TRABALHO DOCENTE, CAPITAL E ESTADO

Carolina de Roig Catini
Sociologia da Educação – FEUSP
carolcatini@yahoo.com.br

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

De modo sucinto, pode-se dizer que a relação entre trabalho docente e relação social capitalista não é inteiramente evidenciada e implica contraditoriamente na manutenção de especificidades e formas de adequação. Uma maneira de apreender parcialmente essa relação está no estudo do processo histórico de subordinação do trabalho docente ao Estado, estabelecendo relações com o processo de subordinação do trabalho ao capital, pois tais processos revelam a alteração na forma de realização do trabalho docente enquanto serviço inserido no desenvolvimento do capitalismo.

1. O processo de subsunção formal do trabalho docente ao Estado

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

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

A criação de redes de ensino, privadas ou públicas, teve como pressuposto a existência de um trabalhador que poderia cumprir a função social educativa, dado que já havia docentes que vendiam sua força de trabalho anteriormente ao início do processo de organização de sistemas de ensino, seja em escolas particulares (em suas residências), seja como preceptores na casa dos alunos, sacerdotes em paróquias,[1] ou nas poucas escolas com financiamento público – práticas educativas sobre as quais o controle do Estado não incidia tão fortemente. Houve, portanto, um longo processo de produção da forma escolar de educação em detrimento de outros modos de aprendizagem. Assim,

> ...por muito tempo ainda, iriam conviver várias formas de transmissão de conhecimentos e várias instituições

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

> se ocupariam dessa tarefa, mas, à medida que os Estados nacionais, os novos *"Estados docentes"* foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado (VILLELA, 2000, p. 99, grifos da autora).

O Estado tem um papel central na institucionalização da educação, na legitimação da forma-escola e, portanto, na organização de categorias profissionais de ensino, dentre as quais estão os numerosos docentes, mas também inspetores, diretores de escola, burocratas da administração da instrução, de professores(as) de escolas normais, etc. Nóvoa (1996) chamou este processo de "estatização do professorado" pois, na medida em que o Estado passa a ser responsável pelo ensino, passa também a ser co-responsável pelo trabalho docente, uma vez que passa a regulamentar a profissão, legislar sobre ela e determinar o contexto em que a atividade pode ser exercida com legitimidade[2].

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

De início, o Estado aproveita a estrutura existente e a organização do trabalho docente anterior; em muitos casos, como diz Arroyo, "o Estado

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

oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais" (ARROYO, 1985, p. 19)[3]. Como o mesmo autor ressalta,

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

Além disso, o Estado, interessado em constituir seu sistema de ensino, alugava as casas e móveis onde se realizava o ensino particular, os quais passavam a fazer parte de sua própria estrutura, com isso, o "mestre passava a ser um assalariado do Estado. Sua escola deixava de ser sua para ser do governo, uma cadeira a mais do sistema público de instrução" (ARROYO, 1985, p. 26).

Neste primeiro momento, a principal ação do Estado restringe-se ao abarcamento de práticas de ensino já existentes, que deixam de fazer parte de iniciativas particulares de prestação de serviços educacionais para passarem a ser parte de um corpo de escolas que iria constituir o sistema público de ensino. A alteração mais substancial, aqui, diz respeito ao contrato dos docentes, que antes era feito diretamente pelos pais e passa ser mediado pelo Estado, que se impõe como patrão e passa a pagar pela infra-estrutura e pelo serviço prestado pelo professor(a). Com isso, parte dos meios de trabalho do professor(a) passam a se concentrar nas mãos do Estado.

"O que importa ressaltar", como diz Arroyo, "é que quando essas relações de trabalho são alteradas e o trabalhador autônomo passa a vender seu trabalho e se submeter à organização da empresa pública ou privada, tudo muda radicalmente" (ARROYO, 1985, p. 26), pois "Ensinar não é mais um ofício, é um emprego" (ARROYO, 1985, p. 30). O Estado passa a ter maior controle sobre outros aspectos da organização do trabalho educativo escolar depois da reforma Caetano de Campos, de 1893, a qual cria os grupos escolares. Antes disso,

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

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

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

Depois que o Estado toma para si a responsabilidade de organizar o sistema público de ensino, aos poucos vai definindo os anos de escolarização dos alunos e a idade correlata a cada grau de ensino, desenvolvendo mecanismos de controle sobre a prática docente, sobre a divisão dos trabalhos educacionais e sobre as qualificações necessárias para o exercício da função. Os vínculos com a comunidade vão se quebrando na medida em que o "Estado vai se atribuindo o direito de nomear, suspender professores, criar e suspender cadeiras" (ARROYO, 1985, p. 34)[4]. Com isso, o Estado, que subjuga o trabalho assalariado pré-existente de mestres

[4] "Afinal, a escola tinha agora, novos donos" (ARROYO, 1985, p. 34).

particulares, passa a exercer uma função semelhante à de um patrão, que contrata empregados de acordo com seus critérios.

Segundo Nóvoa, o processo de estatização do ensino "passa antes de mais nada pelo estabelecimento de procedimentos uniformes de seleção e de designação dos docentes", pois entendeu-se que era necessário "subtrair os docentes à influência das populações e dos notáveis locais e de os considerar como corpo de Estado", o que se deu pelo aumento progressivo do controle sobre a contratação dos docentes (991, p. 121). Essa necessidade foi criada pelo entendimento de que o trabalho docente devia passar a estar a serviço de uma causa nacional, o que poderia se efetivar ao transformar os docentes em "agentes" da implementação de um projeto político específico (1996, p.22).

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

Marx considera que a subsunção formal do trabalho ao capital ocorre quando o trabalho toma "uma forma da que possuía nos modos de produção anteriores; mas uma forma que eleva a continuidade e intensidade do trabalho", e que "reduz a relação entre o possuidor de das condições de trabalho e o próprio operário a uma *simples relação de compra e venda* ou *relação monetária*, eliminando da relação de exploração todos os enredamentos patriarcais e políticos, ou mesmo religiosos. Sem dúvida, a própria *relação de produção* gera nova *relação de superioridade* e *subordinação* (que, por sua vez, produz também suas próprias expressões políticas)" (MARX, 1985b, p. 57-58, grifos do autor).

2. O processo de subsunção real

A forma pela qual o trabalho docente passa a se efetivar nesse período inicial constitui-se enquanto base material para as mudanças que se seguem no decorrer da história da escola, que deixa de ser uma atividade sazonal e irregular, e da profissão docente no que diz respeito à divisão e especialização do trabalho, hierarquização das funções dos profissionais da educação dentro da escola e em todo o sistema educativo; bem como a mudanças nos mecanismos de controle e inspeção e outras alterações nos padrões da gestão pública que interferem diretamente na organização do trabalho educativo escolarizado. Vale ressaltar enfaticamente que, assim como para os outros tipos de trabalhos, produtivos ou improdutivos, o trabalho docente também é acometido pelo desenvolvimento dos meios de trabalho, que vão dos simples e antigos manuais e livros didáticos até os modernos programas de multimídia.

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

Como foi visto anteriormente, nos primeiros anos da primeira República, ainda na última década do século XIX, com a reforma Caetano de Campos, que buscava a maior racionalidade e modernização dos processos educativos, criam-se os grupos escolares, "caracterizados pelo agrupamento das aulas avulsas primárias em um único edifício, sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, reunindo crianças do mesmo nível de aprendizagem" (HILSDORF, 2003, p. 66)[5].

[5] A mesmo autora ressalta que "No entanto, é bom lembrar que, embora recebessem alunos das camadas populares, os Grupos *não* são ainda escolas de massas: são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização, quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos (Hilsdorf, 2003, p. 66, grifos da autora).

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

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

A ênfase nos mecanismos de controle, de supervisionar e inspecionar a prática educativa antes mesmo que se aumente significativamente o atendimento educacional, concorre para que se generalize uma forma de realizar o trabalho educativo e se crie condições para normatizações mais precisas para o ensino e contrato de futuros trabalhadores da educação, submetidos a uma forte hierarquia e a um aparato de fiscalização de sua atividade. O comando do trabalho, bem como a definição da finalidade desse trabalho, que já era característica da escola que submete a todos os docentes a uma só direção, num trabalho cooperado, se alarga ainda mais numa divisão do trabalho que parcializa, fragmenta e especializa, aos moldes da divisão manufatureira do trabalho tal qual descrita por Marx. "Em outros termos", como diz Arroyo, "a proposta dos institutos coletivos de ensino tinha como objetivo liberar o seu trabalhador para o Estado, o grande gestor do público, poder usá-lo, puni-lo, removê-lo, controlá-lo mais livremente" (1985, p. 129).

Em suma, a organização da educação em grandes escolas muda substancialmente a forma do trabalho docente se realizar. O trabalho individual torna-se trabalho coletivo, o que coloca a possibilidade de uma divisão de trabalho cada vez mais bem delineada e mais facilmente

controlada pela imposição de um tempo e dos conteúdos a serem ensinados. Com isso, a tarefa de supervisionar, já presente no momento anterior, se desenvolve ainda mais interior e exteriormente à escola, por meio da direção escolar e inspeção do sistema de ensino respectivamente[6].

A forma de realização do trabalho se sobrepõe ao conteúdo do trabalho, ou seja, os meios de trabalho sobre os fins da educação, estes, por sua vez, definidos exteriormente. Isso porque a ação fiscalizadora do inspetor escolar corresponde à averiguação do cumprimento dos programas estabelecidos, do método de ensino aplicado, freqüência de professores (as) e diretores, documentos, prontuários, diários de classe, etc. Catani (2003) mostra que a expansão do corpo de inspetores que se deu com a Reforma republicana, aterrorizava o professorado. Uma professora denuncia a situação da escola em 1927, dizendo, sobre a educadora, que:

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

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

> pseudônimo de Violeta Leme, apud CATANI, 2003, p. 591)[7].

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

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

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

> A fusão de diversas escolas num só instituto, subordinado a uma única direção traz, como conseqüência, melhor orientação e mais suave difusão do ensino, devido à especialização de funções resultantes da divisão do trabalho de cada docente. A aplicação da Lei econômica da divisão do trabalho nos

[7] Outros trechos do mesmo livro citado apontam uma visão da escola fragmentada e a comparação com as escolas isoladas: "As horas tão subdivididas por tantas matérias, e a fiscalização deprimente exercida sobre ela, muito contribuíam para perturbar-lhe o trabalho e entravar o progresso da classe" (Dora Lice, 1927, p. 59, apud CORREIA & GALLEGO, 2004, P. 33); e "...os dois anos de escola isolada foram o melhor tempo de minha vida como professora. Foi um trabalho suave. Não tinha tantos e tão exigentes chefes! Eu mesma dirigia a minha escola e o resultado final era sempre satisfatório" (Dora Lice, 1927, p. 99, apud CORREIA & GALLEGO, 2004, P. 33).

> grupos escolares apresenta os mais robustos resultados... (MINAS GERAIS, 1913, p. 336, apud Fonseca, 2004, p. 7).

À divisão do trabalho escolar soma-se a cobrança por resultados que se dá por meio da supervisão estatal que controla o tempo e o conteúdo, alterando o processo educativo nos seus aspectos quantitativos e qualitativos[8]. No que diz respeito à quantidade, é notória a possibilidade que a divisão do trabalho oferece em aumentar o número de alunos atendidos em cada escola e, conseqüentemente em todo sistema de ensino, que padroniza seus critérios de organização educativa. A homogeneização do tempo de escolarização total e parcelados em anos de acordo com a faixa etária dos alunos permitem maior eficiência do ensino.

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

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

Forçosamente, a particularidade de ensinar e aprender, pensada enquanto de atividade profundamente vinculada com a individualidade e marcada pela diferença de cada processo, perde a substância qualitativa na

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

medida em que um tempo homogêneo se impõem. Um tempo externo à função educativa, baseado no ritmo e organização temporal das sociedades industriais. Para um lado da relação educativa, os alunos, o ensino coletivo "corresponde ao funcionamento de cada agrupamento de alunos de acordo com os mesmos critérios de ritmo e de intensidade, quer dizer, em uníssono, à custa do apagamento das diferenças e especificidades individuais" (CORREIA & GALLEGO, 2004, p. 24). Para o outro lado, os(as) professores(as), a escola graduada implica numa nova organização cuja "mudança verifica-se, sobretudo, na especificação das atividades diárias e na respectiva estruturação interna. Os horário recortam o dia de aula em atividades cuja duração, cada vez mais segmentada em períodos de curta duração, implica redefinições no trabalho do professor" (CORREIA & GALLEGO, 2004, p. 33)[9].

Os docentes passam a ter seu tempo fragmentado em diversas aulas por dia, muitas vezes da mesma disciplina e de uma série específica, sendo que a divisão entre uma aula e outra passa a ser rigidamente marcada pelo relógio. A desqualificação docente se refere à divisão parcelar dos saberes e à divisão parcelar do trabalho educativo, que faz com que um professor(a) possa ficar preso ao ensino de uma disciplina para uma série específica por anos, sem ter noção do processo e da totalidade dos trabalhos realizados, sendo que, no "resultado" do seu trabalho, que não se materializa em coisa, mas em alunos educados, se revela apenas uma parcela muito pequena de cada trabalho em particular, na medida em que estes são aprovados em exames, mostrando que determinados conteúdos foram adquiridos.

A imposição de um tempo abstrato ao trabalho educativo, indiferente ao conteúdo do trabalho, empobrece sua relação com sua substância material, o conhecimento. O conhecimento do trabalho educativo é retirado do docente em seus dois aspectos – o conhecimento do conteúdo a ser transmitido, que é dividido em disciplinas, e o conhecimento acerca do

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

processo educativo enquanto totalidade, uma vez que o trabalho é submetido à subdivisão entre professores e outros cargos hierárquicos especializados de controle do trabalho docente. O duplo caráter do conhecimento do trabalho docente passa a se concentrar no Estado, como propriedade deste, e o conhecimento acerca da totalidade do trabalho, portanto, passa a opor-se aos trabalhos concretos de cada docente em particular.

Tal conhecimento se dissocia da prática educativa, com maior ou menor intensidade, em cada um dos procedimentos distintos em que ela se realiza. Dentre elas, destaca-se o processo de formação profissional que o Estado passa a promover em escala crescente nos cursos normais. O enquadramento do trabalho docente no Estado permitiu a desqualificação pela organização do trabalho parcelar imposta ao mesmo tempo em que passou a exigir a formação profissional especializada. No entanto, desde aquela época, a formação profissional dos docentes determinava que os professores(as) "seriam mestres práticos" (ARROYO, 1985, 181), ao invés de intelectuais, pois a formação na escola Normal, depois da reforma da República "estará marcada por essa desqualificação da escola primária popular, [pois] vai ser dada ênfase no 'preparo prático de professores'" (ARROYO, 1985, p. 184)[10]. Segundo Campos, a "recomendação geral era de que as aulas deveriam ser mais empíricas do que teóricas" (1990, p. 9).

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

Em contraposição a essa formação técnica e profissional, o Estado mantém em seu discurso a representação de um docente dedicado, com vocação natural para o ensino, que ganha maior força durante o processo de feminização do magistério, dadas as aptidões das mulheres para o

[10] Na análise de Campos, a reforma educacional de 1927 acabou por rebaixar o nível de formação dos educadores por promover a "equiparação entre as escolas normais oficiais, mantidas pelo estado, e as assim chamadas 'livres', sob a dependência administrativa dos municípios ou de particulares" (Campos, 1990, p. 15)

cuidado das crianças e as características próprias que lhe dão maior grau de afetividade e sensibilidade para educar. Segundo Arroyo, a "mística para manter as mesmas qualidades do mestre de ensinar, agora funcionário público, será um dos mecanismos mais bem explorados ao longo da formação do sistema público de instrução popular" (1985, p. 40). Até hoje, persiste essa imagem, que consegue esconder o fato de que também os docentes precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

As condições de trabalho também contrariam a imagem de um docente ideal do passado. A aparente valorização do profissional da educação pela sociedade, que lhes responsabiliza pela educação das novas gerações, colada ao discurso oficial que produz a imagem de uma função social muito importante, acompanha a pouca valorização salarial, também constante em toda a história do trabalho docente, mas que se acentua ainda mais em determinados momentos da história. As palavras de Soares (1996) confirmam que "nas primeiras décadas do século XX, apesar de os discursos dos educadores e intelectuais buscarem nobilitar o exercício da docência atribuindo a esta característica que mais a aproximavam de um sacerdócio do que do trabalho remunerado, pode-se encontrar escritos que conflitam com esse ideário" (1996, p. 74):

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

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

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

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

se adaptando à exploração do trabalho e do desemprego, à miséria da cultura industrial e da indústria cultural.

Tudo isso subsume o trabalho docente ao Estado, não apenas nos seus aspectos formais, mas também reais, uma vez que ocorrem mudanças materiais no processo de trabalho através do aumento da produtividade do trabalho que ocorre pela aplicação da tecnologia aos meios de trabalho, que altera sua própria organização.

Assim como na divisão manufatureira do trabalho produtivo, há o desenvolvimento da parcialidade do trabalho e a separação mais evidente entre o trabalho e a ciência. Desse modo, assim como Marx descreve no processo de subsunção do trabalho ao capital, a dissociação entre conhecimento e trabalho se dá na medida em que o "que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se confrontam" no processo de subsunção do trabalho docente ao Estado "as forças intelectuais" do processo educativo passam a se opor "como propriedade alheia e poder que os domina [os trabalhadores - CC]" (MARX, 1988a, p. 270-271).

Ainda assim, o trabalho docente não se torna completamente objetivado, resistindo a sua transformação completa de um trabalho imaterial para um trabalho material. Ainda há aspectos subjetivos resguardados na relação entre docente e aluno e na transmissão de saberes por mais que essa tendência se apresente. O avanço do emprego das tecnologias de trabalho educacional (que corresponde hoje a métodos avançados de educação à distância e telecursos, e que tem aumentado expressivamente nas últimas décadas), permite perceber uma tendência de o trabalho docente tornar-se um tipo de trabalho-apêndice. O que se generalizou nas últimas décadas foi uma forma de controle impessoal e, este sim objetivo, dos resultados educacionais através das políticas de avaliação de sistemas educacionais cujos exames de conteúdos adquiridos pelos alunos controlam a prática educativa, o currículo e os métodos de ensino.

Do ponto de vista do Estado enquanto contratante do trabalho docente o que importa é seu caráter social, abstraindo-se do seu conteúdo concreto. Da perspectiva dos usuários (privados) dos serviços públicos a atividade docente adquire relevância seu caráter de trabalho concreto, de

valor de uso que se consome durante o processo do trabalho. Quanto mais há homogeneização da prática educativa, menos o caráter concreto de cada trabalho em particular aparece no resultado do seu processo. Neste sentido, tomado individualmente, cada estudante pode apresentar a experiência educativa passada de maneira particular. De outro lado, para a sociedade escolarizada que o Estado se encarrega de produzir, pouco importa cada trabalho docente em particular. Desse ponto de vista, o trabalho docente pode ser considerado abstrato, "simples gelatina humana de trabalho indiferenciado".

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. *Mestre, Educador, Trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Tese de livre docência - Fae, UFMG, BH, 1985.

CAMPOS, Maria Christina. S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de Pesquisa*, n. 72, 1990.

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

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

CORREIA, A. C. & GALLEGO, R. C.Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920). 1ª. ed. Lisboa: EDUCA, 2004. v. 1. 37 p. 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*, São Paulo, Abril Cultural: Livro I, tomo I, 1988.

MARX, K. *Capítulo Sexto Inédito de O Capital*: *resultados do processo de produção imediata*. São Paulo, Moraes, 1985.

MARX, K. *O Capital: Capítulo VI Inédito*, São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1978.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio- histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991, pp.109-139.