Enguita (1991), que serviu, de uma forma ou de outra, como referência para quase todos os investigadores. Fontana e Tumolo (2006) salientam que este autor faz uma diferenciação entre proletários, profissionais e semi-profissionais e inclui os docentes nesta última classificação. Contudo, Fontana e Tumolo (2006) destacam que, a partir de sua perspectiva analítica, profissionais (e também semi profissionais) e proletários são duas compreensões de planos analíticos e políticos distintos. Enguita (1991) não percebeu que a discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a de proletário diz respeito ao processo de produção de capital. No fundo, este autor também não diferencia processo de trabalho e processo de produção e, por isso, confunde categoria profissional com classe social. Ora, professores que têm, parcial ou totalmente, características de “profissionais ou semi profissionais” podem ser ou não proletários. Esta condição de classe não depende de tais características, mas sim da relação social de produção na qual o professor esteja inserido.



O propósito de Fontana e Tumolo (2006), ao apontarem os limites analíticos da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990, foi o de trazer à tona a questão da relação entre os trabalhadores docentes e as classes sociais, o que reabre a discussão sobre o papel dos professores, não apenas como professores, mas sobretudo como classe, no processo de transformação revolucionária do capitalismo, não como “classe-em-si”, mas como “classe-para-si”, classe revolucionária, síntese histórica de todas as classes e segmentos sociais que se contrapõem ao sistema sócio-metabólico do capital.

**Texto 5:** O texto de Bomfim (2006), intitulado “PROFESSOR PARCEIRO”: MODALIDADE CONTEMPORÂNEA DE EXPROPRIAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE, recupera outros referenciais e tem por finalidade analisar nexos e tensões existentes entre as determinações estruturais e conjunturais e a vivência social dos trabalhadores docentes da escola pública brasileira. A autora defende que, no contexto do *Capitalismo Tardio* (JAMESON, 1996), mercantilizou-se de forma aguda a vida social, a educação e o trabalho do professor, fragilizando-o e fragmentando-o. Neste estudo, de caráter preliminar, a autora busca discutir novas e velhas modalidades de expropriação do trabalhador docente.

Bomfim (2006) defende que o “cerco” aos professores pelo mercado se ampliou de forma intensa, seja pelo assédio do setor bancário aos professores das redes públicas, à procura de novos tomadores de empréstimo (empregados estáveis e, portanto, possivelmente adimplentes), seja pela busca de “parceiros” em “negócios rentáveis”, como a venda comissionada de livros e outras mercadorias (exemplo de texto disponível no *website* da empresa *Submarino*).

Para Bomfim (2006), a análise empreendida objetiva destacar a funcionalidade da escola pública desqualificada e precária para os interesses do capital, como fez Gaudêncio Frigotto (2001), nos anos 1980, produzindo uma forma ampliada de compreender a escola e suas contradições no modo de produção capitalista. Incentiva, também, a refletir sobre a escola e o trabalho docente como possibilidades concretas de mediação dos interesses da maioria discriminada, exatamente porque a prática pedagógica é prática contraditória, alvo de disputa pelo saber que se divulga ou produz e da articulação deste saber com os interesses de classes.

**Texto 6:** O texto de Soares (2006), intitulado TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTES: TENDÊNCIAS NO PLANO DAS POLÍTICAS E DA LITERATURA ESPECIALIZADA, tem como objetivo investigar a questão do trabalho docente, suas concepções e tendências no mundo contemporâneo. A pesquisa objetiva analisar a institucionalização de uma determinada compreensão de formação e de trabalho docente que vem se formando nas últimas décadas não só no Brasil, mas também em âmbito internacional. Soares (2006) destaca algumas tendências que se desenvolvem neste campo, em especial, o empobrecimento da noção de conhecimento (MORAES, 2003; 2004), a excessiva valorização da epistemologia da prática (DUARTE, 2001; 2003), e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004; CAMPOS, 2002).

Soares (2006) procura apresentar os delineamentos e repercussões destes três eixos, hoje fortemente presentes nas formulações políticas, na literatura e nas práticas do trabalho docente no país. Demonstra a ênfase que atualmente as políticas educacionais (quer internacional, quer nacionalmente) atribuem à questão da profissionalização docente, assim como aponta para a necessidade de refletir sobre o sentido em que esta profissionalização ocorre: articulada a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber/fazer desvinculado da necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho docente. Neste sentido, uma determinada compreensão do trabalho docente finca suas raízes no meio educacional na atualidade. Uma compreensão pragmática, praticista, que colabora para a constituição de um docente desintelectualizado, contribuindo para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado seja cada vez menor no interior das escolas.

**Texto 7:** O texto de Campos-Silva (2005), intitulado A SÍNDROME DE BURNOUT EM TRABALHADORES DO ENSINO: DOENÇA PROFISSIONAL, focaliza-se na Síndrome da Desistência do trabalho, denominada Síndrome de *Burnout*.

A autora assinala que a realidade social e econômica, sob a qual se cristalizou o modelo de relações de trabalho educativo, que se chocam e ocasionam a doença, fez com que os profissionais da educação se vissem encurralados diante do desafio

de construir uma escola *jovem* e, ao mesmo tempo, vencer limites impostos pela organização do trabalho. Neste segmento produtivo, a autora observou que a preocupação com a saúde dos professores ainda não se fez presente. São raros os estudos técnicos e acadêmicos sobre a saúde do trabalhador da educação, e não temos visto concreta iniciativa, como se os professores não fossem atingidos pelas doenças do trabalho.

Campos-Silva (2005) conclui apontando a urgência de os órgãos competentes viabilizarem ações preventivas e profiláticas no sentido de garantir ao trabalhador de ensino a qualidade de vida no trabalho. Entende que o trabalhador do ensino precisa, realmente, de reconhecimento sobre o valor de sua contribuição social, para que seja liberto da carga mental peculiar a esse trabalho, que tem provocado sofrimento para quem o realiza. Ainda que se esgote, tentando valorizar a si, ao outro e ao trabalho, quando o professor percebe que a sociedade não reconhece a utilidade social do produto de seu trabalho, ocorre à desistência simbólica e, então, o *Burnout*.

**Texto 8:** O texto de Augusto (2005), intitulado AS REFORMAS EDUCACIONAIS E O “CHOQUE DE GESTÃO”: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, objetiva descrever e analisar as condições de trabalho nas escolas do Estado de Minas Gerais, pois, se, por um lado, as reformas apresentam novas exigências de desempenho, novos conhecimentos e habilidades, por outro, as condições de trabalho, entendidas como a forma de organização do processo de trabalho escolar, estão distanciadas das prescrições das reformas sobre a atuação docente.

Augusto (2005) conclui que o trabalho docente na REE/MG é precário, tanto dos professores efetivos como dos designados. As condições de trabalho do contexto escolar estão distanciadas do que se deveria esperar e que seria desejável para realizar um bom trabalho pedagógico. Os professores são submetidos a situações de extrema dificuldade, tendo que se submeter a outros trabalhos para ampliar rendimentos, o que agrava a intensificação. Os poucos salários, situações de violência, restrição de oportunidades de desenvolvimento profissional, a flexibilização de direitos e vantagens, assinalam a precariedade das condições de trabalho na REE/MG.

**Texto 9:** O texto de Arruda (2005), intitulado O PROFESSOR FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE, objetiva analisar o trabalho docente frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e no mercado de trabalho no município de Belo Horizonte, mais especificamente, investigar as permanências e/ou possíveis mudanças nessas práticas a partir da presença das novas tecnologias no fazer escolar no contexto das reestruturações no mundo do trabalho.

O autor percebeu, no levantamento de dados sobre acesso às NTIC, um número razoável de escolas públicas das redes municipal e estadual com laboratórios de informática. No entanto poucas efetivamente utilizavam os laboratórios para ministrar aulas constantes no quadro de conteúdos da escola. Constatou-se também a falta de uma formação do professor para o uso efetivo dessas tecnologias. As professoras entrevistadas demonstraram preocupação em relação à sua prática pedagógica e às possíveis modificações com a incorporação de novas linguagens no cotidiano escolar. Além disso, as professoras salientaram a dificuldade do professor contemporâneo em “acompanhar” as modificações constantes, tanto do conteúdo que ministram, quanto dos alunos que recebem quotidianamente.

**Texto 10:** O texto de Miranda (2005), intitulado O TRABALHO DOCENTE NA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL, parte da análise das transformações recentes no modo de produção capitalista e pretende contribuir para a compreensão da atual natureza do trabalho docente. Nesse sentido, analisa alguns aspectos do trabalho docente, tais como, função social da escola, composição de classe, processo de trabalho, formas de contratação, autonomia, além do grau de subsunção ao capital.

A tendência de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma leva a concluir que, enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital, encontrando-se, atualmente, em um estágio denominado pela autora de *subsunção proto-real do trabalho docente ao capital*.

**Texto 11:** O texto de Fiod (2005), intitulado A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, objetiva analisar o significado da existência de uma quantidade

expressiva de professores admitidos em caráter temporário (ACT's), na rede pública estatal catarinense, conforme dados gerais existentes. Embora esporádicos, tais dados, à primeira vista, indicavam que o trabalho precário vinha sofrendo um incremento incessante ao longo dos últimos anos. Entretanto, os dados empíricos coletados, ainda que parciais, mostraram a necessidade de reformulação daquela afirmação inicial.

Fiod (2005) salienta que no ensino público estadual de Santa Catarina, coexistem, há muito tempo, duas categorias de trabalhadores: os professores efetivos – aqueles que fazem parte do quadro permanente de pessoal do Magistério Público Estadual – e os professores eventuais – aqueles que são Admitidos em Caráter Temporário (os chamados professores ACT's) a cada ano letivo.

Para Fiod (2005) o trabalhador temporário no Magistério Público Estadual, ao contrário da formulação original da pesquisa, não sofreu um incremento nos últimos anos a partir da chamada desregulamentação de leis que regem o trabalho assalariado. Houve uma diminuição, tanto dos professores efetivos, quanto dos professores temporários, o que requer novas reflexões. Porém, professores com contrato de trabalho especial, demitidos ao final de cada ano civil, não constituíram uma eventualidade, algo passageiro. O sistema estadual de educação pressupôs, nesse sentido, a combinação de duas categorias de professores: efetivos e temporários. Portanto, foi necessário explicitar teoricamente a natureza do trabalho do professor para, assim, compreender o que é o professor temporário, esse trabalhador com vínculo precário que ora está empregado, ora desempregado.

**Texto 12:** O texto de Silva (2004), intitulado A FUNÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS NA NOVA SOCIABILIDADE DO CAPITAL, examina como as mudanças na produção e na sociedade em geral e as demandas do mercado vêm se impondo nos programas de qualificação profissional, com grande impacto na reformulação dos sistemas de ensino e na formação de professores. Verifica, também, que função social docente está sendo engendrada no âmbito do debate teórico e no campo das políticas educacionais no país.

Segundo Silva (2004), este trabalho contribui no debate sobre a necessidade de se investigar as leis de transformação e desenvolvimento da função social do professor neste início de século no Brasil - um país carente de uma proposta clara de educação que expresse exigências novas de articulação das estruturas

educativas da sociedade, mas que confronte com o pensar e o agir ditados pelo mercado.

Silva (2004) finaliza ressaltando que, na prática, o que se verifica é uma falta de clareza sobre o perfil do novo profissional da educação. Se é verdade que diferentes correntes do campo educativo postulam mudanças no trabalho docente, também é certo que as propostas se diferenciam. Uma vêm com premência um “professor multi-uso”, anseio não partilhado pelos defensores de um profissional de novo tipo, que assumirá o seu papel social, no sentido da construção coletiva do conhecimento, na perspectiva da transformação da sociedade mais ampla.

**Texto 13:** O texto de Mendes (2003), intitulado IDEOLOGIA NEOLIBERAL, GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE, tem o propósito de discutir a ideologia presente nos conceitos do modelo de gestão neoliberal. O autor trabalha com os conceitos ou ideologia no paradigma de gestão no neoliberalismo, acrescidos dos pressupostos orientadores das políticas e gestões educacionais de governos neoliberais, isto é, participação, descentralização, democracia e qualidade, são questionados na significação a eles atribuída no trabalho dos atores que compõem a escola.

Mendes (2003) afirma que há todo um movimento dos diversos campos da sociedade e das instituições do Estado em particular, para adequar-se às necessidades de produção e reprodução do capital em face do neoliberalismo predominante. A educação recebe especial atenção como área estratégica de consolidação da nova lógica societária. O mercado de trabalho define habilidades de conhecimento, atitudes e valores na perspectiva de qualidade que lhe interessa. Isto demonstra o quanto o mundo do trabalho está vinculado ao mundo da educação, sobretudo no interior da perspectiva neoliberal.

Mendes (2003) conclui que o enfrentamento das diversas e sofisticadas manifestações ideológicas torna-se imperativo na construção coletiva da função social da escola. Na contramão neoliberal, a resistência é imprescindível: a ética, o compromisso com os explorados e oprimidos, a cidadania, a crítica tornam-se pressupostos de uma educação numa perspectiva totalizante. Por isso, a escola ainda é uma instituição sobre a qual se precisa escrever, pensar e debater incansavelmente. Empecilhos da estrutura social, políticas educacionais e realidade

cultural travam seu amadurecimento e fortalecimento, não obstante a riqueza das diversas teorias elaboradas no campo da educação. O autor salienta que a história é sábia. Ao revelar o lugar que as classes hegemônicas relegaram à educação escolar na formação humana das classes populares, cabe aos que se comprometem com a igualdade e justiça sociais a tarefa de reinventá-la.

**Texto 14:** O texto de Nascimento (2001), intitulado NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE, trata das transformações radicais por que vem passando o cotidiano atual e, em específico, o cotidiano dos professores, visto que a escola hoje vem sendo palco de grandes transformações, seja no que se refere a proposta pedagógica, ou no que diz respeito a novas tecnologias no ensino-aprendizagem.

Este estudo, em fase de desenvolvimento, tem como propósito analisar as modificações ocorridas no trabalho docente com a inserção de novas tecnologias educacionais, entendidas como modificações concretas no ensino-aprendizagem adotados pelo educador, com a conseqüente alteração no processo de trabalho, no sentido de melhoria (ou não) das condições de trabalho.

### **3.2 Análise da produção do conhecimento sobre trabalho docente no GT Trabalho e Educação da ANPED**

No esboço de contextualização dos textos da coleta empírica, podemos perceber que dois textos apresentam a temática do trabalho docente frente às modificações do trabalho decorrentes da inserção de novas tecnologias educacionais, com destaque, a utilização do computador e da internet como instrumento para auxiliar o processo educativo. Os autores salientam a preocupação quanto às dificuldades de apropriação dos professores frente essas novas tecnologias:

... a instituição escolar vem assistindo ao movimento de inserção de tecnologias em seu ambiente sem, de fato, compreender as implicações destas tecnologias no trabalho de seus profissionais e na própria formação de seus alunos. (NASCIMENTO, 2001, p. 03)

Dentre as características apresentadas como mais adequadas ao professor que incorpora novas tecnologias no seu trabalho, destaca-se a flexibilidade para modificar continuamente sua prática. A crítica que fazemos a essa característica é a possibilidade real de um processo de intensificação do trabalho do professor, apesar de termos clareza quanto à volatilidade característica do trabalho na sociedade capitalista (ARRUDA, 2005, p. 06-07)

Outros três textos referem-se a pesquisas sobre a produção bibliográfica, envolvendo a temática do trabalho docente. Dentre esses textos, dois buscam compreender as tendências, concepções e teorias contemporâneas articuladas com a profissionalização e a formação dos professores:

... enfocamos na pesquisa em curso a literatura especializada produzida nos últimos anos (a partir de 1998) pelas pesquisas científicas na área educacional, em especial, trabalhos apresentados na ANPED nos GTs Formação de professores e Trabalho e Educação. Indicamos que estes trabalhos possivelmente refletem ou, de alguma forma, orientam propostas e políticas educacionais na área da formação de professores/as, e ou, expressam o entendimento corrente e hegemônico no meio educacional/acadêmico a respeito do que é o trabalho docente e de como deve ser a sua formação. Defendemos a idéia de que a epistemologia da prática, que tem sustentado na atualidade a maioria das pesquisas na área educacional, especialmente as que tratam do trabalho e da formação docentes, tem em sua base uma ontologia empirista e, neste caso, o conhecimento “científico” acaba por limitar a compreensão do que é o trabalho docente ao âmbito da prática imediata. (SOARES, 2007, p.11)

... esta pesquisa busca desenvolver a crítica ao discurso que define o docente pelo eufemismo de “professor-profissional”, recurso humano apto a responder aos problemas imediatos do cotidiano escolar. Em contrapartida, procuramos desenvolver estudos voltados à formação dos professores ancorada na reafirmação do trabalho docente e daquilo que lhe é decorrente: a função de ensinar e transmitir conhecimentos e o papel da escola em socializar/democratizar o conhecimento elaborado/científico. Compreende-se que no quadro das relações sociais capitalistas, a questão do trabalho docente – suas concepções e efetivações – é basilar para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e da literatura especializada. (SOARES, 2006, p.2)

O terceiro texto que compõe o grupo anteriormente citado apresenta reflexões sobre o referencial teórico das pesquisas bibliográficas e sua orientação metodológica frente às categorias profissionais:



A leitura criteriosa da produção acadêmica da década de 1990 possibilitou mapear as concepções que nortearam cada estudo e os pressupostos teóricos que subsidiaram as análises dos investigadores. Esse mapeamento possibilitou construir um quadro geral em relação ao estudo do trabalho docente que caracterizou o período. Com isso, selecionamos as pesquisas que investigaram o trabalho docente e seu processo de proletarização, a partir das discussões sobre a feminização do magistério, a (re)organização escolar e a atividade docente, a organização de “classe” e o docente como trabalhador produtivo... É possível constatar que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente. Percebe-se, por exemplo, que, embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas no início dos anos de 1990, seu uso foi sendo negligenciado pelos pesquisadores ao longo do período, uma vez que, para muitos deles, as categorias marxistas não eram adequadas para a compreensão das especificidades do trabalho docente. (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 5)

Quatro textos abordam a precarização do trabalho docente decorrentes das diferenciadas formas de contratação, sem que os direitos sociais estejam assegurados. Ocorre também a consideração sobre a precarização oriunda da multiplicidade de funções, a crescente desqualificação e fragmentação do trabalho docente, a baixa remuneração, ocasionadas pelas transformações no processo de globalização econômica e que repercutem nas reformas educacionais. Os autores constataam, também, a diminuição no número de professores nas unidades de ensino, bem como as condições inadequadas de trabalho:

... o trabalho temporário [...] é comumente percebido como produto da complexificação do processo de trabalho ou daquilo que certos autores denominam de precarização das relações [...] O trabalho temporário parece estar disseminado indiscriminadamente por todos os setores da atividade econômica. O trabalhador temporário, parcial e precário parte integrante do sistema estadual de educação em Santa Catarina, nasce junto com a criação da rede de ensino, tal como evidenciam dados empíricos obtidos por MIGUEL (1996). Por conseguinte, configura o próprio processo de modernização da educação. Nesse sentido, o trabalhador temporário, apelidado de ACT, não é fruto de condições herdadas do passado. Ele aparece como síntese de um processo que impôs o assalariamento, porém em uma sociedade em que não pode garantir emprego para todos, nem mesmo na esfera estatal. (FIOD, 2005, p. 16) [...] As

informações coletadas ao longo desses 15 anos sobre o número de professores efetivos e de temporários evidenciaram a necessidade de obtenção de novos dados que possam explicar por que houve diminuição da quantidade de professores nesses últimos anos, tanto dos efetivos, quanto dos temporários, apesar de não ter ocorrido diminuição das Unidades Escolares. (FIOD, 2005, p. 2)

Nossa pesquisa [...] tem por finalidade analisar nexos e tensões existentes entre as determinações estruturais e conjunturais e a vivência social dos trabalhadores docentes da escola pública brasileira. Defendemos que, no contexto do *Capitalismo Tardio* [...], mercantilizou-se de forma aguda a vida social, a educação e o trabalho do professor, fragilizando-o e fragmentando-o. Neste estudo, de caráter preliminar, buscamos discutir novas e velhas modalidades de expropriação do trabalhador docente. (BONFIM, 2006, p.1)

Os professores trabalham muitas vezes em uma estrutura de organização escolar nas redes públicas, que não permite um trabalho compartilhado com os colegas, não têm disponibilidade de tempo para dar aos alunos a atenção necessária, nem para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam. Observa-se uma multiplicidade de funções, sendo os professores instados a desempenhar atribuições, para as quais, muitas vezes, não estão preparados. São também escassas as oportunidades de desenvolvimento profissional. As condições salariais os levam, na maior parte dos casos, a exercer outras funções, ou ampliar a jornada de trabalho, como forma de aumentar os seus rendimentos. (...) se por um lado, as reformas apresentam novas exigências de desempenho, novos conhecimentos e habilidades, por outro, as condições de trabalho, entendidas como a forma de organização do processo de trabalho escolar, estão distanciadas das prescrições das reformas sobre a atuação docente. (AUGUSTO, 2005, p.01) [...] A forma como se materializa, no cotidiano escolar, o trabalho pedagógico, torna visível a dicotomia entre o discurso político em satisfazer demandas sociais por educação de qualidade, e o real atendimento, ante a contenção dos recursos. (AUGUSTO, 2004, p. 13-14)

Salientam também doenças ocasionadas por essa precarização:

No que diz respeito [...] a Síndrome de *Burnout*, segundo os trabalhadores de Ensino da Escola Jovem de Cáceres, em quem foram detectados os indícios de acometimento por esta síndrome, podemos consignar que a totalidade dos sujeitos investigados imputou a **causa principal**: à parca remuneração percebida mensalmente pelos trabalhadores, a título de salário. Todavia, outras foram apontadas, com não menos ênfase, tais como: **insatisfação profissional; insatisfação pessoal; desvalorização da profissão; não-reconhecimento da profissão** pelo valor social que tem; **falta de incentivo** por parte do governo; **não sentir prazer na profissão**;

**não usufruir momentos de lazer**; porque não conseguem se desligar das preocupações com as dívidas contraídas, face ao desequilíbrio entre o que recebem e o que despendem para o suprimento das necessidades básicas. Estas causas apontadas reforçam nosso entendimento sobre a urgência dos órgãos competentes viabilizarem ações preventivas e profiláticas no sentido de **garantir ao trabalhador de ensino a qualidade de vida no trabalho** tão propagada na mídia nos últimos tempos e que vem se transformando em *slogan* para muitos galgarem o ápice político-partidário, sem que de fato e de direito tenhamos percebido sua prática nas relações de trabalho do serviço público. (CAMPOS-SILVA, 2005, p. 4-5, grifos do autor)

Outros três textos tematizam o trabalho docente em função das reformas educacionais e da gestão escolar, destacando a ressignificação funcional de termos e conceitos historicamente oriundos de movimentos sociais organizados contra ao neoliberalismo:

O neoliberalismo monta um jogo de teorias e ideologias compostas de peças criativas, quase nunca originais. Neste jogo, é comum palavras e conceitos seqüestrados do discurso progressista tomarem significados diferentes do que etimológica e epistemologicamente sugerem. Algumas expressões incorporam-se à realidade social como: transformação social, qualidade de vida, educação para cidadania, gestão democrática, participação comunitária e, de tão superficialmente usadas, caem na banalização e descaracterização ou mesmo reverterem-se de sentido oposto àquele que os movimentos populares lhes atribuíam originalmente. (MENDES, 2003, p.03)

A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, através da imposição de sua forma organizativa através da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital. O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. (MIRANDA, 2005, p.15)

Dentro desta perspectiva, também é discutida a função social do professor neste início de século:

A função social do professor está posta nessa totalidade. Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou de legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial. Essa função mantém uma

relativa autonomia em relação à sociabilidade global, como uma particularidade desse todo social. Tomando-se a realidade como um todo estruturado, orgânico, em permanente transformação, pode-se dizer que a função docente é o todo num determinado momento, e por isso é concreta, um fato histórico, não uma abstração, da mesma forma que a nova sociabilidade capitalista é concreta, real, dialética. É nesse sentido que a escola cumpre uma função social. E também o professor. Seja para legitimar as políticas de mercado e fragmentação social, seja para desmistificá-las. Assim é a função docente, prática social histórica, em permanente transformação. (SILVA, 2004, p.1)

O décimo terceiro texto, de Trópia (2007), faz um estudo sobre classes sociais, abordando como a questão dos trabalhadores assalariados tem sido desenvolvida dentro do campo marxista. O décimo quarto texto, de Ferreira (2006), trata da dicotomia entre proletarização e profissionalidade da docência, a partir das imagens e concepções presentes nos próprios sujeitos acerca de suas atividades.

### **3.3 O entendimento sobre trabalho docente nas produções do GT 09 – Trabalho e Educação**

Neste tópico apresentamos, apenas, os dados encontrados sobre a compreensão dos autores dos textos no que diz respeito ao trabalho docente. Pudemos constatar a diversidade de entendimentos sobre trabalho docente, salientando que se trata de termos da teoria marxista, como abordamos no primeiro capítulo.

- Trabalho docente como trabalho imaterial:

O que definiria, então, a natureza do trabalho docente? Segundo Saviani (1987), uma possibilidade é entendê-lo como inserido no âmbito do **trabalho imaterial**. Embora seja uma boa direção para a análise, discordamos apenas da afirmação que “a produção não material não está diretamente vinculada ao modo de capitalista de produção” (idem: 80). E mais adiante, fazendo referência a Marx, afirma que “pela própria natureza da coisa, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção não se dá, aí, senão em algumas esferas” No caso dos professores, podemos dizer que as duas formas de realização do trabalho imaterial já estão postas na atual realidade educacional. A não separação entre produção e consumo existe nas escolas presenciais e ainda é maioria na atualidade. Porém, a expansão da Educação à distância é uma tendência incontestável, colocando a educação e o trabalho de professores em um nível de objetivação nunca antes visto. A produção se separa do ato do consumo nessa modalidade

de ensino, o modo de produção retira da escola suas características pré-capitalistas e se aplica em sua inteireza. O processo de trabalho dos professores não se resume mais ao segundo caso, o que nos leva a afirmar que aumentou o grau de subsunção ao capital. (MIRANDA, 2005, p.12, grifos do autor)

- Trabalho docente como trabalho não-material:

Importa ressaltar que neste estudo há a compreensão do trabalho docente como uma forma de trabalho não-material, que se insere no âmbito do saber produzido pelos homens e mulheres, histórica e coletivamente, na medida em que produzem as condições materiais da sua existência. Desta forma, o trabalho docente exige, por sua própria natureza, que o profissional da educação esteja em constante processo de atualização tendo em vista os conhecimentos produzidos por esta sociedade, sendo esta a condição implícita à realização da função social da escola: a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população. (SOARES, 2006, p. 11)

- Trabalho docente como trabalho não-manual:

Nosso objetivo com a apresentação deste trabalho é discutir como o debate em torno da inserção de classe dos trabalhadores não-manuais – vale dizer dos trabalhadores assalariados que realizam um trabalho investido de constructos simbólicos, rituais e de elementos culturais que os distinguem da classe operária – tem sido desenvolvido dentro do campo marxista. (TRÓPIA, 2007, p. 3)

Em uma nota de rodapé, a autora esclarece a escolha pela denominação de trabalho não-manual:

Vale dizer que o conceito fisiológico de trabalho não-manual deve ser superado, pois não se trata de um trabalho de quem não se esforça, tarefas de comando, que não sua, que trabalha com a cabeça. Por outro lado, o trabalhador não-manual não se restringe àquele que possui formação escolar ou ao cientista, por isso optamos pela expressão não-manuais ao invés de intelectuais. (TRÓPIA, 2007, p. 3)

- Trabalho docente como trabalho produtivo e trabalho improdutivo imbricados:

Se os trabalhos desfrutados como serviços, embora possam ser explorados de maneira capitalista, não se transformam em produtos independentes de quem os produziu, como se fossem mercadorias autônomas, tal percepção, entretanto, não nos impede de reconhecer

a crescente imbricação do trabalho improdutivo à racionalidade do trabalho produtivo; a contribuição mediata do trabalho improdutivo às condições gerais de produção de mais-valia (Frigotto, 2001) e o fato de a “produtividade” ter sido tomada como medida de qualquer tipo de trabalho, inclusive o do professor, alvo de um intenso processo de desnivelamento profissional e econômico, “objetificados” e “brutalizados culturalmente”, como bem assinalou Florestan Fernandes (1986). (BOMFIM, 2006, p. 3)

- Trabalho docente como trabalho produtivo ou trabalho improdutivo, dependendo da relação de produção capitalista:

Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos. Apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto, quer dizer, de executarem o mesmo processo de trabalho, os trabalhadores docentes apontados anteriormente participam de relações sociais de produção diferentes. (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 07)

Alguns autores não explicitam sua compreensão de trabalho docente. Contudo fazem referência à classe social dos professores, se são proletários ou não-proletários, ou referem-se a assalariados apenas. Percebemos também que nestes textos o termo “proletarização” é utilizado algumas vezes como sinônimo de precarização do trabalho dos professores nos dias atuais.

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) pode ter se dado de forma articulada e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começaram a compor esta categoria têm sua origem,

em geral, na classe trabalhadora mais explorada. (MIRANDA, 2005, p.07-08)

### **3.4 Análise sobre o entendimento de trabalho docente nas produções do GT Trabalho e Educação: as presenças e as ausências**

Apresentamos, até o momento, o que caracteriza cada um dos textos selecionados e o entendimento dos mesmos sobre trabalho docente. A partir de agora estabeleceremos relações possíveis entre eles, levando em consideração os objetivos dessa pesquisa.

Quando nos deparamos com os dados encontrados, nossa vontade foi de ampliar o período de abrangência da análise, alterar o objetivo, enfim, modificar para que pudesse haver uma amostra maior. No entanto, a questão anunciada no título deste tópico nos instigou – “as ausências”. Então por que não falar delas também?

Três ausências norteiam a nossa problematização: o afastamento do GT 09 da Escola Básica, a pequena dimensão praxica da produção e o baixo número de trabalhos relacionados ao trabalho docente. Duas “presenças” também orientam a análise: o trabalho é a categoria de conteúdo central dos textos analisados e no conjunto dos textos percebe-se a preocupação em situar a educação e o trabalho docente em relação ao atual contexto neoliberal. Nesta direção vários textos abordam o trabalho docente sob as relações capitalistas de produção dando destaque às questões das mudanças do mundo do trabalho. Há ainda uma última questão que não entrará nem nas “ausências” nem nas “presenças”: a questão da polissemia envolvendo o entendimento de trabalho docente.

Para realizarmos esta análise nos valem do método do materialismo histórico e dialético, pois a busca da essência da realidade parte do entendimento que os fenômenos constituem-se em movimentos contraditórios. A compreensão histórica da origem e desenvolvimento dos fenômenos permite, por sua vez, o entendimento de totalidade, que constitui os fenômenos e por eles é constituída.

Se o real é em si contraditório e seu eterno movimento, eterno fazer-se e refazer-se, é dado por esse movimento de antagonismos, o pensamento, a ciência devem buscar desvendar esse movimento que é a chave da compreensão, seja da economia, da história, de qualquer outra ciência. Dado que o movimento é a manifestação da contradição, esta necessita ser desvendada para que se compreenda

o fenômeno, o que implica compreender seu movimento (ANDERY et al., 1996, p.410).

Os fenômenos não existem de maneira isolada ou simplesmente somados. Os fenômenos no seu movimento constituem-se a partir de múltiplas determinações. Desta forma, o fenômeno faz parte da totalidade, que o direciona, ao mesmo tempo que este a determina. “No corpo da sociedade todas as relações coexistem simultaneamente” (MARX apud ANDERY et al., 1996, p 412).

O método marxista diferencia-se, tanto da corrente empirista como do racionalismo, pois parte do real e refere-se a ele, implicando a possibilidade de transformá-lo. Assim, o conhecimento é comprometido com a transformação da realidade, envolvendo “teoria” e “práxis”, ou seja, “uma compreensão do mundo que implica uma teoria e uma prática que depende desse conhecimento” (ANDERY et al., 1996, p.414). Portanto, não é apenas uma abstração empírica ou mera reflexão, sem compromisso com a transformação do real, que parte do particular para o universal ou do universal para o particular, mas sim um método que, sob a lógica dialética, é capaz de desvendar a realidade em sua essência, do e para o concreto.

Do ponto de vista de Marx, a historicidade é elemento fundamental para o método, pois permite desvendar o processo real, seu desenvolvimento contraditório e expor sua totalidade. “Trata-se de descobrir as leis que sob condições históricas específicas são as determinantes de um fenômeno que tem existência em condições dadas e não uma existência que independe da história” (ANDERY et al., 1996, p.417).

Para Kopnin (1978), as leis básicas da dialética - que são: a Lei da unidade e luta dos contrários, a Lei das mudanças quantitativas em qualitativas e a Lei da negação da negação - ocupam posição especial na concepção dialética do desenvolvimento e penetram todo o conteúdo dessa concepção.

Por mais importantes que sejam, as leis básicas não esgotam a riqueza da teoria dialética. Existem outras leis da dialética que são a complementação das básicas e a elas convencionamos chamar leis não básicas. No entanto isto não minimiza, em hipótese nenhuma, a importância destas na concepção dialética do desenvolvimento. (KOPNIN, 1978, p.103-104)



Para a análise, utilizaremos principalmente a categoria básica da *unidade e luta dos contrários*, conforme Lênin (apud KOPNIN, 1978, p.104): “Em termos sucintos, pode-se definir a dialética como doutrina da unidade dos contrários.” Segundo Kopnin (1978), todas as outras leis da dialética, tanto as básicas quanto as não-básicas, são uma complementação do conteúdo desta lei básica. Este autor ainda faz uma ressalva:

As leis da dialética, assim como seus traços e definições básicas dos conceitos, logicamente não se deduzem de um conhecimento pré-estabelecido, trata-se de teses filosóficas ou leis e conceitos das ciências concretas. Além disso, embora a lei da unidade e luta dos contrários seja a principal entre todas, isto não significa, absolutamente, que as outras leis da dialética derivem dedutivamente. (KOPNIN, 1978, p. 104)

Portanto, as categorias são formas de pensamento, e como tais devem ser incorporadas aos conceitos. As categorias, assim como outros conceitos, são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência (KOPNIN, 1978).

Ao analisarmos o entendimento sobre trabalho docente, encontramos uma polissemia de compreensões. Conforme apontamos no primeiro capítulo, existem diferentes interpretações realizadas pelos teóricos da área que divergem sobre o tema. Não pretendemos, com esta análise, limitar as diferentes interpretações sobre o assunto; no entanto, é necessário levar em consideração que existe uma teoria que embasa e fundamenta as análises, a teoria marxista.

As ramificações oriundas do termo “trabalho” na sociedade capitalista são demasiadamente complexas. Elas foram construídas por Marx num contexto histórico, porém as mudanças no mundo do trabalho foram enormes desde aquela época, o que leva essas ramificações do conceito de trabalho a serem reanalisadas e interpretadas diante desse novo contexto.

Diz-se que um termo é polissêmico quando o mesmo é utilizado com várias significações. Frigotto (2008) nos traz um bom exemplo: ao examinar as relações sociais de produção na especificidade da sociedade capitalista, Marx vai nos mostrar que produtivo é aquele trabalho que produz mais-valia. Este, todavia, não é o sentido dado nem pelo pensamento liberal e nem pelo senso comum. No pensamento econômico liberal é uma relação entre os insumos aplicados e o

resultado da produção. No sentido dicionarizado usualmente, trabalho produtivo é aquele que rende mais, que produz mais ou é mais eficaz.

Se por um lado, é crucial voltar aos textos de Marx e Engels para buscar seu sentido imanente e rigor semântico como exercício de não nos afastarmos dos fundamentos da concepção materialista-histórica da realidade humana, o grande desafio, segundo Francisco de Oliveira (apud FRIGOTTO, 2008, p. 2) é “de não alcançar-se a saturação histórica do concreto, isto é, de não saber apanhar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto”.

Os estudos analisados na amostra empírica deste trabalho demonstram que o trabalho docente é entendido diferentemente pelos autores. Alguns criam novos conceitos, como é o caso de Trópia (2007). Outros se referem ao trabalho docente como não-material (SOARES, 2007), cujo conceito tem por base a discussão realizada por Marx no Capítulo VI, chamado também de “Inédito” de **O Capital**.

Soares (2007) fundamenta-se em Dermeval Saviani para compreender o trabalho docente enquanto não-material. Por "trabalho não-material", Saviani compreende os complexos ideológicos como a ciência, a arte, a ética e a educação. Para Lessa (2002), complexos ideológicos, no sentido lukácsiano da expressão é o conjunto dos atos humanos que têm por finalidade dirigir os atos dos indivíduos, na vida cotidiana, em uma dada direção. Os complexos ideológicos se distinguem do trabalho, não apenas pelo seu caráter fundado, mas também porque não cumprem a função social de produzir os meios de produção e de subsistência a partir da transformação da natureza.

Para Gramsci, não “existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (1988, p. 7), embora em determinadas funções sociais incidam graus diferentes de elaboração intelectual-cerebral e esforço muscular-nervoso.

Segundo Lessa (2002), Marx superou todas as concepções idealistas que concebem o ser social como uma porção material (a porção natural, corpórea) e uma outra não-material, espiritual, etc.

A compreensão de trabalho docente como produtivo e improdutivo imbricados (BOMFIM, 2006), de acordo com Lessa (2002) é o argumento defendido por alguns autores acerca do esmaecimento ou desaparecimento, dos limites de classe entre os operários e os outros assalariados, operação teórica indispensável para o velamento da peculiaridade de classe do proletariado.

Tumolo e Fontana (2006) trazem uma importante discussão em torno do trabalho produtivo e improdutivo, salientando que eles não podem ser analisados pelo processo de trabalho em si, mas com base na relação social de produção. Desta forma, dependendo das relações de produção estabelecidas, o trabalho do professor vai se configurar como produtivo ou improdutivo.

Também mostramos, na apresentação dos dados, que há diferentes interpretações quanto à classe social dos professores, se são proletários ou não, como por exemplo:

[...] do ponto de vista da “classe em si”, proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital. Ou seja, é a classe que, juntamente com a classe capitalista, compõe a relação de produção especificamente capitalista. Tal compreensão independe do tipo de trabalho concreto que é realizado, das características do valor de uso produzido e do setor de atividade econômica – um trabalhador do setor primário (campo) que produz maçã, um do setor secundário (industrial urbano) que fabrica máquinas ou um do setor terciário (serviço) que produz ensino. Também não tem nada que ver com as condições de trabalho, com o nível salarial, com características do trabalho – trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho padronizado ou não, repetitivo ou não, trabalho menos ou mais qualificado, etc. Nada disso importa, porque tudo isso diz respeito ao processo de trabalho. O conceito de classe proletária supera, pois, todos esses aspectos porque sua base é a relação de produção especificamente capitalista. (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 11)

Para Marx (1985), só é proletário o assalariado que produz e valoriza o capital. Lessa (2002) salienta que é necessário que, ao se produzir mais-valia, produza-se também um novo *quantum* do conteúdo material da riqueza social. Sob essas condições, o professor apenas valoriza o capital, pois adentra numa autêntica troca de soma zero: o que um lado perdeu, foi ganho pelo outro. A riqueza que estava sob a forma de dinheiro para pagamento das despesas pessoais dos pais dos alunos se converteu (descontados os salários e os custos da escola) em capital no bolso do capitalista.

Sendo assim podemos dizer que o uso do termo proletário para inferir trabalho precarizado é inadequado dentro das estruturas de análise do marxismo. Como vimos no desenvolver deste estudo, o trabalho do professor está sendo considerado precarizado, pelo processo de degradação das suas condições de

trabalho sob o modo de produção capitalista, o que não implica em dizer que, por causa dessa situação, poderíamos considerá-lo proletário.

A precarização foi uma das temáticas encontradas no trato da questão do trabalho docente, assim como novas tecnologias, produção bibliográfica, entre outras. Percebemos que a produção do GT não acompanha o deslocamento das pesquisas bibliográficas recentes, como mostramos nas considerações iniciais, para estudos relacionados a aspectos culturais e étnicos, a relações de gênero e a questões da subjetividade. Isto ocorre devido ao fato de o GT ter uma opção teórico-metodológica bem definida, no campo do materialismo-dialético.

Porém, foi possível analisar, também, que os textos pouco dialogam com as demais teorias, a ênfase recai nas mudanças do mundo do trabalho e conseqüentemente nas implicações decorrentes dessas mudanças, como mostrado nas citações acima.

A quase totalidade dos textos resgata a centralidade do trabalho como elemento central para as análises. Esta tendência tem sido evidenciada devido ao fato de novas teorias sugerirem a suposta superação dessa categoria, propondo outras mais adequadas à produção do conhecimento sobre a relação trabalho e educação.

Constatamos o baixo número de trabalhos apresentados com foco de análise no trabalho docente, conseqüentemente muitos temas foram preteridos, pelo menos para o período de 1998 até 2008. Contudo são estudos importantes e relevantes para a área.

A produção do GT apresentou estudos e pesquisas envolvendo desde análises de caráter macrossociológicas até observações cotidianas no chão da escola. Ainda que possamos afirmar que estes estudos sejam de cunho crítico e às vezes até denunciativo e contestatório, é evidente, nesses trabalhos, a baixa dimensão praxica da produção.

Considera-se de fundamental importância a dimensão praxica da produção, pois para Marx e Engels (apud KUENZER, 2008, p. 58) a práxis é o fundamento do conhecimento, “posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade e porque atua praticamente, o que conferirá materialidade ao pensamento.”

Para Kuenzer (2008) a discussão sobre a realidade do pensamento isolada de seu caráter prático é um problema puramente escolástico, que se propõe a contemplar a realidade sem transformá-la.

Segundo Kopnin (1978, p. 50):

A base para a correta solução do problema da relação das leis do pensamento com as leis do mundo objetivo é o reconhecimento do princípio do reflexo, o descobrimento da dialética da inter-relação entre o pensamento e o ser, a compreensão do lugar da prática na teoria do conhecimento, ou melhor, o reconhecimento de ser a atividade prático-sensorial a base imediata do surgimento de todas as faculdades intelectuais, inclusive do próprio pensamento.

Também afirma Kopnin (1978, p. 52) que:

O marxismo demonstrou que a base mais essencial e próxima do pensamento humano é a mudança da natureza pelo homem: a prática. A incorporação da prática à teoria do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico. A objetividade do conteúdo do nosso pensamento, a coincidência das leis do pensamento com as leis do ser é obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza.

Ainda de acordo com Kopnin (1978, p. 83), “a unidade entre a teoria e a prática é a mais importante tese metodológica da filosofia marxista”. Para este autor (1978, p. 84), “a dialética das coisas cria a dialética das idéias e não o contrário”. “Para o marxismo, o lógico (movimento do pensamento) é o reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva)”.

Desta forma acredita-se que o método do materialismo histórico dialético, por possuir esse caráter prático deva ser uma ferramenta para dar suporte às intervenções no sentido da transformação da realidade.

Com isso, acreditamos que o GT Trabalho e Educação possui um espaço privilegiado de divulgação da produção existente na área, podendo desempenhar um papel importante no enfrentamento das questões concretas.

Neste sentido Arroyo (2002, p. 140) faz o seguinte questionamento:

Quem lê nossos textos [refere-se ao GT 09]? Que práticas educativas motivam? Que aspectos da teoria pedagógica e curricular eles alimentam? O que trazemos para o diálogo com a teoria pedagógica? [...] Nossas pesquisas mostram sensibilidade

para o que vem acontecendo na teoria e prática da educação básica?

Os anos 90 testemunharam a redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo. Mészáros (2005) discorre sobre o papel da educação e suas possibilidades de contribuir na mudança social, bem como na manutenção da sociedade, não ignorando, no entanto, que a educação, por si só, não é capaz de transformar a sociedade rumo à emancipação social. Contudo, desconsiderar esse espaço importante (Educação e Escola) é eliminar as esperanças de construção de uma sociedade contra-hegemônica.

No início do trabalho, tratamos da relação sujeito–natureza, procurando mostrar que o ser humano busca significar ou representar a realidade, da qual ele é parte, pela mediação de conceitos, categorias, noções ou simplesmente vocábulos. O pensamento não cria a realidade, como entendia Hegel, mas, pelo contrário, este é o modo mediante o qual os seres humanos buscam apreendê-la e explicitá-la.

Faremos esta análise nos remetendo à materialidade e a história na qual o GT se constituiu. Segundo Kuenzer (2002):

O GT 09 formou-se na década de 80, a partir de duas preocupações distintas, mas articuladas: compreender a pedagogia capitalista, que se desenvolve nas relações sociais e produtivas **e na escola**, e, a partir desta compreensão **identificar os espaços de contradição que tornam possível a construção histórica de uma nova pedagogia**, ainda não hegemônica, incipiente, comprometida com o interesse dos trabalhadores – a pedagogia socialista. (2002, p. 55, grifos nossos)

Essa delimitação do objetivo implicou, segundo Kuenzer (2002), uma opção teórico-metodológica bem definida, inscrevendo o GT no campo do materialismo histórico. Desta opção decorreram delimitações conceituais e metodológicas que passaram a constituir a identidade da área, inicialmente denominada Educação e Trabalho.

De acordo com Bonfim (2007), que realizou um estudo sobre a história do GT 09, um documento com data de 1991, cuja primeira versão é de 1987, traz o momento da inversão do nome do GT de “Educação e Trabalho” para “Trabalho e Educação”. Isto aconteceu num encontro, não era especificamente do GT, mas de pesquisadores em Educação e Trabalho, organizado pela própria Acácia Kuenzer

em abril de 1986, quando estava à frente da Coordenação de Educação e Trabalho no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

De acordo com este documento, a justificativa foi que “a proposta, feita pelo grupo de participantes do Encontro, de que se passe a denominar a área de Trabalho e Educação, reflete, mais do que uma diferença semântica, uma concepção teórica fundamentada em opção política” (BONFIM apud KUENZER, 2007, p. 2).

Para Bonfim (2007), é neste momento que algumas idéias centrais para o grupo irão se consolidar: o “trabalho como categoria central para entendimento da sociedade”, o “trabalho como princípio educativo”. O grupo vai consolidando sua perspectiva marxista e vertente gramsciana.

Devido a esta consolidação é que podemos explicar por que a quase totalidade dos trabalhos do GT 09, dentro do período de análise, resgatam a categoria trabalho como central nas análises. Bonfim (2007) constatou que o autor mais citado nos trabalhos do GT é Karl Marx. Antonio Gramsci aparece em décimo lugar. Nos textos da amostra empírica desta pesquisa, apenas um autor (NASCIMENTO, 2001) se referiu ao trabalho como princípio educativo.

Segundo Kuenzer (2002, p. 55), a compreensão de trabalho em geral

[...] enquanto práxis humana, material e não-material, que objetiva a criação das condições de existência, e que portanto não se encerra na produção de mercadorias, e a concepção de trabalho para produzir mais-valia, forma histórica específica que assume no modo de produção capitalista. A partir desta concepção de trabalho, passou-se a trabalhar com a **categoria princípio educativo**, compreendida enquanto proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para formar os intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas de divisão social e técnica do trabalho. (grifos nossos)

Como podemos perceber, “o trabalho como princípio educativo” é elemento central para o GT 09 da ANPED, por forte influência do pensamento gramsciano. Dermeval Saviani é um dos maiores pensadores críticos a influenciar a área educacional, adotando como referencial as teorias de Gramsci.

Neste sentido gostaríamos de trazer ao debate a questão do “trabalho como princípio educativo”, ainda que brevemente, pois é importante para a discussão da área e está intimamente ligada a sua práxis imediata. Não é objetivo deste estudo,

no entanto, esgotar esta temática, uma vez que ela tem sido objeto de polêmicas e diferentes interpretações por parte de estudiosos da própria área Trabalho e Educação, como Tumolo (2001), por exemplo.

Tumolo (2001), que tem abordado a pertinência ou não, de se considerar o “trabalho” um princípio educativo, apresenta três argumentos para defender sua tese:

1. Em **O Capital**, Marx pretende apreender não o ser social genérico de uma forma social genérica, mas o ser social de uma forma social historicamente determinada, a forma capital. Por isso, todas as categorias analíticas que compõem seu construto teórico, sintetizadas na categoria *capital*, têm como finalidade apreender este ser histórico-social.

2. A utilização, no início do capítulo cinco (de **O Capital**), de categorias analíticas de caráter genérico, como o trabalho em geral, significou um recurso metodológico, cujo objetivo foi o de apresentar as características e fatores constitutivos do processo de trabalho, diferenciando-o do processo de valorização e, ao mesmo tempo, compreendendo, como unidade de ambos, o processo de produção capitalista. Dessa forma, a categoria *trabalho*, como trabalho em geral, não serve ou, na melhor das hipóteses, é insuficiente para a apreensão da relação capitalista de produção e, portanto, do ser social da forma capital.

3. Na obra **O Capital**, a rigor, *trabalho* dificilmente pode ser considerado como categoria analítica. Ele aparece como *trabalho em geral* numa forma social genérica e como *trabalho concreto*, *trabalho abstrato* e *trabalho produtivo* (de capital) na forma social capitalista. Mais do que apontar a relação de determinação entre as três categorias de trabalho no capitalismo, procurou-se evidenciar a relação de contradição entre o trabalho concreto, como criador do valor de uso para satisfação das necessidades humanas, e o trabalho produtivo de capital, cuja análise conduziu à conclusão de que, na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humano-social se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humano-social.

Em uma nota de rodapé, Tumolo (2001, p. 17) faz a seguinte consideração: em “*O Capital*, o *trabalho*, em seus diversos conteúdos de concretização no capitalismo, não poderia ser considerado como a categoria analítica principal. Se



alguma categoria ocupa este posto, arriscaria dizer que é o *capital*'. Tumolo (2001) segue sua linha de raciocínio, sugerindo que:

Dado o conjunto de razões expostas, o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo, sobretudo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital. O trabalho só poderia ser concebido como princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado. Tratar-se-ia de uma sociedade que, fundada no trabalho como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. (TUMOLO, 2001, p. 18)

Em uma outra nota de rodapé, o mesmo autor acrescenta que, além da superação do trabalho abstrato, ocorreria a do trabalho concreto, pois, a rigor, a existência desta categoria analítica só se justifica em relação e oposição ao trabalho abstrato. Como este seria superado, a existência daquele perderia sentido. Tumolo (2001) conclui afirmando que:

Enquanto os seres humanos viverem sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, o trabalho não pode ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana. Se se pode falar, neste caso, de um princípio educativo, este deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a **crítica radical do trabalho**, que implica a **crítica radical do capital e do capitalismo**. (TUMOLO, 2001, p. 18, grifos nossos)

Essa tese tem suscitado polêmica na área Trabalho e Educação. Um dos contrapontos quem faz é Frigotto (2008), que busca analisar as implicações, no plano teórico e político-prático, da defesa feita por Tumolo (2001) de que o trabalho, sob o sistema capitalista, não pode ser entendido e pensado como princípio educativo porque é cada vez mais alienante. Ou seja, o trabalho seria pura negatividade e, por isso, impensável como princípio educativo.

Frigotto (2008) sinaliza que, posto o trabalho humano no plano histórico, onde negatividade e positividade coexistem e se definem no campo de luta de forças, a leitura possível desta questão em Marx e Gramsci parece outra:

Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx o mesmo não está ligado a método pedagógico e nem diretamente à escola e sim a um processo de socialização e de internalização de um caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de **superação** do sistema capital, da ideologia das sociedades de classe, que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo o ser humano, como um ser da natureza tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base deste imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. (FRIGOTTO, 2008, p. 21, grifos do autor)

Frigotto (2001) aborda essa questão do trabalho como princípio educativo também em outro texto:

Trata-se de um pressuposto ético político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo. Na literatura educacional esta compreensão do trabalho como princípio educativo é reduzido a aspectos metodológicos e didáticos sintetizados na idéia do “aprender fazendo”. Trata-se, pois, de uma simplificação e, ao mesmo tempo, deturpação da concepção marxista de trabalho como princípio educativo. (FRIGOTTO, 2001, p. 41)

Diante das questões apresentadas, acreditamos que o mais importante neste momento não é se posicionar entre uma tese ou outra e sim explicitarmos, assim como Frigotto (2008) e Tumolo (2001), a concordância existente sobre o fato de que o sistema do capital é destrutivo e violento e que sua natureza não é reformável.

Mas cabe-nos questionar, a idéia de “trabalho como princípio educativo” na perspectiva de Gramsci, proposto pelo GT, analisado apenas sob a ótica da leitura de **O Capital**, como Tumolo (2001) fez, não seria reducionista sob outras

perspectivas de compreensão num âmbito mais amplo e adequado ao trabalho docente. Essa forma de análise, não refletiria os dados encontrados nesta pesquisa?

O que estamos querendo mencionar é o predomínio de análises gerais na produção do GT, evidenciando um afastamento das questões da Educação (Básica) e do trabalho docente.

Como nossa pesquisa mostrou, de 199 trabalhos apresentados 14 referiam-se ao trabalho docente em nível de Educação Básica, mas se o enfoque não fosse o trabalho docente e sim a escola básica, a pesquisa também encontraria o mesmo problema: poucos trabalhos apresentados.

A maioria dos trabalhos apresentados relaciona-se com a temática do ensino profissionalizante, o que poderia demonstrar uma compreensão de que a educação básica não estaria perpassada pelas questões referentes ao trabalho ou representaria uma fragilidade da produção do GT em relação à educação básica.

Para Freitas (1995) o capitalismo volta seus interesses para a questão da preparação de um novo trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração, desta forma, a nova base tecnológica, necessita de maior envolvimento do trabalhador nas tarefas de gestão e uma preparação mais adequada, via educação regular, com atenção especial à Educação Básica. Segundo o mesmo autor, a demanda pelas novas habilidades não podem ser preparadas em treinamentos de curto prazo.

Para Oliveira (2000, p. 24),

Diante de uma realidade tão perversa, cujo modelo econômico adotado inclui cada vez menos pessoas, a Educação Básica *para todos* passa a ser um imperativo na manutenção da ordem social, ante as ameaças de desintegração e conflito. Nessa perspectiva, além de formar objetivamente para o trabalho e atribuir condição de empregabilidade aos indivíduos, a Educação Básica deve propiciar aos mais pobres e excluídos alguma forma de integração social. Isso justifica a preocupação em vincular a Educação Básica à convivência dos dois modelos de êxito, incentivando os indivíduos a procurarem-na como *elevador social* ou mesmo *um passaporte para a vida* (grifos do autor).

Não temos dados para mostrar o quão pouco priorizada é a Educação Básica (pelo menos no que diz respeito à representatividade dos trabalhos apresentados) no GT; portanto, busco alguns autores para ajudar a corroborar essa análise.

Arroyo (2002, p. 152), ao tratar da Escola Básica e do GT 09, diz que:

As áreas como trabalho e educação não podem limitar-se a dialogar com os profissionais e formuladores de políticas de ensino médio e profissionalizante apenas porque estes níveis se preocupam com a preparação para o trabalho, para a compreensão dos fundamentos teóricos e científicos dos processos de produção, por seus vínculos com as novas tecnologias, etc. A ênfase no trabalho como princípio educativo não surge com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar para o trabalho, nem apenas por destacar as dimensões educativas referidas à produção e às suas transformações técnicas. Os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho. Entretanto, há razões sociológicas e históricas para duvidar que a ênfase deva ser posta aí. Os vínculos passam por relações mais globais na produção dos seres humanos e conseqüentemente do trabalhador.

Por outra ótica, avalia Kuenzer (2002, p. 71),

até que ponto a inversão do nome do GT não influenciou para que os estudos fossem seduzidos pelo “discreto charme” das análises globais contemporâneas, com as categorias da economia, da sociologia, da administração, da ciência política, acabamos por perder a perspectiva da especificidade do nosso objeto de análise: a educação, escolar e extra-escolar. [...] É importante considerar que não nos tornamos economistas, sociólogos, administradores, cientistas políticos, mas muitos de nós perderam sua identidade de pesquisadores em educação. [...] Em decorrência, embora tenhamos avançado significativamente, e com muita qualidade, na compreensão das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas [...] há que se indagar até que ponto ainda o mundo do trabalho tem sido seguido pelo necessário retorno à escola.

Poderíamos dizer que as produções do recorte empírico se propõem a análises de caráter mais geral, que são também importantes contribuições para a compreensão das grandes e mais amplas determinações do desenvolvimento capitalista para a educação.

Concordamos com Kuenzer (2002, p. 74) quanto ao questionamento relacionado ao GT: “até que ponto a ida ao mundo das relações sociais e produtivas concretas tem sido seguida pelo necessário retorno à escola, tendo em vista

subsidiar a compreensão dos processos pedagógicos escolares e não escolares a que estão submetidos os trabalhadores, e excluídos, em seu processo de alienação/desalienação?”. Estas constatações poderiam nos remeter ao afastamento ou fragilidade do GT em relação aos seus objetivos. Neste sentido, pode-se inferir que os textos analisados do GT fundamentam-se no materialismo histórico e dialético enquanto teoria, porém, distanciam-se do referencial enquanto método referendando posições já assumidas em Kuenzer (2002) e que foram constatadas nesta pesquisa.

Sendo assim, é necessário reafirmar a importância do método do materialismo histórico dialético, enquanto teoria do conhecimento, por acreditarmos que, além de possibilitar o entendimento da contradição entre capital e trabalho, este configura-se uma importante ferramenta teórica na organização e produção do conhecimento, para a construção e fortalecimento de uma educação para além do capital

## CONSIDERAÇÕES

### PONTO DE CHEGADA E NOVO PONTO DE PARTIDA

É por acreditarmos neste estudo como possibilidade de refletirmos sobre a questão do trabalho docente que percebemos ser necessária uma reflexão em torno da forma de organização do trabalho no modo de produção capitalista. Este foi o teor do primeiro capítulo deste trabalho.

Acreditamos que, quando fazemos nossas escolhas, estamos sinalizando para nossos valores e crenças diante do mundo tal como se constitui. É nesta perspectiva que analisamos a realidade do trabalho docente como um reflexo do trabalho em nossa sociedade. Neste sentido esta pesquisa teve como objetivo analisar os estudos sobre o trabalho docente diante do reordenamento do mundo do trabalho, em nível de educação básica.

Valeu-se de uma pesquisa qualitativa de cunho teórico e empírico, tendo como campo de pesquisa a produção acadêmica das reuniões anuais da ANPED, mais especificadamente, do GT 09 – Trabalho e Educação, no período entre 1998 e 2008. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas podem ser de grande auxílio, incentivando a buscarmos uma visão articulada (teórica e prática) e contribuindo para uma melhor compreensão da formação humana.

Para a interpretação dos dados, reafirmamos o materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento, por acreditarmos ser uma importante ferramenta para a construção e fortalecimento de uma educação para além do capital.

Para atingir o objetivo proposto, foi necessário, primeiramente, realizar uma pesquisa bibliográfica, mediante a qual procuramos:

- Demonstrar o método de análise e interpretação do capitalismo, chamado materialismo histórico e dialético, por julgarmos ser esta uma importante ferramenta teórica na organização e produção do conhecimento, compreensão basilar para analisarmos criticamente a tensão entre capital e trabalho no contexto atual.

- Explicitar a diferença entre o trabalho social genérico, que é a categoria fundante do mundo dos homens, e o trabalho abstrato, para compreender que as teses que dão 'adeus' ao trabalho consideram de maneira uma um fenômeno que tem dupla dimensão. De um lado, tem-se o caráter útil do trabalho, relação de

intercâmbio entre os homens e a natureza, condição para coisas socialmente úteis e necessárias. Do outro lado, apenas o dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, caracterizando-se por assumir a forma de trabalho estranhado, fetichizado, desrealizador e desefetivador da atividade humana (ANTUNES, 1999).

- Contextualizar as mudanças do modelo taylorista/fordista para o da acumulação flexível ou toyotismo, que demandaram, no campo da formação humana, uma requalificação do trabalhador. Vê-se o ressurgimento da teoria do Capital Humano, sob a forma da *Sociedade do Conhecimento*, porém, agora ajustado sob outras bases, como por exemplo, o modelo de competências (FRIGOTTO, 1998).

- A partir do conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposto por Dale (2004), evidenciar a interferência dos organismos internacionais nas reformas educacionais brasileiras, que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as reformas em consonância com os interesses do mercado.

- Demonstrar o papel estratégico dado à educação no atual momento do projeto histórico capitalista, em que o professor é considerado ao mesmo tempo protagonista e obstáculo às reformas educacionais.

- Analisar as conseqüências do reordenamento da produção e das reformas educacionais na realidade do trabalho docente, que vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente e à sua precarização (OLIVEIRA, 2004).

A partir da revisão bibliográfica referentes às temáticas acima apontadas, passamos à pesquisa propriamente dita. Primeiramente, foi realizada a seleção dos textos para posterior leitura dos estudos apresentados no GT 09 “Trabalho e Educação”. Apresentamos a síntese dos textos da coleta empírica e, após, estabelecemos relações possíveis entre elas, levando em consideração os objetivos desta pesquisa.

Desta análise resultou a conclusão, ainda que provisória, de que existe uma polissemia no GT 09 Trabalho e Educação no que diz respeito ao entendimento de trabalho docente. A representatividade dos estudos sobre trabalho docente no GT é pouco expressiva. Encontra-se maior número de estudos relacionados à educação profissional.

Os trabalhos da coleta empírica, em sua grande maioria, resgatam a categoria trabalho como central nas análises realizadas. As mediações ao tema

trabalho docente evidenciadas referem-se a sua precarização, às novas tecnologias e a estudos da produção acadêmica, classes sociais, produção acadêmica, as reformas educacionais, gestão escolar, entre outras.

Deste breve retrospecto, podemos perceber que o GT 09 Trabalho e Educação está comprometido com uma perspectiva teórica e metodológica calcada na transformação social, tendo trabalhos importantes na área. No entanto, evidenciamos a fragilidade do GT frente a seus propósitos, bem como a pouca dimensão praxica da sua produção no que diz respeito aos estudos sobre trabalho docente, em nível de Educação Básica.

A partir deste estudo, verificamos que, apesar de o modelo de reestruturação produtiva ocasionar uma complexificação das tarefas, que exigem um trabalhador mais hábil e com mais conhecimentos, o efeito das novas tecnologias e formas de organização do trabalho está acarretando justamente o contrário: uma desqualificação do trabalho. Isto foi verificado na produção teórica sobre o trabalho docente: a desqualificação pela intensificação e precarização do trabalho.

A implantação das reformas trouxe novas exigências para o trabalho docente, ignorando, no entanto, as reais condições de vida e trabalho de professores nas escolas.

Como vimos no primeiro capítulo, o trabalho abstrato significa exercício de uma função independente da natureza e da vontade do trabalhador. Este, por conseguinte, não se realiza em seu trabalho. Ao contrário, nega a si mesmo, alimenta um sentimento de sofrimento e, em vez de bem-estar, não desenvolve livremente suas energias mentais e físicas, mas fica exausto e deprimido. O trabalho, então, não é satisfação de sua necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades (FREITAS, 1995).

Em vista disso, salientamos a necessidade de se lutar contra o trabalho abstrato e pela transformação radical do trabalho estranhado em um trabalho social que seja fonte e base para a emancipação humana (ANTUNES, 1999).

Para que esta condição se efetive, concordamos com Evangelista e Shiroma (2007, p.539) quando afirmam que o desafio é “sermos capazes de criar a capacidade coletiva de nossa constituição como sujeitos históricos, capazes de apropriar-nos da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarmos pela socialização dos bens culturais e materiais”.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERY, M. A. & SÉRIO, T. M. A Prática, a História e a Construção do Conhecimento: Karl Marx (1818 – 1883). *In*: ANDERY, M. A. et al. **Para Compreender a Ciência: Uma Perspectiva Histórica**. São Paulo: EDUC / Espaço e Tempo, 1999.

ANDERY, M.A. et al. **Para Compreender a ciência: Uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC/Espaço e Tempo, 1999.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Editora Boitempo, São Paulo, 7<sup>o</sup> reimpressão, 2005.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ARROYO, M. G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

BOMFIM, A. M. **Há 21 anos “Educação e Trabalho” transformou-se em “Trabalho e Educação”**: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED. Anais da 30<sup>a</sup> Reunião anual da ANPED, 2007.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais** (Coleção Questões da nossa época, volume 56). São Paulo: Cortez editora, 2001.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez/ Brasília, MEC-UNESCO, 2006.

DUARTE, N. **Educação Escolar: Teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 3, dez. 2007.

FILGUEIRAS, Luiz. **Projeto político e modelo econômico neoliberal no Brasil: implantação, evolução, estrutura e dinâmica**. Disponível em: [www.desempregozero.org.br/ensaios/projeto\\_politico\\_e\\_modelo\\_economico\\_neoliberal.pdf](http://www.desempregozero.org.br/ensaios/projeto_politico_e_modelo_economico_neoliberal.pdf), 2005. Acessado em: abril/2006.

FONTANA K. B. Trabalho Docente e Capitalismo: Um Estudo Sobre a Natureza do Trabalho Docente nas Pesquisas em Educação na Década de 1990. **Dissertação de Mestrado**, UFSC, 2005.

FONTANA, K. B; TUMOLO, P. S. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Disponível em <http://www.anped.org.br/29/ts.htm>, acesso em 20 de dezembro de 2006.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 3<sup>o</sup> edição, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

FRIGOTTO, G. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das idéias nas sociedades de classe.** 31ª Reunião da Anped. GT 09. 2008.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, mar. 2005 .

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. Á. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 2, ago. 2005.

GENTILI P. **Educar para o desemprego a desintegração da promessa integradora.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Editora Loyola, 2007.

HAYEK, F. A. **Os Fundamentos da Liberdade.** São Paulo: Visão, 1980.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A.Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* Petrópolis: Vozes, 1998.

LA BOETIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

LEHER, R. **Trabalho Docente, Carreira E Autonomia Universitária E Mercantilização Da Educação.** In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA - BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE JULIO DE 2008. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/index.html](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html). Acesso em: 22 de setembro de 2008.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números**. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

LUKÁCS, Georg. **O Trabalho**. Tradução para fins didáticos de Ivo Tonet (UFAL) a partir do texto *Il lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per Una Ontologia dell'Essere Sociale*, s/d.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 6. ed. São Paulo: 1987.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. In: Marx (Coleção Os Pensadores). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAUÉS, O. **A Organização dos Docentes da Educação Superior Brasileira**. In: VII Seminário REDESTRADO – Nuevas Regulaciones En América Latina - Buenos Aires, 3, 4 Y 5 De Julio De 2008.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. **Sentidos de ser docente**. In: MORAES, M. C. M. (org.) (2003) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, R. C. C. **Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional?**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Os Trabalhadores Docentes no Contexto de Nova Regulação Educativa: Análise da Realidade Brasileira**. In: VII Seminário REDESTRADO – Nuevas Regulaciones En América Latina - Buenos Aires, 3, 4 Y 5 De Julio De 2008.

\_\_\_\_\_. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000)

OLIVEIRA, D. A.; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor** - Documento Rede ESTRADO Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>. Acesso em: 15 de outubro de 2008.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004.

\_\_\_\_\_. **Reestruturação Produtiva: Perspectiva de desenvolvimento local com inclusão social** (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Revolução no embate das idéias e projeto de sociedade.** Disponível em: [http://www.cartamaior.com.br/templates/qcolunaimprimir.cfm?coluna\\_id=4077](http://www.cartamaior.com.br/templates/qcolunaimprimir.cfm?coluna_id=4077)>. Acesso em: 15 jan. 2009.

PURYEAR, J. M. **Educação na América Latina: problemas e desafios.** Série PREAL DOCUMENTOS, v. 7. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Disponível em: <[http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr\\_det\\_and017.htm](http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr_det_and017.htm)>. Acesso em: 10 set. 2008.

PRIEB, Sérgio. **O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Política do Banco Mundial sobre formação docente. **Cadernos de pesquisa**, nº 111, 2000.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Formação Docente.** ED. DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002 .

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. **In: Iluminismo Às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** ED. DP&A, 2003.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

SILVA, M. H.G. D. da; FERNANDES, M. J. S. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: Mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?** Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm>, acesso em 14 de outubro de 2008.

TARTUCE, G. L. B. P. **Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra.** Educ. Soc. , Campinas, v. 25, n. 87, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S. **O significado do Trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/ts.htm>, acesso em 11 de maio de 2005b.

\_\_\_\_\_. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 5.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PROJETO DA LEEDEFE. Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria/RS – Brasil, 2005.

SADER, E. **Trabalho, desemprego e tempo livre.** *In:* Lazer numa sociedade globalizada. São Paulo: SESC/WLRA, 2000.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho concreto diante das máquinas: seriam as máquinas as causadoras do desemprego?** Revista Faz Ciência (2006) pp. 20 5-228.

## ANEXOS

### ANEXO I . TEXTOS SELECIONADOS PARA A AMOSTRA EMPÍRICA

#### ANPED 2007 Gt 09

SOARES, K.C.D. (2007) Trabalho docente e conhecimento. Gt09

TRÓPIA, P. (2007) A inserção de classe dos assalariados não-manuais: um debate com a bibliografia marxista sobre a classe média. Gt09

#### ANPED 2006 Gt 09

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. (2006). Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da CTERA . Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. Gt.09.

BOMFIM, Inês. (2006). Professor Parceiro: modalidade contemporânea de expropriação do trabalhador docente. Gt.09.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sergio. (2006). Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Gt.09.

SOARES, K.C.D. (2006) Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. Gt09

#### ANPED 2005 Gt 09

AUGUSTO, M.H. (2005) As reformas educacionais e o .choque de gestão.: a precarização do trabalho docente. Gt 09

FIOD, Edna Garcia Maciel. (2005). A precarização do trabalho docente.Gt.09.

MIRANDA, Kênia. (2005). O trabalho docente na acumulação flexível. Gt.09.

ARRUDA, Eucidio. (2005). O professor frente às novas tecnologias: mudanças e permanências no trabalho docente. Gt.09.

CAMPOS-SILVA, Guacira A. G. (2005). A síndrome de bournout em trabalhadores do ensino: Doença profissional. Gt. 09

#### ANPED 2004 Gt 09

SILVA, Maria Emília Pereira da. (2004). A função docente: perspectivas na nova sociabilidade do capital. Gt.09.

**ANPED 2003 Gt 09**

MENDES, José Ernandi (2003). IDEOLOGIA NEOLIBERAL, GESTÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE. Gt 09

**ANPED 2001 Gt 09**

NASCIMENTO, Eucidio Arruda. (2001). Novas Tecnologias Educacionais na Sala de Aula: Implicações no Trabalho Docente. Gt.09.