

trabalho *necessário*

issn: 1808-799X

ano 4 - número 4 - 2006

Sobre o trabalho docente no ensino médio

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim^[1]

Introdução

Competência

A vida e a escola tem que ter a ver,

Com a reforma do ensino eu vou aprender,

As competências básicas que vêm com tudo,

Garantindo o meu trabalho e o meu estudo (MEC,1999).

A letra do *rap* em epígrafe compõe, juntamente com outros 29 pagodes e *raps*, um *CD* de divulgação da Reforma do Ensino Médio (1998) com o título “Ensino Legal”. Colocando na voz dos jovens as queixas sobre um ensino médio verbalista, nos professores e na escola a responsabilidade pelo fracasso, e a solução de tudo na Reforma, o *CD* faz parte de um conjunto de materiais produzidos com recursos do empréstimo contraído pelo Governo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento –

BID e distribuído, pelo Ministério da Educação, em todas as escolas, em 1999.

O “*rap da competência*” expressa a centralidade que a questão assumiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Parecer MEC/CNE n.º 15/1998, de forma compatível com o ideário neoliberal presente nas reformas educacionais propostas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Nessas reformas, a ética individualista e a competitividade são reforçadas mediante a “aquisição de competências” que garantam a “empregabilidade”, em tempos de desemprego e de exclusão para a maioria, especialmente para os jovens trabalhadores.[2]

Composto de dois subprogramas, o “Programa Escola Jovem”, como foi chamada a estratégia de viabilização da Reforma, preconizava, por meio de financiamento em duas fases, entre 2000 e 2002, ações em nível estadual: estudos de redefinição do financiamento do ensino médio; desenvolvimento de ações voltadas à correção do fluxo escolar no segundo segmento do ensino fundamental; reordenamento e ampliação da infra-estrutura do ensino médio; racionalização de recursos humanos; definição de padrões da oferta; implementação de novos currículos coerentes com as DCNEM; incentivo ao uso de novas tecnologias e à autonomia e gestão democrática escolar; valorização dos atores da escola (profissionais da educação, alunos, comunidade); adoção de políticas de formação de professores (inicial e continuada) e de capacitação de gestores; estímulo ao desenvolvimento de práticas, experiências e materiais inovadores; avaliação dos resultados da aprendizagem e desenvolvimento de projetos de protagonismo juvenil.

Havia, ainda, um subprograma de apoio ao próprio MEC para implementação, disseminação das políticas nacionais de ensino médio e de “experiências bem-sucedidas”, estímulo à promoção de inovações educacionais, além de formação e assistência técnica às Unidades da Federação. Essa vasta e estruturada produção dirigida a professores, dirigentes, alunos e familiares garantiria que o processo de dominação ideológica em curso fosse, na perspectiva de Gramsci, mais consenso e menos força.

Nessa grande estratégia, a chamada “valorização do professor” foi compreendida como ampliação do acesso a formações pontuais, com a finalidade de “aprender a aprender e a continuar aprendendo”, freqüentemente com a adoção de programas desenvolvidos a distância. De outro lado, acentuou-se a responsabilização do professor, da escola e dos sistemas de ensino pelos resultados, medidos por avaliações padronizadas e que definem gratificações temporárias de produtividade docente.[3]

De outro lado, nenhum centavo foi destinado à garantia de padrões dignos de remuneração aos professores do ensino médio. Sobre eles, aliás, sabe-se pouco e divulga-se menos ainda.

Nas estatísticas oficiais de educação brasileiras(MEC/INEP), os trabalhadores docentes do ensino médio e de todos os níveis de ensino são identificados como “funções docentes” e não como professores, sob a justificativa de que um mesmo profissional pode estar vinculado, simultaneamente, à diferentes instituições ou níveis de ensino.[4]

E assim, os dados globais disponibilizados pelo MEC/INEP, nem sempre atualizados, impedem que se conheça o número de vínculos por professor, a carga horária, o número total de alunos, as fragilidades das formas de contratação em cada rede de ensino e em cada região, permitindo, apenas, uma superficial aproximação à questão: em 2003, existiam 488.376 “funções docentes” no ensino médio, sendo 373.184 nas redes públicas federal, estadual e municipal; cerca de 10% desse total tinha apenas o ensino médio como formação; em todo o Brasil, a média de alunos por turma no ensino médio é sempre superior a do ensino fundamental, podendo chegar a 40 alunos, como na Região Nordeste; na cidade do Rio de Janeiro, os professores não contam com bibliotecas e laboratórios de ciências em quase metade das escolas públicas existentes (MEC/INEP/EDUDATA, 2003). Segundo o Censo do Professor, de 1997[5], os docentes do ensino médio ganhavam, em média, e independente da carga horária, R\$700,00, sendo que, na Bahia, tal média não ultrapassava R\$460,00.[6]

Pesquisas realizadas, nos últimos anos, junto a professores da educação básica e alunos de cursos de licenciatura acentuam, por sua vez, a precariedade e os limites das condições de vida e de trabalho dos profissionais do magistério: os professores ou os futuros docentes, especialmente os de menor renda, lêem pouco ou costumam ler apenas eventualmente. Quando lêem, priorizam, além dos livros da área de educação/pedagogia, os religiosos e os de auto-ajuda; vão pouco ao cinema, raramente ao teatro, e quase a metade não tem acesso a computador ou à Internet. Boa parte dos que atuam no ensino médio está sobrecarregada, com excesso de alunos[7], submetida a contratos temporários, não tem tempo para desempenhar satisfatoriamente suas atividades, encontra dificuldades na relação com os alunos e suas famílias, em virtude da “condição social” do novo perfil do alunado e tem seu nível de satisfação com a profissão comprometido.[8]

As propostas de alívio às tensões do dia-a-dia e de solução aos conflitos inerentes à sociedade de classes chegam, aos professores, especialmente pelos jornais, TV, publicações oficiais, projetos de organismos internacionais e de organizações não-governamentais. Em geral, todos são recorrentes na defesa: do poder da educação, como “um tesouro a descobrir” (Delors *et al*, 1996), mediante “pilares” a serem adotados (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser); da recuperação da auto-estima e de espaços para “expressões sufocadas” dos marginalizados (UNESCO/Abrindo Espaços, 2003)[9]; da construção de uma “tecnologia social” e da recuperação de “valores esquecidos” como os chamados “5 Ds”(democracia, desenvolvimento sustentável, direitos humanos, desarmamento e diálogo).[10]Os efeitos

concretos, para os professores e para os filhos dos trabalhadores, das atuais condições de ensinar e de aprender na escola de ensino médio e, ainda, da veiculação de idéias e estratégias que deixam de lado os conflitos inerentes à nossa formação social, tendência desta fase do capitalismo, ainda precisariam ser melhor estudados.

Nesse contexto, identificamos velhas e novas questões para as quais as repostas disponíveis ainda não nos parecem satisfatórias. Entre elas, destacamos: Quais são as origens da ampliação do processo de precarização do trabalho docente? A que novas formas de expropriação os professores do ensino médio estão submetidos como trabalhadores? Os professores das redes públicas tornaram-se trabalhadores produtivos ao capital? Pode-se falar em autonomia docente no ensino médio público? Que sentido tem essa autonomia? Existe identidade social comum entre os professores, alunos-trabalhadores do ensino médio e outros trabalhadores capaz de movê-los em torno de interesses e lutas comuns? Que concepções de mundo e de homem e que idéias pedagógicas estão sendo defendidas pelos professores do ensino médio no contexto da atual reestruturação produtiva?

As análises desenvolvidas por Dalila Oliveira (2003) confirmam as lacunas existentes na pesquisa sobre o trabalho dos profissionais da educação. Na verdade, conclui essa autora, teria havido, especialmente nos anos 1990 e no contexto das reformas implementadas, um deslocamento temático do estudo sobre o trabalho docente na direção das análises sobre a sua formação.^[11] Como as prioridades de pesquisa tendem a refletir as concepções dominantes sobre a realidade, o deslocamento temático, longe de ser casual, marca o lugar pouco central da categoria *trabalho* no campo da educação brasileira.

Tais lacunas nos motivaram a retomar a discussão sobre o trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea a partir de suas próprias raízes, isto é, a vida material. Trata-se de um esforço de pensar o trabalho docente na escola pública brasileira de nível médio, em sua articulação com a dinâmica social no contexto do avanço do *pós-modernismo* e da globalização, expressões do *Capitalismo Tardio*.^[12] Na pesquisa, nosso principal desafio é conhecer e analisar nexos e tensões existentes entre as determinações estruturais e conjunturais do atual momento brasileiro e a vivência social dos trabalhadores docentes, tanto do ponto de vista das condições materiais de exercício profissional (vínculos, garantias sociais, perdas financeiras, precarização do trabalho etc.) como em relação ao sentido e ao conteúdo do próprio trabalho docente (idéias, escolhas pedagógicas, liberdade e autonomia docente).

Destacamos o final dos anos 1980 e os anos 1990 como períodos emblemáticos quanto à construção de um novo pensamento pedagógico brasileiro e que incorpora as necessidades atuais do padrão de acumulação capitalista. As reformas do ensino médio e da educação profissional expressam claramente essa direção, como já sinalizado.

O novo *telos* de uma economia competitiva passa a justificar um Estado mais “produtivo” mediante a implantação de amplas reformas desregulamentadoras, eventualmente responsáveis por sacrifícios, traduzidos como necessários pelo senso comum da população brasileira.[13] E assim, numa sociedade denominada “pós-tradicionalista” (Giddens,1997), defender “tradições” como o Estado de Bem- Estar Social que, aliás, os brasileiros nunca conheceram plenamente, passou a ser considerado uma postura conservadora, dogmática e fundamentalista. Privilegia-se, agora, a solidariedade social no nível da família e da cultura cívica, a autonomia com responsabilidade pessoal e coletiva e o diálogo, “instalando-se uma aparente confusão entre liberalismo e democracia, entre liberalismo econômico e progresso, entre reformas e liberalização” (Leher e Sader, 2005).

Neste estudo, assumimos como pressuposto 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. Mas, defendemos, como uma primeira hipótese de investigação, que o trabalho docente desenvolvido na escola pública é, ainda, de forma dominante, *trabalho improdutivo ao capital*, no sentido proposto por Marx, distinguindo-se das formas produtivas de mais-valia, em que pese o fato de os limites serem cada vez mais frágeis. Suspeitamos, entretanto, que a forma pela qual a escola e o professor (com maior ou menor desconforto) apreendem as intensas transformações do atual estágio do capitalismo pauta-se pelo “culto conservador da novidade” (Lessa, 2005), de forma que as potencialidades do atual momento configuram-se não como possibilidades transformadoras de formação humana, mas como formas contemporâneas de manter o velho, sem que os novos padrões de sociabilidade sejam questionados.

Observamos, também, que propagou-se nos meios intelectuais a idéia de que a economia de mercado triunfou como padrão de organização da vida humana, relativizando-se ou naturalizando-se velhas e novas expropriações. Decretou-se, sob um suposto triunfo final do capitalismo, o “fim” da história, da ideologia e das classes sociais, difundindo-se concepções como a da *sociedade da informação* e das *redes de memória* que, como defende Lyotard (2004), seriam mais eficazes do que o professor na tarefa de ensinar.[14]

O protagonismo da discussão em bases *pós-modernistas*, expressão ideológica do atual momento de expansão capitalista, hipertrofia a autonomia dos indivíduos e faz desaparecer o sujeito histórico- social. Como na tradição liberal, expande-se o valor da liberdade individual e direciona-se a análise da realidade para a superfície dos fenômenos sociais, incapaz de explicar, por si mesma, a forma pela qual se configura contemporaneamente a exploração do homem pelo homem.[15]

O debate de inspiração *pós-modernista* no campo da educação vem, no Brasil,

especialmente a partir dos anos 90, afastando-se progressivamente da concepção de emancipação humana geral, tão cara à pedagogia comprometida como a transformação socialista. Rompendo com o passado, tal debate funde a forma de conhecer com seu próprio objeto; em nome das “diferenças” e dos “estilos”, destaca identidades particulares e suas respectivas lutas e conhecimentos. A linguagem, como um campo independente, a cultura e o discurso são as formas básicas de conhecimento de uma realidade fragmentada, fluida e incerta. Na realidade, a língua, o discurso, o texto definem os limites do que conhecemos, do que podemos imaginar, do que podemos fazer, avalia McNally (1999).

Essencialmente, não há mais sujeitos-coletivos, cuja formação possa nos mobilizar, direitos universais a serem defendidos, nem um todo a ser combatido e transformado e, por isso mesmo, descartam-se valores universalistas, bases necessárias às ações solidárias e coletivas fundamentadas em uma identidade social comum, isto é, uma classe, “a mais universal força isolada capaz de unificar lutas libertadoras diferentes (Wood, 1999).

Convém sublinhar que reconhecer diferenças raciais, sexuais, entre outras, ou, ainda, compreender a importância da linguagem na interação social entre os indivíduos, não nos faz, neste estudo, prescindir de uma análise materialista para compreensão de uma realidade que é especialmente totalizante no capitalismo contemporâneo e cuja lógica volta-se para a transformação de tudo em lucro. Entendê-la, pelo contrário, vai requerer exatamente o tipo de “conhecimento totalizante” que o marxismo pode oferecer e que as análises *pós-modernistas* rejeitam, sob alegação de “pouca abertura” (Wood, 1999, p.19).

Assim, ainda que no presente as grandes narrativas estejam sendo alçadas à condição de anacrônicas[16], defendemos que os problemas da sociedade brasileira, incluindo-se os do trabalho docente no ensino médio, decorrem da forma pela qual o capitalismo se objetiva e se irradia como força social, sendo as contribuições do materialismo histórico especialmente atuais.

Trabalho humano e valor-trabalho: velhas e novas modalidades de expropriação do trabalhador no Capitalismo Tardio

Nas últimas décadas, período em que são mais visíveis no Brasil os efeitos destrutivos do regime de acumulação flexível (Harvey,2000), vem sendo possível observar o crescimento de uma literatura imbuída do propósito de explicar a gênese e os contornos das atuais formas de (des) sociabilização.

A maior parte dessas formulações, em que pesem as diferenças entre os seus

argumentos, postula que a sociedade do trabalho está irremediavelmente em crise (André Gorz); que o trabalho perdeu sua centralidade (Claus Offe); que o progresso científico e tecnológico decretou o fim do trabalho (Jeremy Rifkin) ou que a centralidade do trabalho foi substituída pela esfera da comunicação ou da intersubjetividade (Habermas), teses, aliás, que alcançaram expressiva repercussão entre professores brasileiros.

Existem, também, “novidades” consumidas sem maior reflexão, responsáveis por uma lucrativa revitalização no mercado editorial, propondo soluções às grandes perplexidades contemporâneas. Neste amplo e ambíguo conjunto de produções poderíamos incluir teses como a da “reconciliação do capital com o trabalho”, defendida pelo trio Antonio Negri, Michael Hardt e Maurizio Lazzarato e da “a ruptura do capitalismo industrial na direção de um *capitalismo cognitivo*, capaz de afetar a maneira pela qual o capital é dotado de valor”, proposta por Antonella Cordani, com os aplausos de Giuseppe Cocco, no Brasil.

Marx (1975), no século XIX, e outros pensadores do campo marxista, no século XX, já haviam esclarecido porque o trabalho humano é parcela indispensável à reprodução e à auto-valorização do capital, lógica que permanece inalterada nos nossos dias, ainda que o trabalho vivo esteja reduzido ou precarizado, ou que se promova o desemprego em massa. O capital continua sem poder prescindir desse trabalho vivo na criação de valor, sendo, para isso, necessário aumentar a produtividade do trabalho, intensificando as formas de extração de sobretrabalho (mais-valia), em tempo cada vez mais reduzido (Antunes, 2000, p.119).

No tocante ao debate sobre a dimensão ampliada conferida ao conhecimento no atual momento do capitalismo, consideramos equivocadas as análises que postulam a conversão do conhecimento (ciência e tecnologia) em principal força- produtiva, em substituição ao valor-trabalho, já que o próprio conhecimento é prisioneiro da base material.

Ao falar de trabalho humano, ressaltamos, como Gramsci (2004), que o homem é um ser concreto e histórico, uma série de relações ativas e conscientes com os outros homens e com a natureza, por meio do trabalho. O trabalho, nessa dimensão, é processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza (Marx, 1985). É a realização do ser social, protoforma da atividade humana (Lukács, 2004). Trabalho é, portanto, o que distingue a atividade dos homens da ação instintiva dos animais; como expressão da vontade orientada a um fim, o trabalho humano produz valor de uso, mediante a utilização de meios de trabalho. Como tal, sob o ângulo do trabalhador, é útil ou concreto, categoria “eterna” do mundo humano, capaz de assumir configurações portadoras de todo o desenvolvimento do passado.

Na forma como se configurou historicamente o modo de produção capitalista, as relações sociais de produção têm a marca de uma cisão fundamental, isto é, a divisão

entre os que são proprietários dos instrumentos e dos meios de produção e aqueles que, não sendo proprietários, dispõem apenas da sua força de trabalho, transformada em mercadoria a ser “consumida” pelo capitalista.

Como o capitalismo move-se sempre em direção à sua autovalorização, isto é, em busca da maior produção possível de mais-valia, a finalidade do processo de trabalho não é outra senão a de produzir mercadorias com valor maior do que a soma de todos os valores (meios e força de trabalho) pagos, sem o que não há produção de valor.

Nessas condições, na sociedade burguesa o trabalho humano, eterna fonte criadora da existência, elemento de humanização, criador de valor de uso torna-se trabalho estranhado, elemento de degradação e desumanização. A força de trabalho sob o modo de produção capitalista é reduzida à condição de mercadoria, visto que o homem se aliena no trabalho e cria coisas que lhe escapam e se mostram estranhas, impedindo sua autodeterminação. O poder do dinheiro quantifica e confere a tudo, ou a quase tudo, o valor de mercadoria a ser comprada, invadindo todas as esferas da vida humana e fazendo com que as relações entre as pessoas pareçam coisas.

Ao analisar a atual expressão dominante em escala mundial da *subsunção real*^[17], Fontes (2005) defende que os momentos clássicos – históricos e acumulativos – da expropriação capitalista coexistem seja por meio da manutenção da expropriação da população camponesa, pelo assalariamento como forma de subordinação contratual de trabalhadores, pela extensão da jornada de trabalho ou pela “objetivação do processo de trabalho, expropriando-se a subjetividade do ato de produção”.

A expropriação da subjetividade do trabalho é alvo de especial interesse quando se discute o trabalho do professor e as especificidades das interações humanas envolvidas, apagadas pela lógica capitalista:

“ [...]Ora, a expropriação da subjetividade tem a ver, sobretudo, com o fato de a consciência efetiva (conhecimento, escolha, afetividade) da dinâmica do processo deve ser cuidadosamente separada do conjunto de trabalhadores que realiza tal processo. Assim, procedimentos de gestão chamados de “democráticos” que exigem do trabalhador vestir a camisa da empresa [e da escola] e se investirem exaustivamente no processo de trabalho em nada reduzem a expropriação da subjetividade dos trabalhadores. Ao contrário, reforçam-na por reduzir o mundo vivido pelos trabalhadores ao âmbito de uma atividade segmentada, isolada do universo social, no qual encontra seu sentido. Ao aprofundarem a vinculação íntima e exclusiva àquele processo produtivo, esfuma-se a conexão gigantesca entre trabalhadores exigida para que cada atividade singular tenha lugar. A contradição entre sua função singular e a forma social na qual a realiza habita o próprio trabalhador. A expropriação da subjetividade corresponde às imposições reiteradas para ocultar tal contradição, o que gera crescentes problemas, dificuldades e sofrimentos, inclusive de ordem psicológica, para

enormes massas de trabalhadores. (FONTES, 2005, p.12)

Para a autora, o predomínio da *subsunção real* ao capital, da mais-valia relativa, não só reconfigura como atualiza o seu momento anterior, isto é, a *subsunção formal* como tendência geral, como forma renovada de expropriação que se expande a setores que, até então, existiam de forma ambígua, como é o caso do setor de serviços. Ciência e técnica se confundem com o processo produtivo (não substituem) e, “sobretudo com a produção de valor”; as atividades sociais tendem a ser pautadas pelo valor de troca, “inclusive as mais íntimas e doces, como as relações amorosas ou familiares”, não apenas no seu sentido mercantil, mas também no de valorização de valor [...]”(FONTES, 2005, p15)

Sobre a natureza do trabalho docente

Retornamos ao Capítulo VI Inédito de *O Capital*, no qual Marx (1975) apresenta a distinção entre trabalho *produtivo* e *trabalho improdutivo* como partes articuladas do movimento de produção capitalista.

A distinção proposta não diz respeito à utilidade do trabalho realizado pelo trabalhador e sim ao vínculo do trabalho com a produção de mais-valia, finalidade do processo capitalista de produção, como já destacado. A importância dessa distinção expressa a possibilidade de se conhecer a evolução da forma social de trabalho e trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea. *Trabalho produtivo* socialmente determinado é, para Marx, o trabalho consumido diretamente no processo de produção, com vistas à valorização do capital. É produtivo, para esse autor, o trabalhador que executa um *trabalho produtivo* e é *produtivo* o trabalho que gera diretamente mais-valia, isto é, que valoriza o capital.

Todo *trabalhador produtivo* é assalariado, mas nem todo assalariado é *trabalhador produtivo*. Quando se compra o trabalho para consumir como valor de uso, como serviço, o trabalho não produz mais-valia para o capital e, portanto, não é *trabalho produtivo*. Essa distinção mostra que um mesmo trabalho pode ser produtivo e improdutivo, dependendo de sua subordinação ao capital: “Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Quando vende seu trabalho é uma assalariada ou comerciante. Mas, quando vende seu canto a um empresário, torna-se uma trabalhadora produtiva”. Marx complementa:

“Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com conhecimento é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao capital: pertencem às formas de transição”(MARX, 1975, p.99)

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, acentuando a característica do *trabalho improdutivo* no modo capitalista de produzir. No máximo, explica Marx, quando o resultado do trabalho é mercadoria que existe separadamente do produtor (livros, quadros etc., comprados por editores, livreiros), trata-se de *forma de transição só formalmente capitalista*.

Marx, no século XIX, não poderia certamente prever todas as grandes transformações ocorridas no capitalismo do século XX, embora tenha deixado boas indicações nessa direção. A maior parte do *trabalho improdutivo* ainda não tinha nem mesmo assumido a configuração *formal de subordinação ao capital*, em que pese o fato de já existirem naquele momento, na Inglaterra, muitas “fábricas de ensino” que “traficavam com o conhecimento” como ele dizia.

No Brasil, o ensino manteve-se concentrado por séculos nas mãos da Igreja e destinado a poucos. A escola pública é criação do século XIX, em decorrência da organização dos sistemas de ensino. A partir daí, e depois da Lei Geral do Ensino (1827), o Poder Público assume (acanhadamente) a responsabilidade de manter a instrução primária, organizando-a administrativa e pedagogicamente, definindo suas diretrizes, normas e controles, construindo prédios e assumindo a seleção e a remuneração dos professores.[\[18\]](#)

Assim, nosso mestre-escola do século XIX era um típico *trabalhador improdutivo*, prestador de serviços àqueles que pudessem pagar pelo seu trabalho. A “escola”, lugar de conhecer as letras e “cantar” tabuada, funcionava na casa do mestre que se valia da palmatória como extensão da própria mão. Nessas condições, seria possível dizer o trabalho do mestre-escola situava-se entre aqueles que Marx descreveu como *em transição de modos precedentes para o trabalho subordinado formalmente*.

Hoje, no contexto do avanço da privatização da educação, o desafio parece ser o de compreender a natureza do trabalho de ensinar na escola pública, assim como as implicações desse processo para as classes trabalhadoras que a ela tem direito. Se, de um lado, reconhecemos, como tendência geral, a *subsunção real do trabalho ao capital*,

subordinando grande quantidade de trabalhadores produtivos ao trabalho abstrato, à novas modalidades de expropriação e que vêm se expandindo aos trabalhadores do Estado, de outro, tendemos a acreditar que tal ampliação seja processo dominante, mas não único. Tal percepção, entretanto, não nos impede de reconhecer a crescente imbricação (Antunes, 2004) do trabalho improdutivo à racionalidade do trabalho produtivo; a contribuição mediata do trabalho improdutivo às condições gerais de produção de mais-valia (Frigotto, 2001); as violentas formas capitalistas de expropriação a que esses trabalhadores igualmente vêm sendo submetidos; o fato de a “produtividade” ter sido tomada como medida de qualquer tipo de trabalho, inclusive o do professor.

Reconhecemos, também, que o limite é tênue e que o “cerco” aos professores das redes públicas pelo mercado se ampliou de forma aguda, seja pelo assédio do setor bancário à procura de novos tomadores de empréstimo (empregados públicos e, portanto, possivelmente adimplentes), seja pela busca de “parceria” em “negócios rentáveis”, como a ‘venda comissionada’ de livros que o texto a seguir, disponível no *site* da empresa *Submarino* apresenta. Trata-se de convite ao professor para “auto-alienar suas possibilidades mais próprias, vendendo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas, ou em outro plano, sacrificar-se ao consumo de prestígio imposto pela lei do mercado”(TERTULIAN,1996).

“A segurança e a variedade do Submarino trabalhando **pelo seu negócio**”

“O Programa **Professor Afiliado** foi desenvolvido pelo Submarino.

Com ele você só tem vantagens: ele facilita a comunicação entre você e seus alunos, é uma fonte de renda adicional e não custa nada.

Veja como é simples: você indica os livros e disponibiliza textos que serão utilizados como material didático do seu curso. Eles compram diretamente no site, recebem os produtos em casa e você ainda incrementa sua renda através de comissões.

Com o Programa “Professor Afiliado” você cria seu próprio site. É fácil e grátis. [...]Eles deverão acessar sua página através do endereço <http://professor.submarino.com.br> e digitar a sua identificação no campo disponível.

Depois disso, seus alunos vão te ver como um professor muito mais moderno. Divulgando sua lista de livros através do Programa Professor Afiliado, ela fica acessível aos seus alunos 24

horas por dia, 7 dias por semana.

Assim você facilita a sua vida e a deles, **agregando ainda mais credibilidade ao seu curso**. Seus alunos poderão comprar com segurança e comodidade, sem sair de casa, na maior loja da Internet brasileira.

Você ainda recebe uma comissão sobre o valor da venda de qualquer produto do

Submarino que tenha sido feita através da sua página, mesmo que este produto não tenha sido indicado na sua lista. O percentual da remuneração é calculado de acordo com a categoria de produto: Livros Nacionais:8% Livros Importados: 4% CDs e DVDs/Vídeos: 4%

Brinquedos e Games: 4%

Produtos de Beleza e Saúde: 4% Câmeras e Filmadoras: 2% Produtos de

Telecomunicação: 2%> Produtos de Informática: 2% Produtos Eletrônicos: 2% Produtos de Utilidades Domésticas: 2% Eletrodomésticos: 2% Ferramentas: 2% Jóias&Relógios: 2%

Fonte: Submarino. Disponível em
[http://afiliados.submarino.com.br/afiliates/professor_default.asp]

Por fim, essa análise nos motiva a pensar sobre a funcionalidade da escola pública desqualificada e precária aos interesses do capital, como fez Gaudêncio Frigotto (2001), nos anos 1980, imprimindo 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, como fizeram o próprio Frigotto e também Saviani (2000), 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.[19]

Que a função da educação é a formação humana muitos parecem concordar. Essa afirmação, entretanto, situa-se freqüentemente num plano genérico e abstrato ou mostra-se esvaziada de todas as suas possibilidades. Gramsci defendia que trabalho docente é o de acelerar e disciplinar a formação dos alunos, elevados a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e autonomia na orientação e na iniciativa. O autor italiano também reconhecia que a consciência do dever, pelo professor, e do conteúdo filosófico deste dever é processo complexo, relacionado à crítica e ao grau de consciência civil de toda a nação, da qual “o corpo docente é apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda” (GRAMSCI, CC, Caderno 12, p.43, 2004).

Referências bibliográficas

BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 15/1998.

Brasília:MEC/CNE,1998.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo. Boitempo Editorial, 2000.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX**: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto: São Paulo: Editora UNESP, 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Ideologia**: um esboço introdutório(notas de aula). Niterói: UFF, mimeo, s/d.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. volume 2; 3ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

FONTES, Virgínia. **Interrogações sobre o capitalismo na atualidade - trabalho e capital, economia e política**. Campinas: CEMARX. No prelo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um re- exame das relações entre educação e estrutura econômico- social capitalista. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. Estruturas, Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho Educação. In: SAVIANI, Dermeval *et al* (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, HISTEDBR, 2002

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

JAMESON, Fredric. **Modernidade singular**: ensaio sobre a ontologia do presente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

LESSA, Sérgio. História e Ontologia. A questão do trabalho. Revista **Crítica Marxista**. Campinas: CEMARX, maio de 2005

_____. Praticismo, Alienação e Individuação. **Revista Praxis**. Tomo 8 Disponível em : [<http://www.rvpraxis.hpg.ig.com.br/temas.html>] Acesso em julho de 2005.

LEHER, Roberto e SADER, Emir. Público, Estatal e Privado na Reforma Universitária. Rio de Janeiro, 2005, mimeo.

LYOTARD, Jean- François. A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympo, 2004.

MACNALLY, David. Língua, história e luta de classes. In: WOOD, Ellen. **Em defesa da História**. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zzahar Ed, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos - filosóficos**. São Paulo: Editora Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**, Livro. 1, vol. 1, seção IV, capítulo 11 – “Cooperação” e Livro 1, vol. 2, Seção VII, Capítulos 24 – “A assim chamada acumulação primitiva”.

_____. **O Capital**. Livro I –Capítulo VI (inédito): resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Publicações Escorpião. Porto, 1975.

MÉSZÁROS, ISTEVÁN. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Número 20, Vol IX, jan/mar/2004.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 13ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VILLELA, Heloisa. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane *et al* (orgs) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WOOD, Ellen e FOSTER, John(orgs). **Em defesa da História**. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

[1] Mestre em Educação (UFRJ).Doutoranda em Educação (UFF)

[2] Entre as pessoas com mais de 8 anos de escolaridade, em 1998, a taxa de desemprego era superior a 2,2 vezes a dos trabalhadores com baixíssima escolaridade, (IBGE/PNADs ajustadas *apud*, POCHMANN, 2001, p. 103), desmontando a crença de que a solução dos males estaria na escolarização e sugerindo que o novo discurso seja, ao mesmo tempo e contraditoriamente, anacrônico e orgânico às novas demandas do capital.

[3] Em nível estadual, ver, por exemplo, o “Programa Nova Escola” no Estado do Rio de Janeiro. “Programa lançado em 2000 que propõe critérios de avaliação das escolas em cinco itens: prestação de contas; gestão da matrícula, integração com a comunidade, desempenho dos alunos (estudantes da 1ª a 3ª séries do ensino médio fizeram provas de Língua Portuguesa e Matemática) e fluxo escolar. A partir dos resultados, o programa concede aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais às suas realizações educacionais. Objetivo – Impulsionar a melhoria na qualidade de ensino e valorizar a escola pública. Tornar ainda mais transparente e eficiente o processo pelo qual as escolas da rede estadual de ensino são submetidas para atingir um padrão de excelência na educação pública do Rio de Janeiro. Além disso, pretende modernizar a gestão da rede estadual.” Disponível em:[<http://www.see.rj.gov.br/>] Acesso em janeiro de 2006.

Pelo menos até 2003, a responsabilidade de execução do Programa foi da Fundação Cesgranrio, instituição privada autônoma. “Em 2000, a Fundação foi convidada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro a participar do Programa Nova Escola, um programa pioneiro na área de Educação, que associa a remuneração do professorado e demais integrantes da equipe escolar ao rendimento da aprendizagem, visando resgatar a credibilidade da escola pública e a auto-estima do professor. A Fundação Cesgranrio fez a avaliação externa da qualidade das escolas estaduais em três aspectos: gestão escolar, indicadores de eficiência (repetência, evasão, distorção idade-série) e desempenho escolar dos alunos. Nestes três aspectos avaliativos estão incluídos 17 critérios que posicionam as escolas em cinco níveis de desempenho.” A Fundação Cesgranrio tem sido, também, a responsável por avaliações nacionais de larga escala como SAEB, ENEM, EXAME NACIONAL DE CURSOS e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).Disponível em:[www.cesgranrio.org.br/]. Acesso em: janeiro de 2006.

[4] Se, no ensino superior, a carreira docente e o salário ainda podem definir a vinculação desses profissionais a uma só instituição, no ensino médio o professor tem, com frequência, mais de uma inserção numa mesma escola, em outras escolas da mesma rede ou de redes diferentes, situação que vem se agravando em virtude da necessidade de ampliar a renda.

[5] O último censo realizado em 2003, pelo MEC, ainda não foi divulgado. Os motivos da demora são desconhecidos.

[6] Existe grande diversidade salarial entre professores, remunerados com base em 20, 25, 40 horas semanais de trabalho, com adicionais diversos e em percentuais variados, sob regimes estaduais, municipais e federais. Os trabalhadores brasileiros da educação básica têm um dos piores salários, considerados 32 países de economia equivalente (UNESCO/OCDE, 1997).

[7] Há professores com mais de 600 alunos simultaneamente.

[8] Ver, por exemplo: "Professores do Brasil: Traçando um novo perfil" realizada pela UNESCO(2005), "Retratos da Escola" desenvolvida pela CNTE (2003) e Diagnóstico das Licenciaturas dos CEFETs (MEC/SEMTEC2003)

[9] A UNESCO, por meio do projeto "Abrindo Espaços", considera que tem conseguido reverter situações de violência. "Escolas localizadas em áreas miseráveis, onde o estabelecimento era o único equipamento social disponível, têm conseguido não só construir uma cultura de paz no seu interior, mas também levado à redução das violências no seu entorno. Para isso, se desenvolvem atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer para a comunidade nos períodos em que a escola estaria fechada. Comunidades que antes se desvalorizavam conseguem oportunidades para se expressar artisticamente e transmitir mensagens há muito sufocadas. O custo médio total anual desse programa foi estimado em R\$ 1,00 por participante em Pernambuco e em R\$ 2,00 no Rio de Janeiro. Esses valores podem ser considerados muito baixos, segundo os padrões internacionais, para programas preventivos e, ainda, enormemente mais baixos que os gastos originados por atividades repressivas ou punitivas, como os custos de internação de adolescentes infratores ou prisionais de jovens criminosos" Ver: UNESCO. Pronunciamento: "Os Quatro Pilares da Educação: O seu Papel no Desenvolvimento Humano" São Paulo. SP, 13 de junho de 2003. Disponível em: [www.unesco.org.br] .Acesso em janeiro de 2006.

[10] Ver, por exemplo, *Gente Que Faz a Paz*, iniciativa "que reúne pela primeira vez a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e 5 ONGs numa rede de tecnologia social dedicada, exclusivamente, à multiplicação da cultura de paz. A Unesco, Viva Rio, Unipaz, Associação Palas Athena, Afroreggae e Iniciativa das Religiões Unidas (URI) e que uniram a experiência de suas melhores práticas num único projeto que aposta na vocação humana para a convivência e a solidariedade. Os principais fundamentos do Gente Que Faz a Paz são cinco "Ds": Democracia, Desenvolvimento Sustentável, Direitos Humanos, Desarmamento e Diálogos. Disponível em:[www.vivario.com.br] Acesso em: janeiro de 2006.

[11] Dalila Oliveira conclui sobre esse deslocamento com base em pesquisa realizada sobre os 20 anos de produção em trabalho docente. Reunião da Rede Latino americana de estudos Sobre Trabalho Docente. Buenos Aires. CTERA, 2003.

[12] O qualificativo "tardio", longe de significar envelhecimento, colapso ou fim do sistema, traduz a idéia de que passamos por uma transformação de vida decisiva, ainda que incomparável à da modernização e da industrialização, menos perceptível, porém mais permanente, exatamente porque mais difusa e abrangente (Jameson, 2002, p.24).

[13] "Para ganhar legitimidade, a palavra reforma teve que percorrer uma longa trajetória, enfrentando obstáculos de distinta índole. A reforma protestante se opunha à rigidez do poderio da Igreja católica e era assimilada à autonomia das pessoas para interpretar os textos sagrados e para definir os critérios de seu comportamento. Este aspecto de autonomia individual foi um daqueles que favoreceu a identificação do protestantismo com a extensão e a emergência do capitalismo, articulados em comum com o conceito de "indivíduo" e sua liberdade individual" (LEHER, R. e SADER, E., 2005).

[14] A idéia de uma igualdade não suficiente e de uma equidade necessária na sociedade da informação parece ser o mote para a defesa do fortalecimento de uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado e, nessa direção percebemos uma aproximação com o pensamento da burguesia industrial a respeito das funções e limites de um Estado que já se mostrou "incompetente" em várias áreas e que, portanto, precisa ser reformado. De qualquer forma, essa discussão não pode prescindir de historicidade. Não há presente sem passado, especialmente nessa discussão.

[15] De fato, como defende Ciro Flamarion Cardoso (2005), "o como, por que, por quais caminhos se deu o abandono das perspectivas voltadas para a análise não-compartmentada do social, são temas que nem

mesmo mobilizam atualmente a maior parte dos intelectuais.”

[16] Jameson (2005, p.14), referindo-se a Lyotard, considera que o fim das grandes narrativas é, em si mesmo, uma grande narrativa.

[17] Conforme Marx (1978, p.66), com a subsunção real do trabalho ao capital dá-se uma revolução total que prossegue e se repete continuamente no próprio modo de produção, na produtividade e na relação entre capital e operário. Desenvolvem-se forças produtivas sociais do trabalho e, por força do trabalho em grande escala, chega-se à aplicação da ciência e da maquinaria à produção imediata.

[18] Até então, havia por aqui formas bastante diversas e locais de ensinar e aprender. Conforme Villella (2000), os padres atuavam nas grandes propriedades rurais. Nos espaços urbanos atuavam a Igreja, corporações e proprietários de escravos. Famílias abastadas poderiam recorrer ao serviço de ensino em domicílio. O processo de organização das escolas mantidas pelo poder público cruza-se com o de profissionalização docente.

[19] O saber é força produtiva e, como tal, numa sociedade cindida entre proprietários e não proprietários, o conhecimento é propriedade privada da burguesia, residindo aí a contradição que se insere na essência do capitalismo. “o trabalhador não pode ter o meio de produção, nem deter o saber; mas sem ele, também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim, é preciso, mas em “doses homeopáticas”, apenas o indispensável para poder operar a produção, para a qual exige-se, cada vez mais, um patamar mínimo de qualificação geral em virtude da introdução da maquinaria (SAVIANI, 1994, p.163)

volta