UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO POLÍTICA

VITOR HUGO DE ROSA

Orientador: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa
Co-Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando da Silva

BAURU
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO POLÍTICA

VITOR HUGO DE ROSA

Orientador: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa
Co-Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando da Silva

Monografia em apresentação como quesito parcial para a obtenção do título de licenciado em Educação Artística – habilitação Artes Plásticas

BAURU
2012

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI:
NOTAS PARA UMA DISCUSSÃO POLÍTICA

VITOR HUGO DE ROSA

Monografia submetida à Banca Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Educação Artística – habilitação Artes Plásticas.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa
Departamento de Educação / Instituto de Biociências / UNESP - campus Rio Claro/SP

Prof. Dr. Luiz Fernando da Silva
Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação / UNESP – campus Bauru/SP

Prof. Ms. José dos Santos Laranjeira
Departamento de Artes e Representação Gráfica / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação / UNESP – campus Bauru/SP

Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes
Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências / UNESP – campus Bauru/SP

Bauru, 29 de novembro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos, trabalhadores da Escola Estadual Azarias Leite, por terem participado desta pesquisa, com os quais, por dois anos, vivenciei a realidade nua e crua da educação escolar que ocorre nas escolas públicas brasileiras do século XXI.

Aos amigos, trabalhadores do Cursinho Popular da A.C.E.P.U.S.P., pelo início dos estudos necessários a uma possível compreensão da desigualdade social, bem como pelo ingresso em uma universidade pública.

À querida Professora Áurea de Carvalho Costa, pela amizade, dedicação e paciência para com os meus estudos, nos mínimos detalhes.

Aos comparsas Bruno Melo Silva, Célio Pereira Bezerra e Jefferson Alves da Rocha, resistência intransigente da BR do mangueio do axé!

Ao meu pai João Batista de Rosa, à minha mãe Neuza Zanelli Sabino de Rosa e à minha irmã Juliana de Rosa, pela ajuda não retribuída igualmente durante os últimos, muito difíceis, anos.

DEDICATÓRIA

Aos futuros estudantes que sob minha responsabilidade estarão.

À minha doce mulher Maria Lorraine Daenne Oliveira da Silva, cuja audácia me dá força para enfrentar a vida, sempre.

Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heróicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo. João José era o único que lia corretamente entre eles e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele o único que tivesse uma certa consciência do heróico de suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo moreno caindo sobre os olhos apertados de míope. Apelidaram-no de **Professor** porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas historias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. Pedro Bala nada resolvia sem o consultar e várias vezes foi a imaginação do Professor que criou os melhores planos de roubo. Ninguém sabia, no entanto, que um dia, anos passados, seria ele quem haveria de contar em quadros que assombrariam o país a história daquelas vidas e muitas outras histórias de homens lutadores e sofredores.

(Jorge Amado, em CAPITÃES DA AREIA)

RESUMO

Dentre os seres vivos, a espécie humana se destaca pela necessidade de produzir material e intencionalmente sua existência, por intermédio do trabalho, parte importante de um processo de humanização. Contudo, nas condições históricas atuais, o trabalho não satisfaz as necessidades vitais da imensa maioria, visto que não se apropriam do que produzem, não se realizam como seres humanos na atividade de trabalho e, por isso, desumanizam-se. Uma vez que, mesmo em tais condições, continuam a trabalhar cotidianamente, indagamo-nos como suportam as condições em que vivem. Como as decisões dos homens históricos são definidas pelo processo de educação que vivenciam, questionamos se a educação escolar que ocorre na escola pública capitalista objetivaria desenvolver uma instrução na classe trabalhadora, formando-a para ser explorada no trabalho durante toda a vida, consentindo em se submeter a relações de uso de si por outro, heterodeterminado, ao mesmo tempo em que é adaptada a uma vida privada dos produtos do trabalho, no âmbito imediato, e, numa dimensão mediata, da assimilação das objetivações humanas. Nossa hipótese é que para se realizar tal projeto de educação da classe trabalhadora, a escola capitalista precisou assimilar na organização do trabalho pedagógico elementos da Gerência Científica, desenvolvida por Frederick Taylor para adequar os trabalhadores fabris ao trabalho parcelar, nas últimas décadas do século XIX. Fundamentamo-nos no materialismo histórico e dialético, por meio do qual estabelecemos a escola pública como ambiente que reproduz a luta de classes, com destaque para o trabalho desempenhado pelo professor. A pesquisa foi realizada numa escola estadual do município de Bauru, onde os professores participaram de reuniões e responderam os questionários que serviram de subsídios para analisar a hipótese formulada.

Palavras-chave: Educação escolar; Gerência científica; Luta de classes.

ABSTRACT

Among living beings, the human species is distinguished by the need to produce material and intentionally its existence through labor, an important part of a process of humanization. However, in the current historical conditions, the work does not meet the vital needs of the vast majority, as they do not owned what they produce, they do not realize as humans beings in work activity, they dehumanize themselves. Since, even in such conditions, continue to work everyday, we ask ourselves how they support the condition in which they live. As the decision of the historical men are defined by the education process they experienced, we question whether the schooling that take places in capitalist public school has the purpose of developing an instruction in the working class graduating to be exploited at work throughout life, consenting to be bound of the relationships use of themselves by others, multiple determinate, while they are adapted to a life without the products work. Our hypothesis is that to make this education project, the public school needed to assimilate the scientific management, developed by Frederyck Taylor, in the pedagogical organization. We based on dialectical and historical materialism, which we established the public school environment as reproducing the class struggle, highlighting the teacher work. The research was conducted in a Bauru's public school, where teachers answered questionnaires that were used to analyze the formulated hypothesis.

Keywords: schooling; scientific management, class struggle.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A Materialidade da Preparação para o Trabalho na Escola Capitalista	15
1.1 A reprodução das ideologias da irrefutabilidade do trabalho alienado e da adequação dos indivíduos à sociedade	15
1.2 O controle do trabalho e o problema da gerência	21
1.3 A formação para o trabalho nos processos educativos escolares	25
2 A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO: As Condições Laborais na Escola Pública Estatal Brasileira Contemporânea	30
2. 1 Do consenso ao dissenso: “Todos pela educação”, mas qual educação?	30
2. 2 As condições de trabalho que concorrem para a ambigüidade entre o ensino e o gerenciamento da sala de aula, no magistério do ensino básico paulista	50
3. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: Notas para uma Discussão Política	75
3. 1 As novas responsabilidades dos professores nos principais documentos internacionais e nacionais para orientar as políticas públicas educacionais	76
3. 2 Gerenciar as relações entre escola e comunidade, inserindo a escola na sociedade como instrumento de propagação da paz e da tolerância mediante o acirramento da luta de classes	89
3. 3 Gerenciar as relações com os alunos na sala de aula, auxiliando-os em suas trajetórias de auto-formação: a interdição do ensino	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

INTRODUÇÃO

> Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação. Esses pressupostos são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontraram elaboradas quanto aquelas que são o resultado de sua própria ação. Esses resultados são, pois, verificáveis empiricamente. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2010, p. 44 e 52).

O projeto do presente trabalho foi inspirado na realidade material vivenciada pelo pesquisador em seu ambiente de trabalho, num período de dois anos, na escola pública estadual do município de Bauru onde se desenvolveu a pesquisa empírica. Questionamentos quanto às soluções imediatistas dadas aos problemas cotidianos e a relação entre os professores e os alunos, mediada pela intencionalidade pedagógica, foram os motivadores dos estudos que aqui desenvolvemos.

Fundamentamo-nos no materialismo histórico e dialético, cuja epistemologia, que fornece uma objetiva compreensão da acentuada desigualdade social desenvolvida historicamente, permitiu-nos partir da premissa da sociedade cindida em classes para analisar o problema das relações entre alunos e professores na sala de aula, considerando a escola como síntese de determinações históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais. Com efeito, estabelecemos a escola pública como espaço que reproduz a luta de classes, com destaque para o trabalho estratégico desempenhado pelos professores nesse processo, detendo-nos nas maneiras pelas quais as políticas públicas educacionais, implantadas pelo Estado capitalista, influenciam no cotidiano das relações entre os professores e os alunos.

Nosso objetivo foi analisar a hipótese de que as políticas públicas educacionais incluem, dentre suas diretrizes, injunções aos professores de ensino básico da rede escolar pública para que cumpram tarefas de gerência da sala de aula, por vezes, em detrimento das atividades diretamente relacionadas ao ensino escolar, com vistas a controlar o desenvolvimento comportamental e a formação intelectual dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, no nível imediato, e, no mediato, para adaptá-los à disciplina e às demandas do mundo do trabalho assalariado, ao mesmo tempo em que são privados da assimilação das objetivações sócio-historicamente produzidas.

Partimos do pressuposto de que os seres humanos se destacam dos demais seres vivos pela necessidade de produzir sua realidade material. Desta forma, o trabalho assume a característica de atividade humana fundamental, intencional, visto que todos os homens possuem a aptidão de antecipar em idéias seu próprio desenvolvimento, fator de humanização.

Entretanto, no modo capitalista de produção, o trabalho não satisfaz as necessidades vitais da maioria dos seres humanos, pois, apesar de ser uma atividade compulsória e social, a apropriação de seus resultados é privada. Tal raciocínio nos levou a indagar como a classe trabalhadora, naturalmente portadora da faculdade do pensamento, suporta as precárias condições de vida proporcionadas pelo modo de produção vigente, permitindo um uso de si por outro heterodeterminado. Para tanto, debruçamo-nos sobre os estudos de Frederick Taylor, elaborador da Gerência Científica, recurso disciplinador das decisões que são tomadas pelos trabalhadores fabris no curso de suas atividades cotidianas, nas últimas décadas do século XIX, para entendermos o conceito de gerência

científica do trabalho.

Como os seres humanos nascem biologicamente humanizados, mas intelectualmente não, contudo portadores de aptidões psíquicas que possibilitam a humanização, definimos a educação como processo interpessoal responsável pelo desenvolvimento e pela formação, em uma palavra, pela hominização, voltada à compreensão e ao controle das ações tomadas ao longo da vida. Tal como o trabalho, a educação é uma forma de humanização. A educação escolar, conseqüência do desenvolvimento histórico da humanidade, torna-se critério obrigatório para a vida em sociedade, constituindo-se em direito e dever, ao mesmo tempo. O professor, responsável por organizar os saberes científicos aos níveis de compreensão dos estudantes.

Visto que a organização das instituições escolares e do trabalho docente está subordinada à organização política da sociedade, e como a sociedade se apresenta dividida em classes, que se relacionam a base de interesses antagônicos, tendo como um de seus desdobramentos a institucionalização de uma rede dualista de organização do sistema escolar, indagamos se o período de formação intelectual para saber se orientar na vida, que ocorre na escola pública capitalista, seria utilizado para a adequação dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, ao trabalho assalariado, pressupondo que há um consenso da importância do saber científico sobre a humanização efetiva dos seres humanos que leva os intelectuais orgânicos da classe hegemônica imporem, por meio de políticas públicas, um projeto de educação escolar voltado à profissionalização precoce, influenciado pela lógica fabril, fazendo uso de teorias pedagógicas adaptativas, para responder à demanda de formação da classe trabalhadora na

perspectiva imediatamente interesseira, atribuindo ao professor tarefas de gerência.

Nossa hipótese é que os professores encontram-se à margem dos processos decisórios sobre as instituições escolares, constituindo-se em meros executores das prescrições do Estado. Tal discussão nos remeteu à investigação das possíveis analogias que podem ser estabelecidas na análise comparativa da função gerência no mundo do trabalho e no universo escolar, a partir do pressuposto de que o professor seria confrangido, mediante políticas públicas, a atuar como gerente na sala de aula, executor da tarefa de controlar o desenvolvimento psíquico dos estudantes na sala de aula, bem como os seus comportamentos.

Como o desenvolvimento das funções psíquicas não pode ser retirado dos estudantes, o contato sistemático com o conhecimento cientificamente organizado possibilita a apreensão das contradições sociais, desenvolve a autonomia intelectual e a compreensão da realidade, o que eleva o nível de consciência da classe trabalhadora sobre seu lugar na disputa hegemônica. A indagação que nos moveu a desenvolver essa pesquisa foi se a escola pública do século XXI sofre distorções na sua função precípua de promoção do desenvolvimento humano devido ao fato de estar inserida no contexto da sociedade capitalista, subsumida ao Estado burguês, com vistas a impor aos professores, por intermédio de políticas publicas, o cumprimento da função de gerenciamento do sistema escolar, de reprodução da ideologia da adequação dos indivíduos à sociedade de classes, ao invés de formá-los para a compreensão e, conseqüente, transformação social.

Para tanto, este trabalho de conclusão de curso foi dividido em quatro

partes: o capitulo um é dedicado a discutir brevemente as relações entre a satisfação das necessidades vitais, o trabalho, a educação e o desenvolvimento humano, com ênfase no modo de produção vigente; no segundo capítulo apresentamos um panorama sobre a legislação educacional brasileira e como tem se efetivado em qualidade de ensino. Neste capítulo, também, foi analisado o primeiro conjunto de questões respondidas pelo universo de professores participantes da pesquisa, referentes às condições materiais de execução do trabalho docente; no terceiro capitulo, demonstramos algumas das políticas e orientações, bem como suas fundamentações teóricas, tanto nacionais quanto internacionais, que norteiam a educação escolar, entre as quais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, investigando, no contato com o segundo conjunto de questões respondidas pelos professores, as possíveis analogias entre o trabalho docente e a Gerência Científica, voltada à adaptação dos filhos da classe trabalhadora a uma vida alienada; por fim, nas considerações finais, afirmamos a ocorrência da gerência da sala de aula pelos professores, imposta pelos intelectuais orgânicos da classe hegemônica, apontando possíveis desdobramentos.

Trata-se de pesquisa quantitativa e qualitativa que se desenvolveu desde 2010 e contou com autorização e apoio de uma escola estadual do município de Bauru, onde gestores, professores e funcionários concordaram em participar, por meio de termo de consentimento. Um texto explicativo foi elaborado e discutido

junto aos professores em reuniões de HTPC, conduzidas pela orientadora do projeto. Em seguida, questionários foram distribuídos aos vinte e oito professores que aceitaram participar, objetivando informações, tais como dados de caracterização do cotidiano da docência e aspectos da relação com os alunos em sala de aula. Para sistematização dos dados, tabulamos as respostas dos questionários e elaboramos gráficos e tabelas, além das tarefas de sistematização das respostas dissertativas. Ao final, todos os dados sistematizados e interpretados foram reunidos para a análise sobre o estabelecido nos objetivos propostos, tendo a luta de classes e a alienação como categorias centrais, o que resultou nos capítulos aqui redigidos.

Ressaltamos, ainda, que o presente trabalho foi articulado ao projeto de pesquisa da orientadora, sob o titulo “A proletarização do professor da educação básica, na conjuntura neoliberal: o caso do Estado de São Paulo”, cujas relações estranhadas entre alunos e professores, que constituem aspectos da alienação deste trabalhador e contribuem para sua proletarização, foram aqui analisadas.

CAPÍTULO 1

AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A Materialidade da Preparação para o Trabalho na Escola Capitalista

> O triste, horrível e comovente modo em que a grande maioria de meus concidadãos, homens e mulheres, assim como milhões de pessoas na maior parte do mundo, são obrigados a passar suas vidas no trabalho, gravou-se na minha consciência de maneira dolorosa e inesquecível. E quando penso em todo o talento e energia que diariamente são canalizados de modos e meios deliberados para tornar maior seu sofrimento, tudo em nome da eficiência e produtividade, mas de fato para maior gloria do deus Capital, meu espanto ante a capacidade da humanidade para criar um sistema tão monstruoso só é ultrapassado pelo estarrecimento ante sua disposição a tolerar a continuação de um dispositivo tão evidentemente destrutivo do bem-estar e felicidade de seres humanos (BRAVERMAN, 1987, p. 12, grifos meus).

1.1 A reprodução das ideologias da irrefutabilidade do trabalho alienado e da adequação dos indivíduos à sociedade

Dentre os seres vivos, a espécie humana se destaca pelas suas características específicas. Enquanto os vegetais e os animais irracionais nascem, crescem, reproduzem-se e morrem mantendo com o ambiente uma relação de natureza biológica, de adaptação ao meio, os homens têm uma natureza que não permite a satisfação de suas necessidades vitais, o que os leva a transformar a natureza e a produzir materialmente sua existência, tornando-se seres ativos e conscientes na construção de sua história. Portanto, o modo de organização da produção material é o que garante a vida da humanidade:

> (...) somos obrigados a lembrar que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como a milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida. (...) Desde o inicio manifesta-se, pois, uma dependência material dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção – dependência material dos homens que é tão antiga quanto eles próprios, e a qual assume sempre novas formas e apresenta, pois, uma "história", mesmo sem que exista, ainda, nenhum absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos (MARX; ENGELS, 2010, p.53 e 56).

Com efeito, o que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos é a aptidão de antecipar em idéias seu próprio desenvolvimento, ou seja, raciocinar, analisar e aperfeiçoar as formas de emancipação perante a natureza. Em uma palavra, os sujeitos sociais têm consciência histórica de sua própria existência, o que garante a continuidade das gerações humanas.

> Pressupomos o trabalho de um modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ela não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (...) O trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instintivo. As atividades instintivas são inatas antes que aprendidas, e representam um padrão relativamente fixo para a liberação de energia ao receber estímulos específicos. (...) Em contraste com isso, no trabalho humano o mecanismo regulador é o *poder do pensamento conceptual,* que tem origem em todo um excepcional sistema nervoso central (BRAVERMAN, 1987, p. 49, 50 e 51, grifos do autor).

Contudo, após anos de desenvolvimento histórico da humanidade, as

condições necessárias para a produção e reprodução da vida material dos homens não se dão de modo individual, como se a existência da espécie humana estivesse vinculada aos interesses pessoais dos sujeitos sociais. Para produzir sua existência, os homens precisam entrar em contato com o que já foi elaborado, num processo de assimilação, elevando-se aos ombros de seus antepassados:

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1987, p. 301).

A produção da vida dos homens ocorre por meio do trabalho, conjunto de ações diretas, intencionais e criativas, voltadas à satisfação de suas necessidades vitais, fundamental à sobrevivência. O trabalho permite aos seres humanos constituir-se historicamente, ao longo de milênios, além de aperfeiçoar quantitativamente, em anos de vida, e qualitativamente, em prazer, a existência dos homens. É pelo trabalho que se desenvolveu a cultura humana, as mais complexas objetivações. Enfim, foi por meio dessa atividade que a espécie humana desenvolveu modos de produzir a vida cada vez mais complexos, por exemplo, embora não tenham a disposição biológica para voar ou permanecer sob a água, podem fazê-lo, na medida em que constituíram uma tecnologia para o desenvolvimento dessas atividades, resultante de um longo período de trabalho criativo e coletivo: “O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo

como o conhecemos” (BRAVERMAN, 1987, p. 53).

Entretanto, nos diversos contextos históricos, até a atualidade, os respectivos modos de produção e reprodução da vida dos homens não satisfazem as necessidades da humanidade em geral, mas de uma minoria, configurando uma situação em que a produção da Ciência, da tecnologia e da Arte, assim como o desenvolvimento do pensamento, são sociais, mas suas apropriações são privadas a um grupo social restrito. Assim, o trabalho, atividade humana fundamental, traz consigo uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que tem a potencialidade para a satisfação das necessidades do gênero humano e para a criação de outras necessidades, nos modos de produção desenvolvidos até o momento, notadamente no capitalismo, tem se tornado para um grupo instrumento de satisfação e, para outro, sofrimento, subordinação, alienação e desumanização, pois,

> (...) percebemos que o trabalho alienado escraviza o homem, deteriora sua identidade como sujeito de uma coletividade, atomiza as relações humanas, propiciando a exacerbação da concorrência e da competição; nega ao trabalhador a capacidade de reger seu próprio processo de produção e o expropria do que ele próprio produziu. Transforma o trabalho, fonte de riqueza e humanização, em sinônimo de dor, sofrimento, tortura, pobreza e desumanização, tornando os homens semelhantes aos animais e cada vez mais explorados uns pelos outros (BORGES, 2010, p.86).

No modo capitalista de produção, fundamentado no trabalho “livre”, o trabalhador é comandado pelo processo de trabalho, cujo objetivo é produzir excedente e lucro, em detrimento da valorização da vida de quem trabalha. Como consequência da supervalorização do lucro, do processo de produção em detrimento da vida dos seres humanos trabalhadores, dá-se uma inversão em que

o ser humano, ao se vender livremente, é convertido numa mercadoria, a força de trabalho a ser consumida. De sujeito do trabalho, passa a atuar como mais uma ferramenta:

> A subordinação formal do trabalho ao capital (o contrato "livre" de compra e venda da força de trabalho) prepara sua subordinação real. Agora, "não é o operário que emprega os meios de produção, são os meios de produção que empregam o operário. Não é o trabalho material vivo que se realiza no trabalho material como seu órgão efetivo; é o trabalho material que se conserva e se acrescenta por meio da sucção do trabalho vivo, em virtude do que se converte no valor que se valoriza, *em capital*".[11] Que todo esse processo seja uma alucinação universal, ninguém porá em duvida, mas que seja conservado por um "engano" da consciência, já é mais difícil de admitir (CHAUÍ, 1981, p. 65, grifos meus).

Ao mesmo tempo em que vivemos numa sociedade de liberdade sem precedentes, em que todo homem pode vender seu trabalho a quem quiser, mediante contratos firmados livremente entre seres humanos com estatutos jurídicos iguais, a sociedade capitalista, por suas características industrial e urbana, cria um situação em que todos se tornam dependentes da venda da força de trabalho para o provimento do salário, que deverá proporcionar a aquisição dos bens necessários à vida. Assim, produz-se uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que todos são livres para vender sua força de trabalho, são escravos do trabalho alienado, pois, para a maioria dos seres humanos no mundo, hoje, é a única fonte de rendimentos que pode prover a aquisição de bens indispensáveis à vida, como o alimento, a veste, a moradia, o medicamento e outros, os quais representam a síntese de um longo processo histórico de satisfação de necessidades e criação de outras, novas. Em nome da satisfação dessas necessidades, que, cada vez mais, se tornaram vitais, um significativo contingente

de seres humanos, proprietários somente da sua força de trabalho, submetem-se aos trabalhos nas condições concretas mais adversas (SCHWARTZ, 2000).

A ideologia neoliberal propaga a concorrência como natural, como se os seres humanos necessitassem concorrer uns com os outros para sobreviver, mesmo que à custa de exploração e de opressão, e como se individualmente conseguissem produzir tudo o que necessitam para sobreviver, mesmo com as relações de interdependência entre os seres humanos tão estreitas:

> Agora, pensemos no copo: quantos indivíduos participam de sua produção? Se tentássemos reproduzir a teia dos indivíduos nela envolvidos, provavelmente não conseguiríamos concluí-la. Teríamos os sujeitos envolvidos na extração da matéria-prima; estes, por sua vez, dependeriam dos sujeitos que fabricaram seus instrumentos, o que também envolve matéria-prima extraída por outros; todos os envolvidos diretamente na extração e no fabrico dependeriam de um sem-número de outros sujeitos que se dedicassem à produção de alimentos; teríamos a comercialização, envolvendo outro contingente de pessoas... enfim, como já afirmamos, não é possível reconstruir a teia, mas é obvio que podemos presumir que ela envolve, direta ou indiretamente, todos os sujeitos de uma dada sociedade. (...) Enfim, para atender à necessidade mais prosaica, o individuo põe em curso todo o conjunto da sociedade, isto é, depende de que a rede de relações sociais esteja constituída e em ação produtiva (KLEIN, 2005, p. 76).

A realidade material comprova que o modo de organização societário vigente, a sociedade de classes, priva os sujeitos sociais da apropriação das objetivações históricas. O desenvolvimento humano, construção da cultura por intermédio do trabalho, não é possibilidade universal. Observa-se dentro da mesma espécie, dotada com as mesmas aptidões de formação e ascensão, um abismo profundo que a distingue entre merecedores e incapazes.

> Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços de comportamento de homens pertencentes às classes e

> camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes da mesma espécie (LEONTIEV, 1987, p. 293)

Essa discussão nos remete à indagação sobre como se dá um eficiente processo de perpetuação desse modo de produção da vida e, mais especificamente, da ideologia de que nessas condições de interdependência o trabalho alienado consiste numa realidade irrefutável e inescapável a todo ser humano, à qual só restaria como alternativa a adaptação dos indivíduos, numa conjuntura em que o mesmo trabalho se torna cada vez mais nefasto a contingentes majoritários do planeta (SCHWARTZ, 2000). Sendo a atividade humana fundamental que permitiu a manutenção da vida ao longo de milênios, todavia nessa conjuntura não satisfaz plenamente a existência da imensa maioria, por que os homens que efetivam seu trabalho em um produto material, ou imaterial, em troca de um salário, voltam, dia após dia, aos seus postos, visto que não se apropriam do que produzem? Como a classe trabalhadora suporta as precárias condições de vida proporcionadas pelo modo de produção vigente?

1.2 O controle do trabalho e o problema da gerência

A questão da subordinação dos interesses coletivos às determinações privadas de um grupo social já era objeto de investigação desde o século XVI, o que demonstra que a luta de classes e a produção de ideologias no processo de luta pela hegemonia não é peculiaridade do modo de produção capitalista. Étienne de la Boétie (1997), analisando a sujeição dos servos durante o período feudal,

assim formula sua interpretação:

> Digno de espanto, se bem que vulgaríssimo, e mais doloroso do que impressionante, é ver milhões de homens a servir, miseravelmente curvados ao peso do jugo, esmagados não por uma força maior, mas aparentemente dominados e encantados apenas pelo nome de um só homem cujo poder não deveria assustá-los, visto que é um só, e cujas qualidades não deviam prezar, porque os trata desumana e cruelmente (LA BOÉTIE, 1997, p. 18)

Os intelectuais orgânicos da classe hegemônica são os responsáveis pela produção dos consensos, com vistas a adaptar os trabalhadores ao modelo de trabalho alienado. Dentre esses intelectuais, destacamos Frederick Winslow Taylor, o qual, nas últimas décadas do século XIX, iniciou o movimento da Gerência Científica, definindo-a como ciência disciplinadora dos trabalhadores por meio do controle externo sobre as decisões que tomam no curso do trabalho. Uma vez que a força de trabalho não pode ser utilizada sem a presença dos trabalhadores, Taylor almejava adequá-los aos interesses do capital, extraindo o que eles tinham de melhor, buscando o controle mais perfeito sobre o ritmo e a intensidade de cada tarefa, o que demandou a criação da figura do gerente:

> A gerência científica como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte, não obstante, um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerencia de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas aceita como um dado inexorável, uma condição "natural". Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerencia nas armadilhas da ciência (BRAVERMAN, 1987, p. 82 e 83, grifos meus).

O que Taylor almejava era desenvolver um tipo de trabalhador que não controlasse suas decisões tomadas autonomamente em suas atividades laborais, sintetizado pelo eixo central sobre o qual gira a gerência moderna: "o controle do trabalho através do controle das *decisões que são tomadas no curso do trabalho"* (BRAVERMAN, 1987, p.98, grifos do autor).

Sob os signos da racionalização do trabalho, da produtividade, da eficiência e do progresso, estabelece-se um complexo de ideologias que acabam por justificar - e, mais que isso, legalizar - a dominação e a opressão da classe trabalhadora, não só no trabalho, como em outros espaços sociais:

> Para que a violência da dominação exercida por uma classe surja como natural, inscrita na ordem das coisas, racional e legítima, ou como lugar de direito do exercício da dominação – sem o que os dominados teriam o direito de insurgir-se contra ela – é preciso que seja anulada como violência, e a única via possível consiste em produzir uma imagem unificada da sociedade, com polarizações suportáveis e aceitáveis para todos os seus membros. O imaginário ideológico responde a essas necessidades. Por um lado, fornece aos membros da sociedade dividida e separada do poder a imagem da indivisão (isto é, uma sociedade unificada pela unidade estatal, e esta como expressão ou síntese da vida social) e, por outro lado, elabora para a classe que detém o poder uma imagem de si e do social que faça do poder não uma dimensão que distingui a sociedade e o Estado, mas que faça desse Estado um representante homogêneo e eficaz da sociedade no seu todo (CHAUÍ, 1981, p. 28, grifos meus).

A partir do ideário de uma sociedade em equilíbrio, representada por um Estado supostamente neutro e com capacidade de arbítrio dos interesses privados de cada grupo, impõe-se, no âmbito das relações capitalistas, uma concepção de vida civilizada, qual seja, aquela que interessa imediatamente à classe hegemônica, em que se busca, pela educação, o controle sobre os instintos primitivos de sobrevivência, no sentido de se obter a sujeição dos hábitos

intrinsecamente humanos a normas e processos complexos de exatidão e execução de tarefas mecânicas:

> A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado e rigoroso) uma luta continua contra o elemento "animalidade" do homem, um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a conseqüência necessária do desenvolvimento do industrialismo. Esta luta é imposta a partir de fora e o resultados obtidos até agora, embora de grande valor prático imediato, são em grande parte puramente mecânicos, não se transformaram numa "segunda natureza" (GRAMSCI, 2001, p. 262).

Costa (2009), analisando as características do trabalho alienado, observa que os animais irracionais protegem-se mediante os perigos, ameaças e ataques, tornando-se ativos[1], mas os trabalhadores, em determinadas ocupações, têm suportado condições de exploração do trabalho tão insalubres, arriscadas e mutiladoras, por vezes conscientemente, com vistas a obterem os proventos necessários para a manutenção de si e da família, expondo-se de uma maneira que nem mesmo os animais irracionais se submeteriam:

> O quarto aspecto é a auto-alienação, a desumanização. Esse é o mais violento de todos os aspectos, pois provoca no trabalhador um retrocesso para uma condição inferior à do animal. O animal, diante do perigo da desintegração física, faz uso de suas faculdades instintivas e empreende ações de proteção. Os seres humanos submetidos à alienação, mesmo vivendo sofrimento no trabalho, o desgaste físico e mental, a dilapidação moral, ainda assim, permanecem em relações de trabalho destrutivas até esgotarem os limites de suas capacidades ou até serem descartados pelo capital. Nesse momento, em geral, as conseqüências das violências vividas no trabalho já são irreversíveis (COSTA, *et. al.* 2009, p. 76)

[1] Para uma melhor compreensão, vide La Boétie (1997), especialmente páginas 28 e 29.

Tal nível de alienação é um problema desenvolvido pelos homens, portanto não natural, mas histórico, e pode ser superado:

> Esta alienação provocou uma ruptura entre, por um lado, as gigantes possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, se bem que em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos. Esta ruptura não é todavia eterna, como não são eternas as relações sócio econômicas que lhe deram origem. É o problema do seu desaparecimento completo que está no centro dos debates sobre as *perspectivas de desenvolvimento do homem* (LEONTIEV, 1987, p. 299, grifos do autor).

1. 3 A formação para o trabalho nos processos educativos escolares

O desenvolvimento e a formação humana para saber se orientar, compreender e controlar as decisões tomadas ocorre ao longo da vida, no processo denominado educação, uma vez que

> As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas *aptidões*, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1987, p. 290).

No contexto do capitalismo também existe o consenso de que a educação é um processo inerente à formação do homem que ocorre em todas as etapas da vida e em todas as instituições sociais: nas relações familiares, nos meios de comunicação de massa, nas instituições religiosas, no sistema judiciário, entre outras, livre, informal e imediata, sendo os conteúdos deste ensino o objeto de

disputa entre as classes sociais:

> A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum,* como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. (...) Até aqui o espaço *educacional* não é *escolar*. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde *viver* o *fazer* faz o *saber* (BRANDAO, 2004, p. 10 e 32, grifos do autor).

A educação escolar, formal, sistematizada, surge como uma das conseqüências do desenvolvimento histórico da humanidade, com o intuito de organizar, preservar e disseminar os conhecimentos científicos, bem como formar para o trabalho, com vistas ao aperfeiçoamento da satisfação da subsistência humana e da vida em sociedade. No espaço escolar, o desenvolvimento humano se dá sob a mediação do professor, tendo como substância os conteúdos disciplinares relevantes para a integração dos indivíduos ao mundo civilizado, bem como o desenvolvimento de aptidões, constituindo-se numa prática social generalizada a partir da modernidade, momento em que se avança o processo de urbanização, de desenvolvimento científico e tecnológico que oferecerão as bases do industrialismo e demandarão uma força de trabalho melhor qualificada. A organização da classe trabalhadora e a ampliação dos direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação, cujo marco é a revolução francesa, corrobora a tese de que

> Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel especifico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta;

> criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se desenvolvem-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1987, p. 291 e 292).

Ocorre que, para além de direito social, a educação escolar tem se constituído como um dever de cada cidadão, e até mesmo como uma questão estratégica dos Estados nacionais tendo em vista o desenvolvimento, na perspectiva capitalista, em que a escola é valorizada na medida em que prepara a força de trabalho. Daí o consenso entre as classes sociais sobre a importância e a obrigatoriedade da educação escolar como quesito humanizador, responsável por orientar as decisões tomadas no curso da vida. Entretanto, o antagonismo entre as classes se evidencia na diferença entre o projeto educacional burguês para a classe trabalhadora, que se restringe à formação para o trabalho, numa perspectiva imediatista utilitarista, e o projeto educacional que a classe trabalhadora reivindica para si, de formação voltada ao desenvolvimento humano pleno, por meio de uma escola integral, omnilateral e unitária.

Mészáros (2005) identificou que a precoce inserção dos filhos da classe trabalhadora no trabalho, no século XVII, justificou-se no fato de o trabalho ser um locus privilegiado para o disciplinamento. Jonh Locke, no *"Memorandum on the reform of the poor law",* defendeu a tese de que os filhos das pessoas trabalhadoras deveriam ser obrigados a frequentar escolas de formação para o trabalho desde os quatro anos de idade.

> Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade* devem ser *obrigados* a freqüentar (LOCKE, *apud.* MÉSZÁROS, 2005, p. 41 e 42, grifos do autor).

A partir da constatação de tal projeto educacional burguês para a classe trabalhadora, tendo como horizonte a formação para o trabalho alienado, formulamos a hipótese de que na escola pública capitalista o período de formação intelectual dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, seria aproveitado para o disciplinamento ao trabalho assalariado, por meio da introdução dos fundamentos da organização científica do trabalho – analogamente ao que ocorre no mundo do trabalho, antecipando na escola o destino da classe trabalhadora -, além do controle comportamental, buscando passividade e aceitação a uma vida privada da assimilação das produções da humanidade. Nesse processo, o professor sofreria injunções para assumir tarefas correspondentes àquelas próprias da gerência no mundo do trabalho, tais como a administração de conflitos, a manutenção da disciplina, a fiscalização da produtividade? Conseqüentemente esse trabalhador da educação estaria exposto a uma ambigüidade no cumprimento de suas funções, pois, a princípio, sua especificidade é diversa da gestão, uma vez que

> Se o centro do processo educativo é o conhecimento sistematizado e o professor detém o conhecimento mais abrangente e profundo desse conhecimento, enquanto os alunos não o detém, somente é possível que os alunos compreendam as complexas linguagens cientificas através da

> mediação do professor. Essa mediação pode acontecer de diferentes formas como a condução para a leitura de livros, para a pesquisa de campo ou para reflexões em grupo, mas a explicação do professor é imprescindível. O professor domina ao mesmo tempo o conteúdo cientifico e a linguagem dos alunos sendo capaz de decodificar complexas ordens de conhecimento das ciências em uma linguagem acessível aos alunos (PAES, 2009, p. 8 e 9).

Considerando a subordinação da educação escolar à organização política da sociedade (SAVIANI, 2002) e a institucionalização de uma rede dualista de sistema escolar como manifestação dos interesses antagônicos entre as classes em luta (GRAMSCI, 1995), partimos da realidade objetiva vivenciada concretamente pelos trabalhadores da educação para, então, propormos linhas de raciocínio que a articulem às teorizações existentes sobre o tema, uma vez que a teoria elaborada externamente à realidade material pode proporcionar a sua leitura distorcida e idealizar uma possível prática.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA COMO LOCAL DE TRABALHO: As Condições Laborais na Escola Pública Estatal Brasileira Contemporânea

> Afinal, nestes anos de guerra, já estive em campos muito difíceis, já trabalhei em salas com goteiras, alagadas; já estive em salas de aula sem lousa. Já dei aulas no escuro, para sala de quarenta alunos. Já trabalhei com risco do teto desabar, caixa de força com risco de explodir, queimar. Já trabalhei sem comando, orientação: sem coordenador pedagógico, sem direção. Já fui pra guerra – por anos a fio – sem armas e munição, de peito aberto, sem sala multimídia, sem sala de informática, sem computador, sem sala de leitura. Muitas vezes nem sequer com giz (CIRÍACO, 2011).

2. 1 Do consenso ao dissenso: "Todos pela educação", mas qual educação?

No capítulo anterior apontamos que há um consenso entre as classes sociais sobre a necessidade de que todos os cidadãos, independentemente do lugar que venham a ocupar na divisão social do trabalho, passem por um processo educacional escolar.

Portanto, no Brasil, desde os tempos do império, o estabelecimento de uma concepção de direito à educação e obrigatoriedade escolar tem sido objeto de disputa entre as classes sociais. Horta (1998), ao discutir as diferentes negociações envolvidas no estabelecimento legal da obrigatoriedade e do direito à educação, em diferentes momentos da história da educação brasileira, destaca do "Parecer" de Rui Barbosa, de 1883, dois argumentos em defesa da escolaridade, entendida como obrigação do Estado provedor: o direito individual e o direito coletivo, deveres da família e do Estado; um que se refere ao direito universal de

acesso ao conhecimento socialmente produzido e que, por isso, pertence ao conjunto da sociedade; o segundo, referente ao direito de cada Estado nacional exigir do cidadão o cumprimento das obrigações para com a nação, bem como a colaboração no seu desenvolvimento, somente na medida em que lhes são oferecidas as condições necessárias para que cada cidadão desenvolva os recursos para uma participação social cidadã.

Como o Estado não pode obrigar o cumprimento de algo que não oferece, para instituir a obrigatoriedade de a família garantir a formação escolar das crianças, necessita oferecer um sistema de ensino público e eficiente, que consiste num direito social, responsabilidade estatal. Entretanto, tal responsabilidade foi estabelecida na Constituição Federal de 1988 de forma tão genérica, que não ficam estabelecidas as condições reais de concretização desse direito: "Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

A efetivação da obrigatoriedade do Estado de manutenção de um sistema de ensino que acolha todos os cidadãos em formação está estabelecida sob a forma de um plano de educação, por meio de várias metas, reavaliadas e reestabelecidas periodicamente, conforme o previsto na constituição, no artigo 214:

> Art.214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias

> de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Com efeito, e de acordo com diversos programas e índices, tanto nacionais quanto internacionais, como os "Objetivos de Desenvolvimento do Milênio", sistematizados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, que estabelecem correlações entre a escolaridade e o grau de desenvolvimento de uma nação, depreendemos que a educação formal pública brasileira tem recebido grande atenção por parte de diversos setores da sociedade, segundo uma compreensão de educação como fator de desenvolvimento econômico, de acordo com os interesses da burguesia internacional. Quantitativamente, a estruturação das instituições públicas de ensino básico se expande, cumprindo o que consta no inciso II, do artigo 214 da constituição brasileira.

O relatório do Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, "Alcançar os Excluídos: Crianças e Jovens fora da Escola no Brasil" (UNESCO, 2012), publicado em abril de 2012, demonstra uma melhora no acesso à escola no Brasil. Nas faixas etárias de 6 a 14 anos, que consiste na faixa etária em que a educação escolar é direito público subjetivo, podendo haver a responsabilização jurídica tanto da família quanto do Estado caso as crianças permaneçam fora da escola, houve um decréscimo muito significativo de excluídos do ensino fundamental na idade própria. O acesso à escola, cada vez mais, tem sido

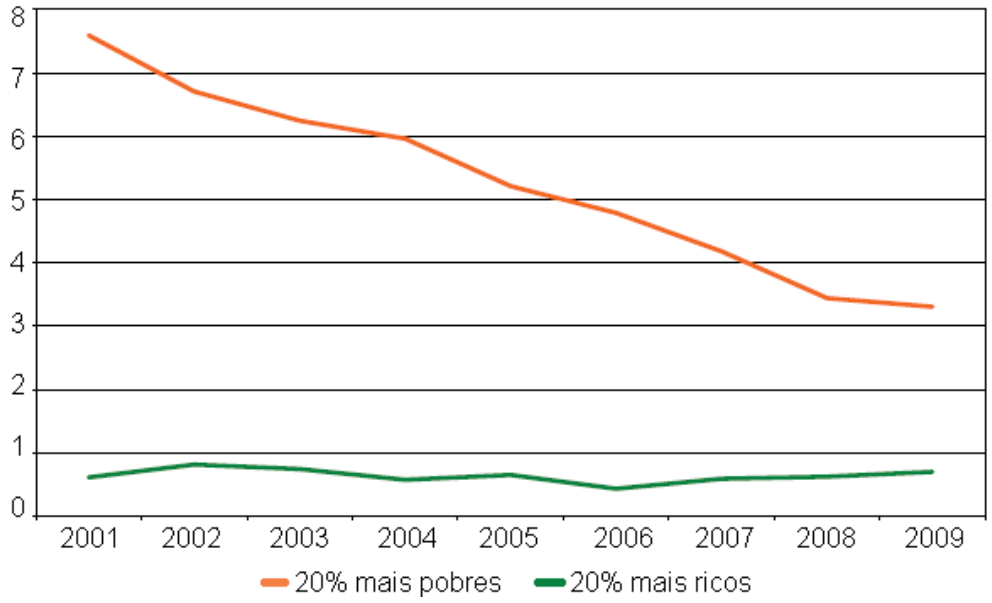
garantido para essa faixa etária, independentemente da origem de classe social da criança, conforme a tabela 1 e os gráficos 1 e 2:

Tabela 1 - Percentual de excluídos do sistema educacional, segundo quintos extremos de renda *per capita* (Brasil, 2009)

Grupos de renda familiar *per capita*	Faixas etárias	
	6 a 14	15 a 17
	Percentual de excluídos	
20% mais pobres	3,3	18,3
20% mais ricos	0,7	6,1
	Pontos percentuais	
Diferença entre pobres e ricos	2,6	12,1

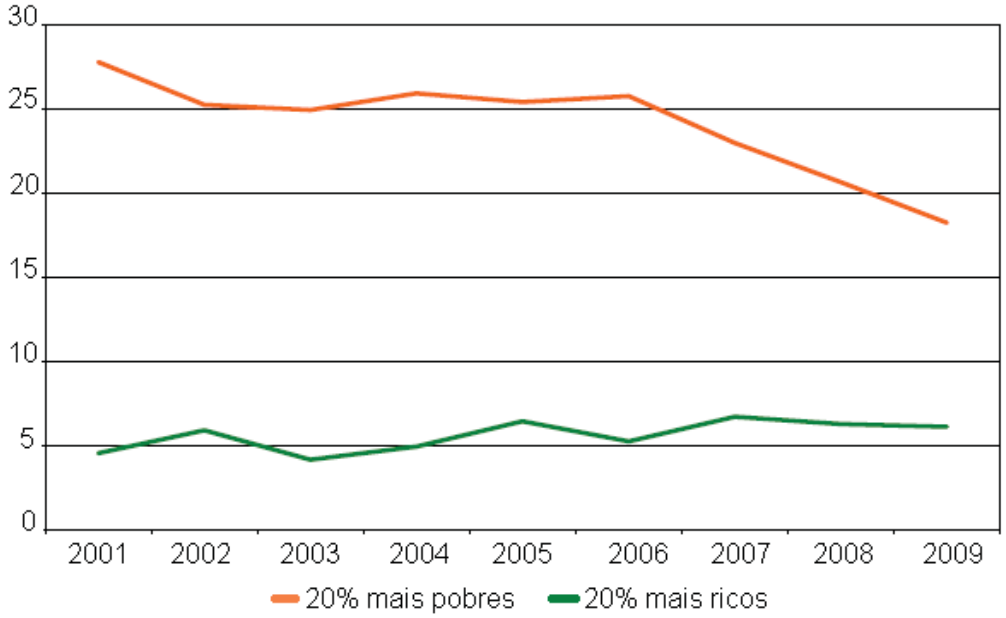
Fonte: Microdados da PNAD (IBGE) 2009 *in*. UNESCO (2012) (adaptado).

Gráfico 1 - Percentual de pessoas entre 6 e 14 anos fora da escola, por quintos populacionais extremos (2001 – 2009)



Fonte: Microdados da PNAD/IBGE, processados pela UNESCO. Excluídos dados da zona rural da região Norte *in*. UNESCO (2012).

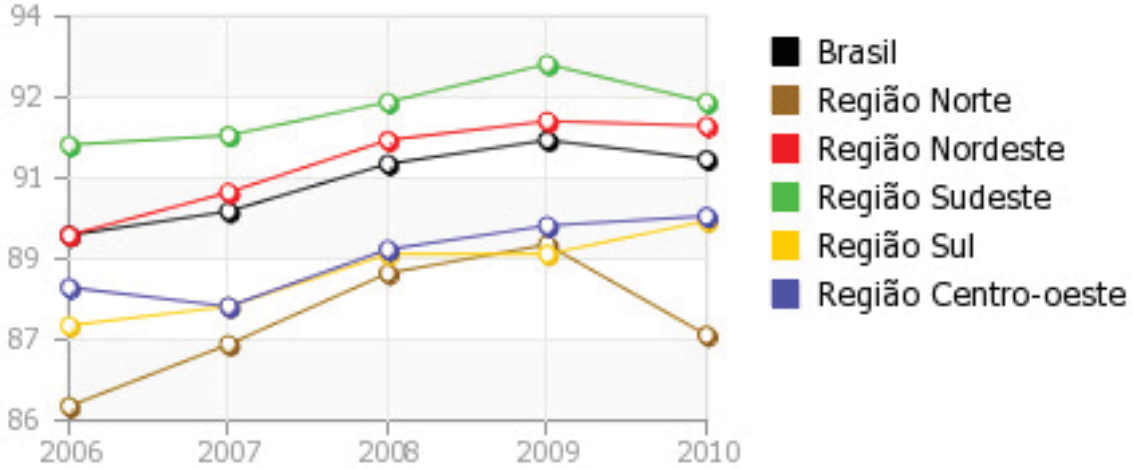
Gráfico 2 – Percentual de pessoas entre 15 e 17 anos fora da escola, por quintos populacionais extremos (2001 – 2009)



Fonte: Microdados da PNAD/IBGE, processados pela UNESCO. Excluídos dados da zona rural da região Norte *in*. UNESCO (2012).

A meta 1 – toda criança e jovem de 7 a 14 anos na escola – do programa Todos Pela Educação, movimento vinculado à educação organizado pela iniciativa privada brasileira, embora não alcançada plenamente, também nos mostra a ocorrência de aumento no número de crianças e jovens na escola (GRÁFICO 3 e TABELA 2).

Gráfico 3 – percentagem de crianças e jovens de 7 a 14 anos na escola x ano (por região)



Fonte: Resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2010 - Sidra/IBGE *in* http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/.

Tabela 2 – percentagem total de crianças e jovens de 7 a 14 anos na escola entre 2006 e 2010 (Brasil)

Ano	2006	2007	2008	2009	2010
% total de crianças e jovens	89,9%	90,4%	91,4%	91,9%	91,5%

Fonte: Resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2010 - Sidra/IBGE *in* http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/. (adaptado)

Entretanto, o tão comentado aumento de matrículas no ensino fundamental não significa que há mais pessoas matriculadas no ensino básico público, em geral. Observamos na tabela 3 que o número total de matrículas na educação básica pública tem decrescido desde 2009, ao contrário da rede privada, que tem aumentado. Tal informação é justificada no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2011 (INEP, 2012) como acomodação do sistema educacional

brasileiro, devido à estabilização entre a oferta e a demanda, causada pelo fluxo escolar. A conclusão dos estudos no ensino fundamental ocasiona uma diminuição no número de matriculados nesse nível e elevação do número de matrículas no nível médio (TABELA 4):

> Outro aspecto que tem impacto na distribuição e no contingente de alunos na educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. Com mais alunos sendo aprovados e promovidos às séries subseqüentes, aumenta o número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização. Os especialistas chamam esse movimento de fluxo escolar. Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, consequentemente, concluintes na idade correta. No entanto, a tendência atual mostra aumento no número de alunos que conseguem ultrapassar os anos iniciais do ensino fundamental. Daí a queda na matrícula e a ampliação da demanda para os anos finais dessa etapa de ensino. (INEP, 2012, p. 12).

Tabela 3 - Número de Matrículas na Educação Básica – Brasil (2007-2011)

Ano	Matrícula na Educação Básica		
	Total Geral	Pública	Privada
2007	53.028.928	46.643.406	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	7.918.677
Δ% 2010/2011	-1,1	-2,1	4,7

Fonte: MEC/Inep/Deed *in* INEP (2012a) (adaptado).

Tabela 4 –Variação do Número de Matrículas na Educação Básica por Etapa de Ensino – Brasil (2007-2011)

Matrículas de Educação Básica por Etapa de Ensino		
Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	32.122.273	8.369.369
2008	32.086.700	8.366.100
2009	31.705.528	8.337.160
2010	31.005.341	8.357.675
2011	30.358.640	8.400.689
Δ% 2010/2011	-2,1	0,5

Fonte: MEC/Inep/Deed *in* INEP (2012a) (adaptado).

A partir da análise da garantia do ensino fundamental como direito público subjetivo empreendida por Horta (1998), entendemos que acesso não é sinônimo de qualidade, tão pouco proteção efetiva. O fato de o aluno ser aprovado significa que ele está habilitado para prosseguir nas próximas etapas de escolarização, mas não tem garantido que os alunos tenham as efetivas condições pedagógicas para acompanhar a série subsequente, mesmo contando com apoios garantidos na lei como a recuperação e as classes de aceleração. Se adotarmos como finalidade da educação escolar pública a promoção da humanização concreta, por intermédio da assimilação dos saberes socialmente elaborados, concluímos que a escola pública brasileira ainda está longe da concretização do direito à educação, no que tange à sua universalização, pois, “uma coisa é falar dos direitos do

homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva" (HORTA, *op. cit.*, p.7).

Ressineti (2010), discutindo se a política da Progressão Continuada tem se afirmado como democratização da educação escolar, aponta que os problemas do acesso e da permanência na escola não tiveram efeito sobre a elevação da qualidade de ensino.

> Isso coloca um novo problema para a sociedade: a democratização da educação não significa, automaticamente, a democratização do conhecimento. Podemos afirmar que a massificação do ensino, ao expandir o acesso e a permanência na escola, também aumentou os índices de reprovação, na medida em que a estrutura escolar não se adequou a nova realidade de um ensino massificado. Essa seria uma das conseqüências da submissão do Estado brasileiro às injunções internacionais para a racionalização dos investimentos nas instituições públicas, especialmente, as escolares. Apesar do FUNDEF, (Emenda Constitucional nº 14/1996), depois o FUNDEB (Emenda Constitucional nº 53/2007), a escola segue com carência de psicopedagogos e orientadores educacionais. As classes continuam superlotadas, com mais de 35 alunos, entre outros fatores que concorrem para o fracasso escolar. Portanto, a solução encontrada não foi a priorização da educação na distribuição de recursos, mas a instituição de políticas de progressão continuada, em uma perspectiva de rebaixamento dos níveis de avaliação e criação de mecanismos de aceleração do fluxo de cada aluno pela escola (RESSINETI, *op. cit,* p,33).

Em 2011, sob o governo de Dilma Roussef, o movimento Todos Pela Educação, que conclama a sociedade civil a participar do financiamento da educação, realizou, junto ao Instituto Paulo Montenegro/Ibope, da Fundação Cesgranrio e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), que aferiu o aprendizado em leitura, escrita e matemática das crianças brasileiras concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os dados oficiais (TABELAS 5, 6 e 7) comprovam a baixa qualidade do ensino público brasileiro, em comparação ao ensino privado. Nas modalidades leitura, escrita e conhecimentos de matemática os estudantes de instituições de ensino públicas não alcançaram 50% do desempenho esperado. No ensino privado, os estudantes alcançaram um desempenho de 74,3%. Isso demonstra que o projeto de concretização do direito à educação, mesmo para a faixa etária de 6 a 14 anos, que se constitui em direito subjetivo, está seriamente comprometido pela falta de qualidade do ensino.

Da tabela 5 pode-se inferir que o alunado do sistema público de ensino tem aprendido a ler tardiamente, pois mais da metade do contingente chega ao 3º ano sem o desempenho esperado na leitura, apesar da extensão do ensino obrigatório e gratuito para 9 anos, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, sob o governo Lula, com o adiantamento da entrada das crianças no ensino fundamental de 7 para 6 anos:

Tabela 5. Média de pontos em Leitura e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano (2ª série) por rede de ensino (2011)

Rede de Ensino	Média	Proporção de alunos com desempenho esperado para o 3º ano
Total	**185,8**	**56,1%**
Pública	175,8	48,6%
Particular	216,7	79,0%

Fonte: http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil. (adaptado).

Se a habilidade de leitura é atingida por menos da metade dos alunos de escolas públicas, a escrita não se constitui em problema menor, o que futuramente poderá concorrer para o problema do analfabetismo funcional. A tabela 6 demonstra que, enquanto a maioria das crianças nas instituições privadas de ensino adquire a habilidade de escrita, na escola pública essa habilidade é atingida por apenas 43,9% das crianças. Essas estatísticas nos levam a refletir sobre a eventual frustração das crianças, em função da aquisição tardia da escrita, numa conjuntura em que há uma grande valorização social da habilidade de escrever, podendo instalar na criança uma sensação de inoperância da escola e do professoro, que talvez venha a interferir nas relações entre professores e alunos, demandando uma gerência das eventuais atitudes negativas, bem como dos conflitos dos alunos na sala.

Tabela 6. Média de pontos em Escrita e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano (2ª série) por Rede de Ensino (2011)

Rede de Ensino	Média	Proporção de alunos com desempenho esperado para o 3º ano
Total	**68,1**	**53,4%**
Pública	62,3	43,9%
Particular	86,2	82,4%

Fonte: http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil. (adaptado).

As dificuldades de leitura e escrita se transformam em dificuldades de interpretação de textos que explicitam os conteúdos nas outras disciplinas do

currículo, obstacularizando o seu aprendizado. Na matemática, por exemplo, a resolução de problemas depende da leitura e da interpretação correta das tarefas requisitadas. No caso brasileiro, as crianças do terceiro ano de escolas públicas demonstraram baixo desempenho, de onde se pode inferir que nem apreendem o que pedem os exercícios, nem dominam os conhecimentos mínimos, estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais da seguinte forma:

> O primeiro ciclo tem, portanto, como característica geral o trabalho com atividades que aproximem o aluno das operações, dos números, das medidas, das formas e espaço e da organização de informações, pelo estabelecimento de vínculos com os conhecimentos com que ele chega à escola (BRASIL, 1997, p. 46).

A tabela 7 abaixo nos mostra que 32,6% dos estudantes de instituições públicas atingem os objetivos estabelecidos nos parâmetros no terceiro ano, com 8 anos, e 67,4% não tem nem proximidade com as operações, as medidas, os números e as formas no espaço:

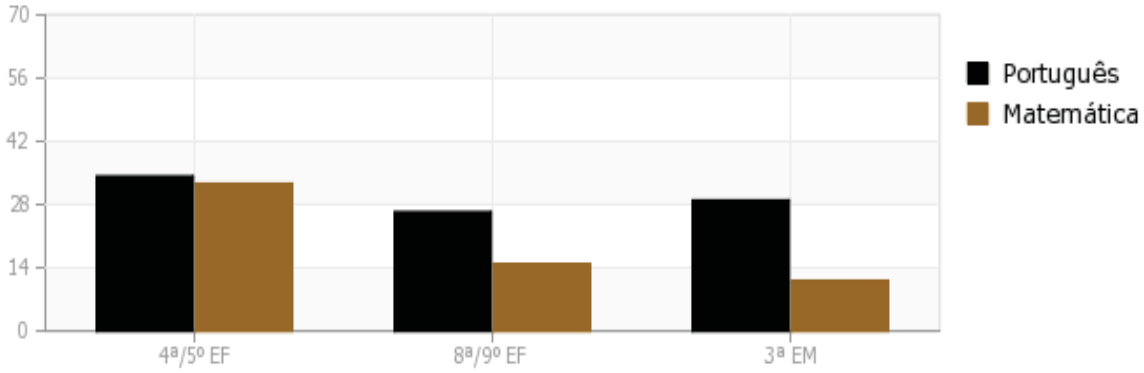
Tabela 7. Média de pontos em Matemática e percentual de alunos que aprenderam o esperado para o 3º ano (2ª série) por Rede de Ensino (2011)

Rede de Ensino	Média	Proporção de alunos com desempenho esperado para o 3º ano
Total	**171,1**	**42,8%**
Pública	158,0	32,6%
Particular	211,2	74,3%

Fonte: http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/18375/prova-abc-traz-dados-ineditos-sobre-a-alfabetizacao-das-criancas-no-brasil. (adaptado).

Como conseqüência da situação de não assimilação do conhecimento esperado, dados de 2009 do SAEB/INEP (BRASIL, 2007b) mostram que o percentual de estudantes brasileiros com aprendizagem adequada à série e idade respectiva encontrava-se abaixo de 35% (GRÁFICO 4), o que nos leva à constatação que apenas 11% dos estudantes brasileiros, sem levar em conta a variação público-privado, atingiram aprendizado adequado em matemática, no 3° ano do ensino médio (TABELA 8).

Gráfico 4 – Percentual de estudantes com aprendizado adequado x série (2009)



Fonte: SAEB/INEP *in* http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/**.**

Tabela 8. Percentual de estudantes com aprendizado adequado em português e em matemática x série/ano (2009)

Série/ano	% aprendizado adequado
4ª/5º EF - Port.	34,2 %
4ª/5º EF - Mat.	32,6 %
8ª/9º EF - Port.	26,3 %
8ª/9º EF - Mat.	14,8 %
3ª EM - Port.	28,9 %
3ª EM - Mat.	11,0 %

Fonte: SAEB/INEP *in* http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/dados-sobre-as-5-metas/**.** (adaptado)

Nacionalmente, também, o Ministério da Educação, em parceria com o INEP, realiza, a cada dois anos, a aferição do rendimento escolar dos alunos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), esta última também conhecida como Prova Brasil, em que são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes do 5° e 9° ano do Ensino Fundamental e do 3° ano do Ensino Médio. Em fevereiro de 2007, o MEC divulgou as médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada (BRASIL, 2007b.). Mais uma vez, a crise da educação brasileira é comprovada pela realidade material.

Em Língua Portuguesa, todas as séries avaliadas apresentaram variação negativa entre os extremos avaliados. A 4° série do Ensino Fundamental decresceu 16 pontos de 1995 à 2005, a 8° série do ensino fundamental teve déficit

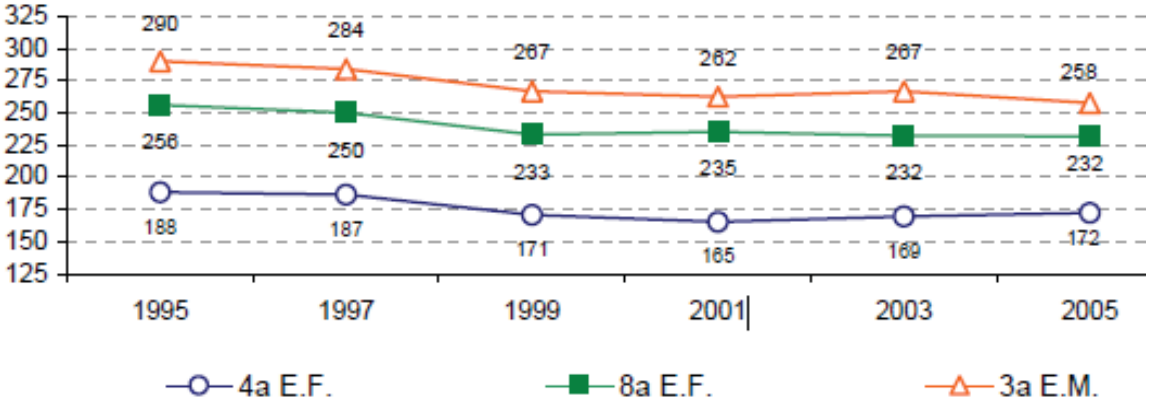
de 24,2 pontos e a 3° do médio, de 32,4 pontos (TABELA 9 e GRÁFICO 5).

Tabela 9 – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa Brasil 1995 – 2005

Série	1995		1997		1999		2001		2003		2005	
4a Série do E.F.	188,3	(1,6)	186,5	(1,6)	170,7	(0,9)	165,1	(0,8)	169,4	(0,8)	172,3	(1,0)
8a Série do E.F.	256,1	(1,4)	250,0	(2,0)	232,9	(1,0)	235,2	(1,3)	232,0	(1,0)	231,9	(1,0)
3a Série do E.M.	290,0	(1,9)	283,9	(2,1)	266,6	(1,5)	262,3	(1,4)	266,7	(1,3)	257,6	(1,6)

Fonte: MEC/INEP *in* BRASIL (2007b) (adaptado).

Gráfico 5 - Médias de Proficiência em Língua Portuguesa – Brasil 1995 - 2005



Fonte: MEC/INEP *in* BRASIL (2007b) (adaptado).

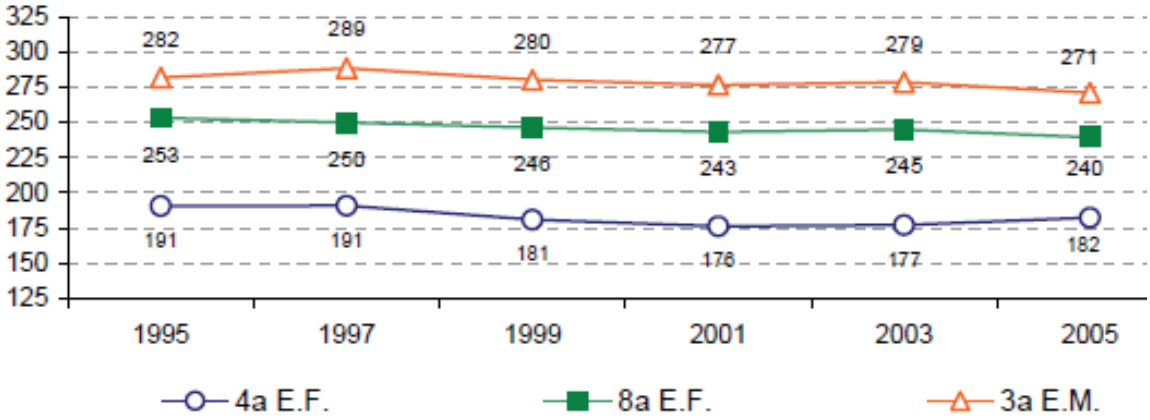
Todas as séries avaliadas também apresentaram resultados negativos nas provas de matemática. De 1995 a 2005, 8,2 pontos decresceram na 4° série do ensino fundamental, 13,7 pontos decresceram na 8° série e 10,6 pontos, na 3° do ensino médio (TABELA 10 e GRÁFICO 6).

Tabela 10 – Médias de Proficiência em Matemática Brasil 1995 – 2005

Série	1995		1997		1999		2001		2003		2005	
4a Série do E.F.	190,6	(1,5)	190,8	(1,2)	181,0	(0,9)	176,3	(0,8)	177,1	(0,8)	182,4	(0,9)
8a Série do E.F.	253,2	(1,9)	250,0	(2,1)	246,4	(1,1)	243,4	(1,2)	245,0	(1,1)	239,5	(1,1)
3a Série do E.M.	281,9	(2,6)	288,7	(3,0)	280,3	(1,7)	276,7	(1,3)	278,7	(1,4)	271,3	(1,8)

Fonte: MEC/INEP *in* BRASIL (2007b) (adaptado).

Gráfico 6 - Médias de Proficiência em Matemática - Brasil - 1995 - 2005



Fonte: MEC/INEP *in* BRASIL (2007b) (adaptado).

O baixo desempenho dos estudantes brasileiros também é constatado por meio de instrumentos de avaliação internacionais, que buscam comparar a educação escolar entre diversos países do mundo. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – realiza, a cada três anos, o Programme for International Student Assessment (PISA), traduzido para o português como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, no qual são avaliados estudantes, na faixa dos 15 anos, de diversos países, nas áreas de

Leitura, Matemática e Ciências, com ênfase a uma das áreas de interesse em cada edição. Na ultima edição, de 2009, dentre os 65 países participantes, o Brasil alcançou a 12° colocação (TABELA 11):

Tabela 11 – Ranking PISA 2009

CHINA (SHANGAI)	577	ESLOVËNIA	499	SÉRVIA	442
HONG KONG	546	IRLANDA	497	CHILE	439
FINLÂNDIA	543	FRANÇA	497	BULGÁRIA	432
SINGAPURA	543	OCDE	496	URUGUAI	427
COREIA	541	ESTADOS UNIDOS	496	ROMÊNIA	427
JAPÃO	529	HUNGRIA	496	TAILÂNDIA	422
CANADÁ	527	SUÉCIA	496	MÉXICO	420
NOVA ZELÂNDIA	524	REP. TCHECA	490	TRINIDAD E TOBAGO	414
CHINA (TAIWAN)	520	PORTUGAL	490	MONTENEGRO	404
AUSTRÁLIA	519	ESLOVÁQUIA	488	JORDÂNIA	402
HOLANDA	519	ÁUSTRIA	487	BRASIL	401
LIECHTENSTEIN	518	LETÔNIA	487	COLÔMBIA	399
SUÍÇA	517	ITÁLIA	486	KAZAQUISTAO	399
ESTÔNIA	514	ESPANHA	484	ARGENTINA	396
ALEMANHA	510	LUXEMBURGO	482	TUNÍSIA	392
BÉLGICA	509	LITUÂNIA	479	AZERBAIJÃO	389
MACAU	508	CROÁCIA	474	INDONÉSIA	385
POLÔNIA	501	GRÉCIA	473	ALBÂNIA	384
ISLÂNDIA	501	RÚSSIA	469	CATAR	373
NORUEGA	500	DUBAI (EAU)	459	PANAMÁ	369
REINO UNIDO	500	ISRAEL	459	PERU	368
DINAMARCA	499	TURQUIA	455	QUIRGUISTÃO	325

Fonte: MEC/INEP *in* INEP (2012b)

Salientamos que os dados do PISA apontam que as instituições de ensino brasileiras estaduais e municipais têm um desempenho geral de 387 pontos, muito abaixo do desempenho dos alunos na rede pública federal e na rede privada (TABELA 12). Isso se torna preocupante se considerarmos que a maioria absoluta do ensino fundamental e médio no Brasil está sob responsabilidade dos Estados, distritos federais e municípios, em conformidade com os dispositivos

constitucionais que distribuem as competências entre os entes federados, e se considerarmos o FUNDEF e FUNDEB como políticas voltadas à melhoria do ensino:

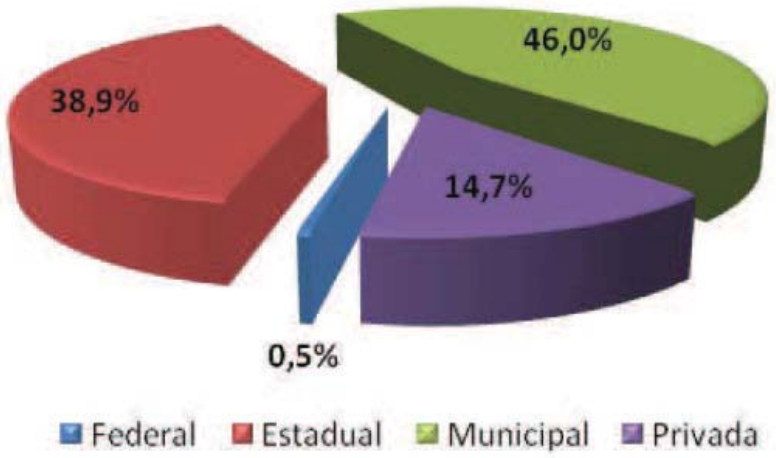
Tabela 12 – Resultado PISA 2009 por dependência administrativa (Brasil)

Dependência Administrativa	Média Geral	Leitura	Matemática	Ciências
Pública Federal	528	535	521	528
Privada	502	516	486	505
Pública Não federal	387	398	372	392

Fonte: MEC/INEP *in* INEP (2012b) (adaptado)

O censo escolar 2010 (INEP, 2011) aponta que as escolas públicas federais, que atingiram média geral de 528 pontos no PISA 2009 (TABELA 12), representavam apenas 0,5% das matrículas na educação básica brasileira (GRÁFICO 7). Em contrapartida, 84,9% das matrículas na educação básica encontravam-se nas escolas públicas não-federais, que atingiram 387 de media geral no PISA 2009.

Gráfico 7 – Matrículas na Educação Básica por dependência administrativa – Brasil 2010



Fonte: INEP (2011).

Mediante tais dados, indagamo-nos se as avaliações de Horta (1998), que o Brasil ainda não logrou êxito em promover a democratização do direito escolar, por meio da obrigatoriedade, da gratuidade e da universalidade do ensino, se aplicariam à mesma realidade na conjuntura atual, pois, o artigo 214, no que tange aos incisos I, sobre a erradicação do analfabetismo, III, sobre a melhoria da qualidade do ensino, e o V, que versa sobre promoção humanística, científica e tecnológica do País, não têm sido contemplados de forma eficiente nas políticas públicas educacionais, visto que "a população brasileira, em sua grande maioria, é composta por ágrafos e analfabetos funcionais, os quais se constituem em pessoas que passam pela escola e se certificam sem saber ler ou entender textos elementares" (COSTA, *et. al.* 2009, p.7).

A explicitação da conjuntura educacional brasileira, especialmente no período mais recente do século XXI, nos leva a corroborar a tese de que para se

lograr êxito no processo de democratização do ensino, por meio de políticas públicas, não basta atacar cada problema isoladamente, ora elaborando diretrizes curriculares, ora estabelecendo políticas de formação e atuação de professores, ora investindo em recursos para a escola, de forma desarticulada, pois

> Compreender as práticas curriculares nesta perspectiva, atravessadas pelas exigências da nova ordem econômica e política, torna-se necessário, ainda que difícil. Exige conhecer e analisar o currículo prescrito e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não se origina apenas das prescrições oficiais, mas de muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. Seus determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1).

Sampaio e Marin (op. cit.) debruçaram-se sobre o currículo e suas determinações sociais, políticas, históricas e econômicas, de modo que essa problematização comporta análises da precariedade do ensino público brasileiro sob diversos ângulos. Para não incorrermos em um imediatismo determinista, idealista, reducionista, que interpreta os sujeitos sociais fechados sobre si mesmos, e, com isso, culpabilizarmos os sujeitos mais próximos ao processo ensino-aprendizagem, que são os professores e os próprios estudantes, uma vez que " (...) verifica-se que a personalidade do professor tem sido reconhecida no cenário educacional como merecedora de atenção e análise, entretanto, o destaque a ela conferido parece proporcional à ausência de uma sólida compreensão sobre ela" (MARTINS, 2007, p. 35), analisaremos a atuação cotidiana do professor à luz de suas determinações reais, por meio das próprias estatísticas produzidas no âmbito do Estado burguês, que comprovam que a

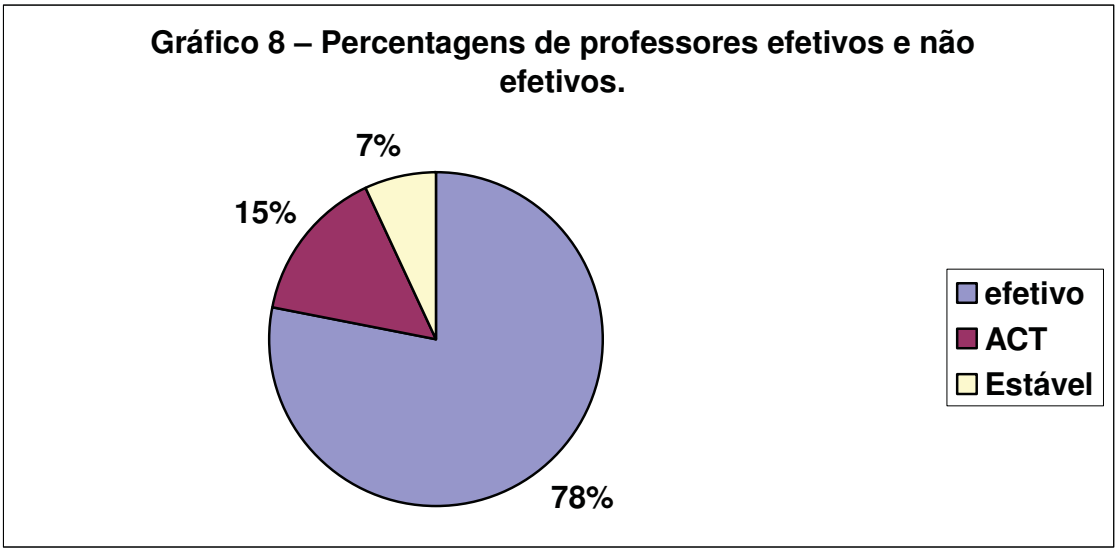
educação escolar brasileira tem promovido a alfabetização dos alunos num nível cuja funcionalidade está abaixo do mínimo até mesmo no âmbito do projeto burguês de educação da classe trabalhadora, que historicamente tem em vista a estreita formação para o trabalho alienado.

Indagamo-nos se as condições reais de trabalho, bem como a organização do trabalho pedagógico na escola e, numa perspectiva mais ampla, as políticas públicas, estariam tendo o efeito de interditar o efetivo ensino, pelo professor, ao mesmo tempo em que lhe é imposta uma atuação que, por vezes, se aproxima, antes, da gerência da sala de aula do que da mediação entre os alunos e o conhecimento, o que tem se revelado cada vez mais secundarizado. Para tanto, apresentaremos a seguir os resultados das questões elaboradas durante a fase de captação de dados para a presente pesquisa, com o interesse de buscar subsídios para uma melhor compreensão da realidade material vivenciada cotidianamente pelos professores.

2. 2 As condições de trabalho que concorrem para a ambigüidade entre o ensino e o gerenciamento da sala de aula, no magistério do ensino básico paulista

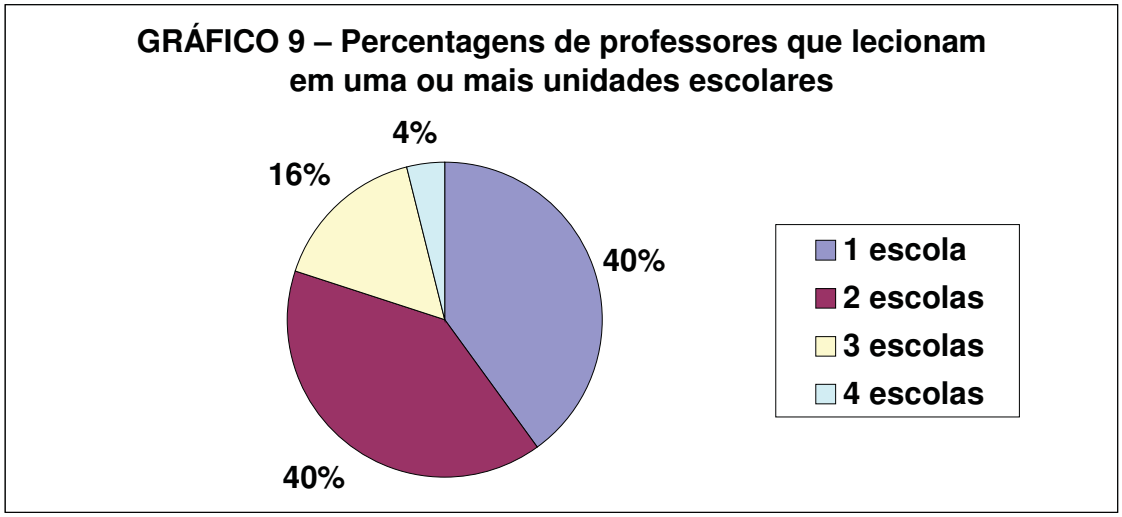
Os dados foram coletados no ano de 2010 e, nesse momento, a escola analisada possuía um total de 826 estudantes matriculados, distribuídos em 13 salas de aula, nos períodos matutino e vespertino. Os vinte e oito professores que compunham o corpo docente eram distribuídos da seguinte forma, quanto ao contrato de trabalho: 78% efetivos, 7% estáveis e 15% Admitidos em Caráter

Temporário (ACT´s) (GRÁFICO 8):



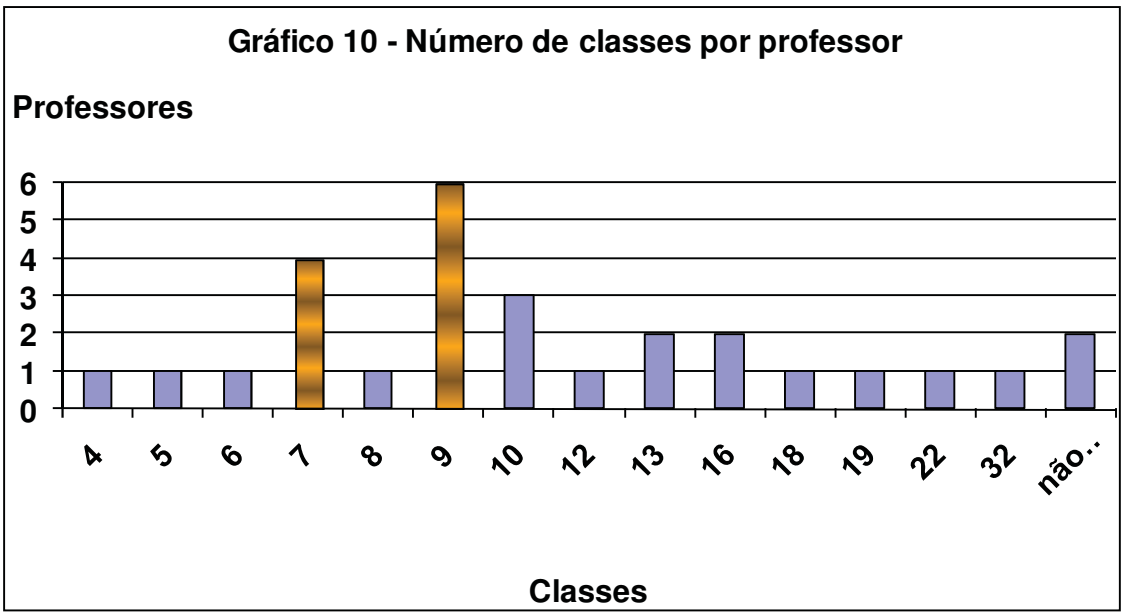
Dados coletados e sistematizados pelo autor.

Devido ao fato da maioria ser contratada nas condições de efetivos e de estáveis, em tais condições contratuais, tinham o benefício de serem os primeiros a escolher as aulas, podendo concentrá-las, não sendo obrigados a peregrinar de escola em escola para poderem completar a carga e lecionar durante o ano letivo, de modo que 80% dos professores da nossa amostra lecionavam em um ou dois estabelecimentos de ensino, conforme aponta o gráfico 9:



Dados coletados e sistematizados pelo autor.

Quanto ao o número de salas de aula assumidas por cada professor, verificamos que a maioria tem sob sua responsabilidade 7 ou 9 salas, às quais dedica tarefas de preparação das aulas, exercícios de avaliação e fixação dos conteúdos, preparação das cadernetas com o registro dos conteúdos, das freqüências e dos resultados das avaliações. Inferimos que disso decorre uma sobrecarga de trabalho que representa um empecilho para um trabalho pedagógico mais efetivo, o que pode ser um dos fatores importantes para a explicação da disparidade entre acesso e aprendizagem comprovada pelos dados oficiais, uma vez que o número de classes tem um impacto na organização do trabalho pedagógico na sala de aula e fora dela, desde a escolha das estratégias de ensino, conforme o contingente de alunos, até as relações entre os alunos e deles com o professor (GRÁFICO 10).



Dados coletados e sistematizados pelo autor.

Para o atendimento dessas classes, o professor dispõe de uma jornada de trabalho de 40h semanais, distribuídas entre diferentes atividades, tais como 33h sob a forma de aulas, 3h de trabalho pedagógico na escola e 4h, atividades concernentes ao fazer pedagógico, como preparação de aulas e correção de trabalhos, em local de livre escolha, conforme o artigo 2, do decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009:

> Artigo 2º - De acordo com o disposto no artigo 10 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e no artigo 1º da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, as jornadas semanais de trabalho do docente titular de cargo são:
> I - Jornada Integral de Trabalho Docente, de 40 (quarenta) horas semanais, sendo:
> a) 33 (trinta e três) horas em atividades com alunos;
> b) 7 (sete) horas de trabalho pedagógico, das quais 3 (três) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 4 (quatro) horas em local de livre escolha do docente;
> II - Jornada Básica de Trabalho Docente, de 30 (trinta) horas semanais, sendo:
> a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
> b) 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas exercidas na escola, em atividades

> coletivas, e 3 (três) horas em local de livre escolha do docente;
> III - Jornada Inicial de Trabalho Docente, de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo:
> a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
> b) 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 2 (duas) horas em local de livre escolha do docente;
> IV - Jornada Reduzida de Trabalho Docente, de 12 (doze) horas semanais, sendo:
> a) 10 (dez) horas em atividades com alunos;
> b) 2 (duas) horas de trabalho pedagógico exercidas na escola, em atividades coletivas (BRASIL, 2009).

Percebe-se que o tempo de elaboração das tarefas burocráticas compete com o reservado ao preparo de aulas, correções e regência, de modo que 40 horas semanais não são suficientes, sem prejuízo do tempo necessário ao estudo para a regência. Se considerarmos que o professor necessita de um tempo do dia para o descanso, a alimentação e o deslocamento, podemos concluir que ele se vê obrigado a ocupar o tempo dos finais de semana para o cumprimento de algumas de suas tarefas do trabalho. Do contrário, como conciliar a preparação e a regência de aulas de 50 minutos com as tarefas de preenchimento de cadernetas e outros documentos, além da correção de trabalhos e preparação de aulas para até 9 classes diferentes, que exigem o domínio de diferentes conteúdos? Durante a reunião da equipe de pesquisa com os professores, eles afirmaram utilizar seus finais de semana e feriados para trabalhar, já que o tempo de planejamento é insuficiente, e a parte da jornada dedicada à regência é muito extensa. Na circunstância em que o tempo de autopreparação do professor fica prejudicado, a mediação entre os alunos e o conhecimento torna-se, cada vez mais, dependente dos cadernos do aluno e de outros materiais elaborados pelo Estado:

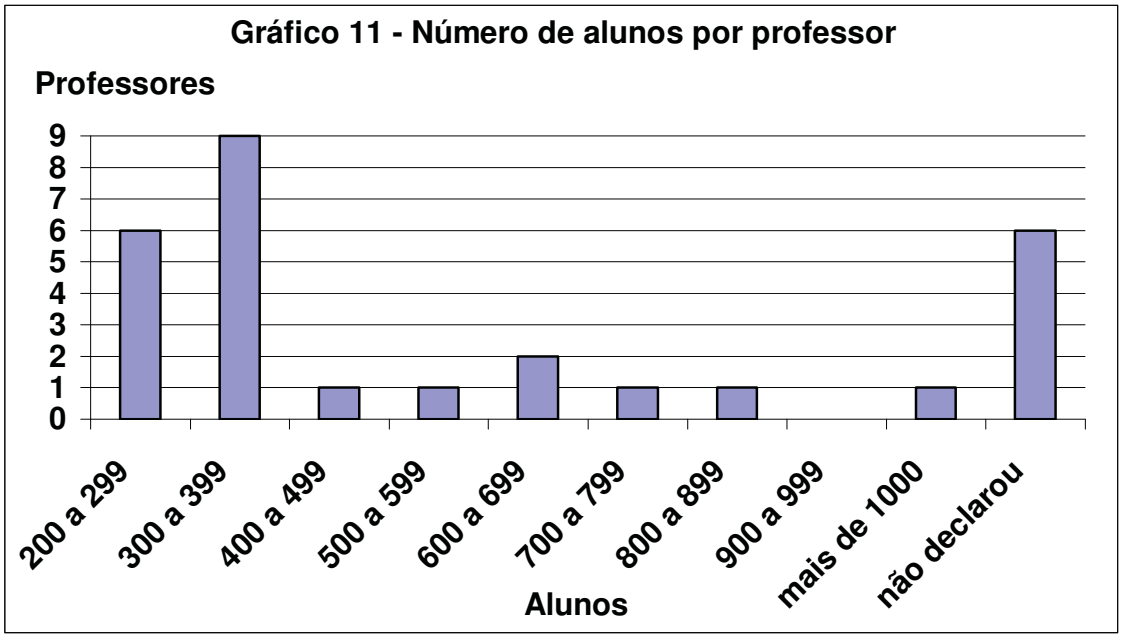
> O trabalhador docente é sobrecarregado com diversas atividades burocráticas e administrativas, além das prescritas para sua função e seu trabalho docente passa a ser apenas a execução de determinadas atividades, sem reflexão. Assim, ao ter seu trabalho regido pelo mercado, de acordo com os padrões de eficiência e produtividade do neoliberalismo, o docente perde ainda mais sua autonomia, sua liberdade, sua consciência e se torna cada vez mais alienado, pois não há tempo para refletir, planejar, analisar sua própria prática. Enfim, o trabalho do professor passa a ser pensado e planejado pelo Estado de acordo com os interesses ideológicos dominantes, cabendo ao docente apenas executá-lo (BORGES, 2010, p.90).

O Estado, ao invés de reavaliar a distribuição dos tempos de trabalho do professor de forma mais racional, cria condições para o aumento da dependência deste profissional a materiais didáticos pré-estabelecidos, chegando a impor tal dependência, como é o caso da política paulista denominada “São Paulo faz escola”, no qual o Estado de São Paulo impôs uma reestruturação curricular e a introdução de novos recursos para o ensino. Em 2008, os alunos foram submetidos a um regime de 42 dias de estudos de recuperação nas disciplinas Língua portuguesa e Matemática, sob a orientação dos respectivos professores que deveriam, obrigatoriamente, utilizar como material didático o “Jornal do aluno” e a “Revista do professor”. Em seguida, a SEE instituiu como obrigatório na rede escolar estadual paulista o trabalho com os “Cadernos do Professor”, no qual os conteúdos do ensino estão definidos, com o objetivo de proporcionar aos alunos de cada ano o contato com os mesmos conteúdos, bem como impor ao professor sequências didáticas e práticas pedagógicas (SÃO PAULO, 2009). Uma vez destituídos da autonomia para a seleção e a organização dos conteúdos do ensino, resta aos professores cumprirem o gerenciamento dos conteúdos prescritos na sala de aula, bem como administrarem os eventuais conflitos, controlarem a disciplina e outras tarefas correspondentes ao estágio da divisão

técnica do trabalho na escola, nesta conjuntura, uma vez que

> A divisão do trabalho se constituiu como componente histórico-social indispensável à consolidação do seu controle. O trabalho dividido é facilmente controlado, coordenado e mais produtivo e, consequentemente, mais alienado, pois não permite o desenvolvimento integral do trabalhador nem do trabalho. O esfacelamento do trabalho docente em múltiplas funções, dentro e fora da sala de aula, faz com que o processo de tomada de consciência do trabalho como um todo não aconteça. E, assim, o professor fica alienado da compreensão do papel do seu trabalho na sociedade em que está inserido e na formação de seu aluno (BORGES, 2010, p. 91).

Se considerarmos, também, o fato de os professores atenderem, no período de uma semana, contingentes de alunos que variam de 200 a mais de 1000 (GRÁFICO 11), reunimos os fundamentos empíricos para a corroboração da hipótese de que tais condições concorrem para que o professor seja obrigado a gerenciar a sala de aula, por vezes, em detrimento do ensino.



Dados coletados e trabalhados pelo autor.

No fato de os professores serem obrigados a atender um grande contingente de alunos, ao mesmo tempo em que deixam, compulsoriamente, de se dedicarem ao trabalho de seleção e organização dos conteúdos, verifica-se a introdução da divisão técnica do trabalho na escola, em que uns planejam o ensino, outros executam, além de as avaliações estarem, agora, sob a responsabilidade da instância federal, por meio de um sistema nacional de avaliação. Assim, podemos estabelecer algumas analogias entre os aspectos da organização científica do trabalho no mundo da produção e os do trabalho nas escolas públicas paulistas: a divisão técnica do trabalho entre concepção e execução na escola foi transferida diretamente do mundo da produção; a imposição de muitas classes por professor com elevado contingente de estudantes é análoga à introdução de uma organização do trabalho, que se afere a produtividade por horas trabalhadas, não por peça produzida, de modo a maximizar a exploração de mais-valia por hora; a longa jornada de trabalho compreende apenas 4 horas a menos do que aquela dos trabalhadores na produção, de 44 horas semanais, apesar se haver uma diferença na natureza do trabalho produtivo e improdutivo; o pouco tempo de planejamento, proporcionalmente ao número de alunos e classes atendidos, se assemelha à destituição do controle sobre o uso de si por si mesmo no trabalho, característica do mundo da produção. Enfim, ao mesmo tempo em que o professor é confrangido a assumir tarefas análogas as da gerência na sala de aula, o seu próprio trabalho é controlado externamente, pelo Estado:

> Enquanto o empenho em comprar trabalho acabado, em vez de assumir

> o controle direto sobre a força de trabalho, aliviava o capitalista das incertezas desse sistema pela fixação de determinado custo unitário, ao mesmo tempo punha fora do alcance do capitalista muito potencial de trabalho humano que pode tornar-se disponível por horas estabelecidas, controle sistemático e reorganização do processo de trabalho. Essa função a gerência capitalista logo assumiu com uma avidez só comparável com sua primitiva timidez. (...) O controle sem centralização de emprego era, senão impossível, certamente muito difícil, e assim o requisito para a gerência era a reunião de trabalhadores sob um único teto. O primeiro efeito de tais mudanças era impor aos trabalhadores horas regulares de trabalho, em contraste com o ritmo auto-imposto que incluía muitas interrupções, meio-expedientes e feriados, e em geral impedia a extensão da jornada de trabalho para fins de produzir um excedente nas condições técnicas então existentes (BRAVERMAN, 1987, p. 65 e 66, grifos meus).

Da análise dessa escola estadual podemos depreender que a organização do sistema educacional público paulista impõe ao conjunto de professores em estudo que trabalhem em até 4 escolas diferentes, ensinando em até 20 classes, nas diferentes séries, chegando a ter mais de 1.000 alunos sob responsabilidade pedagógica, o que se relaciona diretamente com o tipo de disciplina por eles lecionada. Salientamos que as disciplinas com menor número de aulas semanais levam o professor a lecionar numa maior quantidade de escolas, classes e, conseqüentemente, alunos, para a complementação da jornada. Elementos interpretados como precarização do trabalho do professor:

> Os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manha/tarde, manha/noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. Esse é um dado ainda mais relevante quando se verificam quais disciplinas do currículo se focalizam: em historia, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou português (quatro ou cinco semanais). Como resultante, o professor destes componentes curriculares assume menos períodos que o professor dos componentes anteriormente referidos. Portanto, são computados mais alunos para um mesmo professor, que atua em maior número de turmas. Esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens! (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1216, grifos meus).

O estudo citado (SAMPAIO; MARIN, 2004) também nos fornece uma melhor interpretação sobre a razão entre professores e alunos. Em 1999, no Brasil, um professor de Ensino fundamental I lecionava para, em média, 28,9 estudantes, o de Ensino fundamental II, 33,7 estudantes, e para o Ensino Médio a proporção era de 38,4 estudantes por professor. Proporção bem acima da apresentada pelos países da OCDE, no mesmo período, que foi de 17 estudantes por professor no Ensino fundamental I, 15, no Fundamental II, e 14, no Médio.

Uma vez que é obrigado a atender um elevado número de alunos simultaneamente, o tratamento a cada aluno é prejudicado no que tange ao recebimento de atenção na sala de aula, influenciando até mesmo na escolha dos instrumentos de ensino e de avaliação.

O Estado, mais uma vez, ao invés de melhorar as condições do trabalho docente, adotando medidas como organizar classes com menos alunos, estabelece políticas homogeneizantes para a avaliação do rendimento escolar, em que o professor se encontra destituído da prerrogativa da escolha dos instrumentos mais adequados de avaliação com vistas à aprovação ou reprovação dos alunos, sendo obrigado, pelo Estado, a assumir um papel de controlador da qualidade do aprendizado por meio de outros instrumentos, justificados pelo princípio da avaliação diagnóstica, qualitativa. Mas, como aplicar a avaliação qualitativa e diagnóstica a classes superlotadas por meio de um processo de avaliação do rendimento escolar como a progressão continuada?

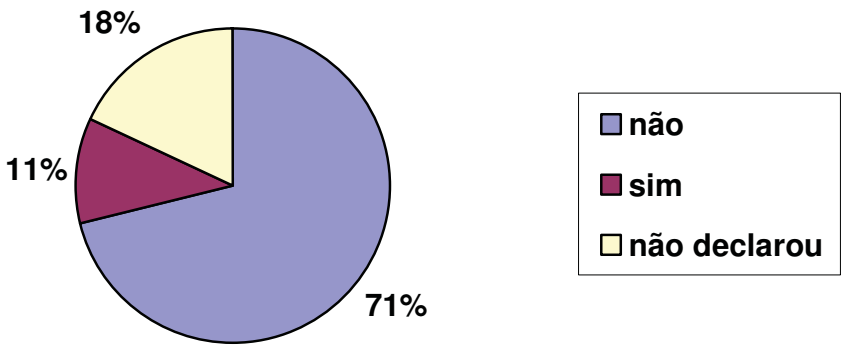
A progressão continuada tem sido muito criticada pelos professores enquanto medida pedagógica para oferecer aos alunos e aos professores as informações necessárias para a reorganização do trabalho pedagógico na sala.

Tal avaliação diagnóstica exige uma determinada organização escolar, que passa pela diminuição de alunos por classe, devido às suas especificidades, o que suscita polêmicas:

> Os professores trabalhando sob a vigência da progressão continuada ainda podem fazer uma avaliação diagnóstica de seus alunos, contando com a disposição deles, constatar o que eles avançaram e preparar atividades diferenciadas para cada um, para que os exercícios propostos possam atuar na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno? Ou devemos abandonar a avaliação do rendimento escolar e eleger outras estratégias de aferição do aprendizado, de natureza não-interativa, como a observação? As realidades das escolas públicas brasileiras possuem salas de aula lotadas e remuneração baixa para os professores, obrigando-os a trabalhar em varias escolas, atendendo a centenas de alunos. Tal realidade permite que ele possa apreender o rendimento de cada aluno somente pela observação? E, mesmo que a possibilidade de tal aferição do aprendizado dos alunos fosse factível, na atual condição de trabalho dos professores, ainda assim, o aluno teria um *feedback* individual do seu desempenho, proporcionado pelas avaliações? A hipótese mais difundida na mídia para explicar a repetência e a evasão foi a culpabilização, por um lado, dos professores, categoria que estaria fazendo da avaliação um instrumento de controle, seleção e poder sobre os alunos, filhos de famílias da classe trabalhadora, e, por outro, dos próprios alunos, os quais não teriam os requisitos necessários em permanecer na escola até a conclusão dos estudos (RESSINETI, 2010, p. 42).

Outro aspecto importante da (des)valorização do magistério, ao lado das condições de trabalho, e que pode oferecer aportes para a reflexão sobre a hipótese de que o professor tem sido confrangido pelo Estado a assumir funções de gerência na sala de aula, é a questão salarial. Mesmo diante da culpabilização da categoria docente, apreendemos nos questionários que os professores tendem a exercer o magistério como atividade de dedicação exclusiva (GRÁFICO 12), apesar da degradação das condições do trabalho docente em instituições públicas de ensino para poderem completar sua carga horária mensal e alcançar seus proventos para sobreviver.

Gráfico 12 – Percentagens de professores que conciliam o magistério com outras atividades remuneradas.



Dados coletados e trabalhados pelo autor.

A relação entre valorização docente e qualidade do ensino assume diferentes interpretações dentre os diversos setores vinculados à educação escolar. Em nível internacional, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI considera secundárias as questões salariais e as condições de trabalho, assumindo como central o papel dos professores nas reformas do sistema educativo, e as organizações docentes como via de conciliação com as inovações educativas, num esforço conjunto pelo sucesso dos processos educacionais orientados e implantados de forma articulada às reformas do Estado no neoliberalismo:

> Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades responsáveis pela educação melhorasse e que, ultrapassando as questões salariais e as condições de trabalho, o debate se estendesse à questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização de reformas do sistema educativo. As organizações de professores podem contribuir de forma determinante para instaurar na profissão um clima de confiança e uma atitude positiva diante das inovações educativas. Em todos os sistemas educativos elas constituem uma via de conciliação com os profissionais do ensino, seja em nível for. A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios.

> Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores (DELORS, 2006, p. 156).

No que tange às conquistas da categoria garantidas no ordenamento jurídico, os incisos V, VI, VII e VIII, do artigo 206, da Constituição Federal brasileira de 1988, determinam:

> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988)

Embora a valorização do magistério já constasse como matéria na constituição de 1988, ela se efetivou de maneira gradual: somente 20 anos depois é que houve uma emenda constitucional no sentido de estabelecer um piso salarial mínimo.

O Artigo 67, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n° 9394/96, avança um pouco na valorização dos trabalhadores da educação ao estabelecer não só a remuneração, mas a elevação do nível de organização do trabalho, com tempo para estudos e condições laborais que considerem as especificidades da profissão, embora isso figure na letra da lei como uma menção genérica:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III – piso salarial profissional;
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Quanto ao plano de carreira e à remuneração do magistério, a lei n° 9424/96 assegura, ainda, a melhoria da qualidade do ensino e o estímulo ao trabalho, que são reivindicações da categoria fortemente inter-relacionadas:

> Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:
> I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
> II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
> III - a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996b).

Contudo, apesar dessa legislação ter sido estabelecida durante o período de 1988 a 1996, no que tange as condições de trabalho, nossa pesquisa, realizada 14 anos depois da promulgação da LDB, constatou que tais melhorias estabelecidas em lei ainda não se efetivaram, apesar de uma multiplicidade de políticas públicas educacionais desenvolvidas tanto nas duas gestões do governo presidencial no período de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2001), quanto nas duas gestões seguintes, de Luiz Inácio Lula da Silva (2002 a 2010).

Do ponto de vista econômico, dos direitos previdenciários e do trabalho, o Salário Base, ou Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), estabelecido na lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, refere-se ao valor mínimo inicial: “Art. 41. O poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica" (BRASIL, 2007a). A Remuneração Bruta, além do Salário Base, incorpora benefícios, gratificações, vale refeição e vale transporte, bônus por desempenho, mas que não são incorporados no momento da aposentadoria, nem nas pensões, incorrendo num imediato rebaixamento do rendimento, quando o professor concluir seu período de vida ativa na carreira:

> Há múltiplas questões a serem respondidas quando se investiga tanto os fatores determinantes da remuneração docente (por exemplo, a fonte de recursos como o Fundef e o atual Fundeb e suas subvinculações para o pagamento de profissionais do magistério), quanto a real composição dos vencimentos de docentes em cada ente federativo, tendo por base inúmeros tipos de "adicionais" computados para a remuneração bruta. No entanto, tem-se conhecimento que muitos dos "benefícios" – apesar de ampliarem os recursos dos envolvidos e alguns representarem uma espécie de estimulo da/para a carreira do magistério -, têm forte incidência sobre questões previdenciárias (aposentadorias, benefícios e +pensões) (CAMARGO, *et. al.* 2009, p. 358).

Finalmente aprovado, apenas em 16 de julho de 2008, pela lei n° 11.738, artigo 2°, o Piso Salarial Profissional Nacional para os trabalhadores da educação básica brasileira foi estipulado em R$950,00, para o limite máximo de 2/3 da carga horária com atividades junto aos educandos:

> Art. 2. O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R$ 950,00 (novecentos e cinqüenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
> § 1o O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.
> § 2o Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação

> educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.
> § 3o Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.
> § 4o Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.
> § 5o As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7 da Emenda Constitucional n° 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional n° 47, de 5 de julho de 2005. (BRASIL, 2008)

Em 2012, tem sido discutida a atualização do piso salarial do professor em 22,22%, chegando à R$1.451,00. Embora o estabelecimento de um piso salarial seja, sem dúvida, um conquista da categoria arrancada do governo federal, do ponto de vista concreto, ainda se distancia de uma política efetiva de valorização, segundo os parâmetros das próprias agências internacionais de fomento do capitalismo. Um exemplo disso é demonstrado no relatório da UNESCO, “Professores do Brasil: Impasses e Desafios” (UNESCO, 2009), que existe grande disparidade entre os salários dos professores e de outros profissionais com a mesma exigência de formação. Os docentes de ensino básico recebiam, em 2009, cerca de 50% do salário de outros trabalhadores de nível superior (TABELA 13).

Tabela 13 - Rendimento mensal médio em reais – profissões diversas

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: Pnad 2006. *in*. UNESCO 2009.

A grande desigualdade salarial também ocorre em nível internacional:

> Os dados apresentados por Siniscalco (2003) atestam a dureza dessa realidade em comparação com outros paises, inclusive aqueles com piores condições sociais e econômicas: o Brasil está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Todos os demais oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária também é um dos sete piores do mundo (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

No caso do trabalhador da educação, os baixos salários têm conseqüências diretas com relação ao desempenho de seu trabalho, uma vez que não dispõem de meios suficientes para vivenciarem as inovações culturais e aperfeiçoarem os estudos, tais como teatros, museus, exposições e livros. “Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobre tudo no que tange ao acesso a bens culturais” (SAMAPIO; MARIN, *op. cit.*, p.1210).

O Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação, “Gastos com Educação: Sumário Executivo”, publicado pelo INEP em maio de 2003, evidencia que o que consta na legislação não tem sido cumprido pelas autoridades responsáveis, como a garantia de padrão de qualidade, no inciso VII, do artigo 206, da constituição Federal; as condições adequadas de trabalho, garantidas pelo inciso VI, do artigo 67 da LDB; o Piso salarial Profissional Nacional, (artigo 9, da lei 9424/96; artigo 41, da lei nº 11.494/2007; o inciso 4, do artigo 2°, da lei n° 11.738/08):

> Os professores brasileiros ganham menos que outros profissionais do setor público do País, bem menos que seus colegas de outros países de renda per capita equivalente, possuem uma estrutura de carreira pouco estimulante a permanecer na profissão e constata-se uma grande discrepância salarial entre Estados da federação e entre redes de ensino (INEP, 2003, p. 12).

Todavia, ressaltamos que são os próprios sistemas de ensino que estabelecem o parâmetro da qualidade que almejam alcançar, vinculados às condições disponíveis e às características regionais, e não à igualdade de condições para o acesso e a permanência, garantidos constitucionalmente.

> **Art. 25.** Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.
> **Parágrafo único.** Cabe aos respectivos sistemas de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto neste artigo (BRASIL, 1996a, grifos meus).

Endossando a falta de parâmetros para a qualidade da educação escolar, o Relatório Jacques Delors (2006) não encontra motivo para questionar como tem

se dado a efetiva proteção dos direitos dos trabalhadores da educação, e atribui à sociedade remediar as graves disfunções que afetam a educação escolar.

> Não deve, por exemplo, servir de justificativa aos que culpam as políticas de educação, tidas como más, de todos os males da sociedade. Pelo contrário é à própria sociedade, em todos os seus componentes, que cabe remediar as graves disfunções que a afetam e reconstituir os elementos indispensáveis à vida social e às relações interpessoais (DELORS, 2006, p. 154 e 155).

Em meio à pauperização das condições de trabalho nas escolas públicas de ensino básico, a categoria docente tem se mobilizado em prol de melhorias, como o tempo extra-classe para planejamento que é condição básica necessária para o andamento do trabalho escolar.

> (...) não há como pensá-la sem ter diferentes parâmetros como orientação, como por exemplo, um valor remuneratório mínimo inicial digno que permita condições adequadas ao docente que começa a sua carreira e que "atraia para o magistério" as pessoas realmente interessadas na profissão; um número de horas semanais com os alunos aliado a outro tempo adequado para preparação, planejamento, avaliação, orientação, contato com a comunidade, entre outras atividades que um trabalho de qualidade de ensino requer (CAMARGO *et al.*, 2009, p. 359).

Embora a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, seja garantida pelo inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal de 1988, a hora-atividade extra-classe tem sido muito disputada. Os professores pedem a efetivação do que consta na lei 11.738/08, ou seja, 2/3 de atividades com os estudantes e 1/3 de horário de trabalho para planejamento e estudo. Por outro lado, as autoridades competentes se recusam a efetivar o que é garantido por lei, haja vista argumentos como a utilização dos cinco ou dez minutos que os

professores levam para chegar às classes, nos horários de troca de aulas, para estudo, elaboração e correção de tarefas, e o Adicional de Inconstitucionalidade interposto por alguns governadores.

> Entretanto, a recente lei do PSPN (11.738/08), apesar de incorporar elementos presentes em outros momentos históricos de luta salarial dos docentes no pais e estar aquém da reais necessidades para promover um ensino de qualidade com pagamento digno aos profissionais do magistério, revelou manifestações de inconformidade e estranhamento num dos pontos em que mais avança – o estabelecimento de uma composição da jornada de trabalho que prevê 2/3 de trabalho docente diretamente com o aluno e 1/3 para a preparação, estudo, formação, atendimento à comunidade. Essa determinação da lei foi alvo de uma medida de inconstitucionalidade (ADI) interposta por cinco governadores, dos estados do Rio Grande do Sul (Yeda Crusius – PSDB), Santa Catarina (Luis Henrique – PMDB), Paraná (Roberto Requião – PMDB), Mato Grosso do Sul (Andre Puccinelli – PMDB) e Ceará (Cid Ferreira Gomes – PSB), com apoio dos governadores de São Paulo e Minas Gerais. O Supremo Tribunal Federal acatou parcialmente a argumentação dos governadores e ainda vai julgar o mérito da questão (CAMARGO *et al.,*2009, p. 359 e 360).

Além de se recusarem a proteger o que é direito dos professores, os governadores não demonstram já terem vivenciado a realidade material que ocorre cotidianamente nas instituições públicas de ensino básico, tão pouco interesse em aperfeiçoá-la.

> As promessas da atual reforma relativas à melhoria do quadro da escolarização dissolvem-se ou, pelo menos, tomam a feição concreta de um projeto de <u>governo que desconhece ou não se importa com a realidade da nossa escola pública</u>, que não destoa da vida de seus usuários e que é a instituição na qual se expressa a face mais dura da organização econômica e social em que se produz a vida de nossas crianças e jovens (SAMPAIO; MORIN, 2004, p. 1222, grifos meus).

Ao comparar o horário extra-classe dos professores brasileiros com o de outros países, comprovamos que a situação é bem diferente:

> Nos demais paises, essa carga horário de trabalho não-instrucional tem sido estimada entre 10% e 50% da semana de trabalho. Na Espanha, por exemplo, para 890 horas anuais de ensino os professores têm um acréscimo de 494 horas para o desempenho de outras atividades, o que significa um acréscimo de cerca de 9 horas semanais, em média, na educação primária (SAMPAIO; MORIN, 2004, p. 1213).

Quanto às dificuldades vividas na escola, mediante um rol de opções não excludentes entre si, que foram apresentadas para a escolha dos professores, eles elegeram como pontos problemáticos o pouco tempo para o preparo de aulas e a precariedade de recursos disponíveis na escola (TABELA 14), o que se relaciona diretamente com o fato de terem menos de 1/3 da carga horária para hora atividade pedagógica, seja coletiva, seja individual, e o grande número de alunos e classes, por professor, conforme apresentamos nos gráficos 10 e 11.

Tabela 14 – Dificuldades quanto ao preparo das aulas

Dificuldade	N° de professores	%
Tempo escasso	18	64
Falta ou precariedade de recursos	15	54
Debilidade em relação ao conhecimento obtido na graduação	4	14
Outras	5	19

Dados coletados e trabalhados pelo autor.

Isso é resultante de uma política pública que pretende democratizar o ensino por meio do poder compulsório da legislação educacional que estabelece o ensino fundamental de 6 a 14 anos como direito público e subjetivo, fazendo uso de estratégias como a super lotação de classes, que tem um efeito de economia na aplicação de recursos. Tal escolha pela maior eficiência, com menores custos, acaba por produzir uma situação cotidiana em que o professor, por vezes, vê-se

obrigado a abrir mão das atividades de ensino em prol do cumprimento de normas burocráticas e gestão de conflitos na sala de aula, conforme demonstram os dados empíricos. Dentro deste raciocínio, influenciado pelas Teorias do Capital Humano, as políticas educacionais são pensadas como fator de desenvolvimento econômico de uma nação ou região, justificando processos de massificação do ensino que nem sempre tem impacto positivo sobre a democratização do conhecimento por meio da escola:

> Na medida em que a realidade começou a se transformar no Brasil, devido as mudanças nas relações de produção, economia de mercado ascendente e aceleração no processo de urbanização, a educação passou a ser entendida como setor estratégico. Isso se deve à influência das teorias do capital humano, em que "a educação, passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, consequentemente, as diferenças de produtividade e renda" (FRIGOTTO, 2001, p. 41). Com o rápido crescimento da população urbana, a necessidade de aprender a leitura e a escrita tornou-se condição de sobrevivência nas cidades, bem como pré-requisito para a concorrência por um lugar no mercado de trabalho (RESSINTI, 2010, p.18).

Os docentes apontaram, também, dificuldades no relacionamento com o governo estadual (TABELA 15). Um dos participantes da pesquisa respondeu que se tratava de uma dificuldade o deslocamento entre as escolas e de casa para o trabalho, pelo fato de ter recebido atribuição compulsória, ou seja, não escolheu a escola na qual deveria trabalhar, em virtude de sua pontuação, em relação aos professores com maior tempo de serviço e quantidade de cursos. De fato, as relações entre os professores e o governo do Estado de São Paulo tem se tornado tensas, haja vista a rigidez da legislação referente à regulação do trabalho da categoria.

TABELA 15 – Dificuldades do cotidiano do professor

Dificuldade	N° de professores	%
Relação com o governo estadual	15	54
Deslocamento (distâncias entre as escolas e da residência do professor, condução,)	11	39
Relação com a diretoria	1	4
Relação com os funcionários	0	0
Outras	2	8

Dados coletados e trabalhados pelo autor.

Nessa conjuntura, o exercício do magistério tem oferecido riscos à saúde física e mental dos professores. As relações com os familiares são, por vezes, difíceis, bem como as com os próprios alunos, uma vez que os entrevistados mencionaram a disciplina, a violência e a apatia como dificuldades a vencer para que se possa obter a aprendizagem pelos estudantes (TABELA 16), alguns até citaram casos reais de agressões que sofreram. Entendemos que se trata de problemas do cotidiano escolar que têm relações com as políticas públicas educacionais e levam os professores, por vezes, a secundarizarem o ensino para se ocuparem em gerir a classe, adminsitrar conflitos, causando nos mesmos frustração e estranhamento com a sua profissão, o que é um componente grave da alienação do trabalho.

Após a instituição da progressão continuada, tanto a família quanto os alunos têm tratado como questões secundárias as tarefas escolares para serem realizadas em casa, além dos estudos preparatórios para as avaliações, conforme apontam os professores na pesquisa realizada por Ressineti (2010), o que se relaciona diretamente com as dificuldades de aprendizagem citadas na tabela

abaixo.

Tabela 16 – Dificuldades nas relações com os estudantes e a comunidade

Dificuldade	N° de professores	%
Dificuldade de aprendizagem	21	75
Disciplina	20	71
Problemas particulares que os alunos levam para a escola	18	64
Apatia	17	60
Riscos à saúde física e/ou mental	13	46
Relação negativa com familiares	11	39
Violência	9	31
Outros	4	14

Dados coletados e trabalhados pelo autor.

A rotina laboral dos professores tem se tornado cada vez mais conturbada. A falta de tempo para organizar a vida profissional, com a grande proporção de alunos por professor, os salários baixos, aliados às dificuldades de relacionamento com o governo estadual, tem sido motivadores de problemas à saúde física e mental dos docentes, tais como o a "síndrome de Burnout", distúrbio psicológico referente à insatisfação, sentimentos de rendição e, até, autoculpabilização perante a precária realidade das escolas públicas (MARTINS, 2007). A violência vivenciada por esses trabalhadores necessita de atenção, já que é uma das dificuldades mais apontadas pelos professores pesquisados, vinculada aos problemas particulares que os alunos levam para a escola.

A comprovação da degradante realidade material de trabalho enfrentada cotidianamente pelos professores nos leva a raciocinar como os professores

brasileiros de educação básica das instituições de ensino público suportam a realidade material vivenciada dia após dia em seus ambientes de trabalho? Eles vivenciam uma realidade de trabalho tão violenta como aquela constatada no mundo da produção, remetendo à luta de classes no capitalismo, de exploração e de opressão da classe trabalhadora. Assim, investigaremos a seguir como têm se dado as instruções para a concretização da educação escolar, do trabalho docente e da relação entre professores e alunos por alguns documentos oficiais e quais tem sido suas fundamentações teórico-metodológicas.

CAPÍTULO 3

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: Notas para uma Discussão Política

> Assim, pela primeira vez em dois séculos, faltava inteiramente ao mundo da década de 1990 qualquer sistema ou estrutura internacional. O fato mesmo de terem surgido, depois de 1989, dezenas de Estados territoriais sem qualquer mecanismo independente para determinar suas fronteiras – sem sequer terceiras partes aceitas como suficientemente imparciais para servir de mediadoras gerais – já fala por si. Onde estava o consórcio de grandes potências que antes estabelecia, ou pelo menos ratificava, fronteiras contestadas? Onde estavam os vencedores da Primeira Guerra Mundial que supervisionavam o novo desenho do mapa da Europa e do mundo, fixando uma linha de fronteira aqui, insistindo num plebiscito ali? (Onde, na verdade, estavam aquelas conferências internacionais de trabalho tão conhecidas dos diplomatas do passado, tão diferentes das breves conferências de cúpula para fins de relações públicas e sessões de fotos que agora tomavam o seu lugar?) (HOBSBAWN, 1995, p. 537 e 538, grifos meus).

A década de 1990 foi o momento histórico de consolidação da estratégia político-econômica neoliberal, fundamentada no ideário de um mundo novo, de um capitalismo triunfante sobre os escombros do socialismo, que significou o triunfo da intervenção da grande burguesia internacional nas economias nacionais de capitalismo dependente, sob a mediação dos organismos internacionais relacionados ao capitalismo financeiro, como o BIRD, o Banco mundial, o PNUD, a UNICEF, a UNESCO, etc, com consequências na determinação de políticas públicas em todos os setores, dos quais destacamos o educacional.

Apresentamos neste capítulo alguns documentos internacionais e nacionais que convocam os professores a assumir novas tarefas no cotidiano do seu trabalho, a partir da educação escolar centrada em uma formação voltada à satisfação das necessidades individuais e imediatas de aprendizagem, por meio da valorização da experiência extra-escolar dos estudantes, de resolução de

problemas, onde os estudantes desenvolvem a capacidade de aprender a aprender, bem como abordagens ativas, criativas, com fluxo entre escola e trabalho produtivo, flexível e adaptável, identificando-se, por um lado, uma ausência na menção ao ensino e, por outro, o aparecimento de novas atribuições, tais como a propagação de um ideário de tolerância e respeito às diferenças, a administração dos reflexos imediatos dos problemas sociais na escola, bem como a articulação entre escola e comunidade.

A análise do trabalho do professor mencionada nos documentos tem como objetivo apreender se é imposto ao professor de ensino básico da rede pública um lugar de gerente da sala de aula, como forma de não desenvolver a compreensão dos estudantes para além dos limites impostos pelo capital e pela adaptação ao sistema vigente.

Para apontar de modo complexo as possíveis analogias que possam ser estabelecidas entre os documentos que norteiam a atuação docente e a ciência gerencial, analisamos duas dimensões constantemente propagadas nas orientações oficiais descritas: a primeira política, da compreensão, do respeito e da tolerância mútua, da diversidade cultural; a segunda teórico-metodológica, que adota a centralidade e a liberdade do educando no processo de formação escolar e o trabalho do professor como satisfação das necessidades individuais de aprendizagem.

3. 1 As novas responsabilidades dos professores nos principais documentos internacionais e nacionais para orientar as políticas públicas educacionais

De 05 a 09 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, 155 representantes do mundo inteiro, de órgãos públicos à iniciativa privada, responsáveis pela educação escolar, “sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO)” (LIBÂNEO, 2012, p.13), reuniram-se para propor uma orientação geral para a educação da classe trabalhadora, mediante a questão dos altos índices de analfabetismo, os quais chegavam a níveis que poderiam comprometer a qualificação e a atuação produtiva da força de trabalho, especialmente nos países do terceiro mundo, numa conjuntura de transnacionalização do capital, uma vez que

> • mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
> mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional e um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
> • mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los aperceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
> • mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (WCEFA, 1990).

Como resultado da Conferência, foi elaborada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, composta por 10 artigos, dos quais os sete primeiros visavam definir as necessidades básicas de aprendizagem, tais como leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas, enquanto os três últimos tinham o intuito de indicar os meios de uma educação que prepare o cidadão para sobreviver,

trabalhar com dignidade e continuar aprendendo:

> **ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM**
> **1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.** Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfaze-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (WCEFA, 1990, grifos do autor).

Tais necessidades básicas de aprendizagem foram eleitas como prioritárias na definição de uma política educacional para a classe trabalhadora, em escala mundial, a partir de 1990, por meio da seguinte análise de conjuntura, pelos intelectuais orgânicos da burguesia internacional:

> (...) um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. (WCEFA, *op. cit.*, grifos meus).

O documento destaca, ainda, que a educação é um processo que perdura toda a vida e pode ocorrer em ambientes escolares e não escolares, sob a direção do professor ou não, uma vez que o dever do Estado passa a ser compartilhado,

agora, não só com a família, mas com todas as instituições da sociedade civil, tendo em vista o Estado mínimo:

> *Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.* Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. (...) **Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos** os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (WCEFA, 1990, grifos do autor).

A atenção deve ser centrada na aprendizagem dos conhecimentos considerados imediatamente úteis, por meio de abordagens ativas e participativas, em que a centralidade do processo de conhecimento se desloca do professor, para o aluno, impondo ao docente uma nova tarefa, a de acompanhar o aluno em sua individual caminhada rumo ao conhecimento. Para tanto, primeiro procedem à separação entre aprendizagem e conhecimento, depois, propõem uma centralidade no aprendizado:

> **ARTIGO 4 CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM**
> **1. A tradução** das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.** Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos

> educandos esgotar plenamente suas potencialidades (WCEFA, 1990, grifos do autor).

Por fim, o documento atribui à escola pública a missão de superar o problema da desigualdade social, por meio da educação:

> Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Idem, grifos meus).

Em 1993, aos 16 de dezembro, os líderes dos nove países em desenvolvimento, cujas populações abrigavam mais da metade da população mundial, Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, reuniram-se para tratar das metas estabelecidas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Como conseqüência, outro documento voltado à educação básica foi elaborado: a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Da mesma forma que na Conferência de Jomtien, a realidade dos nove países participantes da conferência de 1993 era de dificuldades em proporcionar uma educação de qualidade aos seus povos.

> 2.3 os sistemas educacionais dos nossos países já alcançaram progressos importantes na oferta de educação a contingentes substanciais da nossa população, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação de qualidade a todos os nossos povos, o que indica a necessidade de desenvolvermos enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais (UNESCO, 1993).

Da conferência de Nova Delhi resulta um documento que propõe o ano de 2000 como prazo para que os diferentes países alcances patamares superiores de educação escolar, e ratifica o documento de Jomtien no que tange às necessidades básicas de aprendizagem, reeditando o discurso do poder redentor da desigualdade social atribuído à escola e a centralidade na aprendizagem:

> **2.4** os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente - e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (UNESCO, 1993).

A declaração de 1993 apresenta, também, uma ratificação do modelo de Estado mínimo neoliberal, quando relativiza a obrigação do Estado para com o direito social à educação, e propõe seu compartilhamento com a família e a sociedade civil:

> **2.8** a educação é - e tem que ser - responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, *op. cit.*).

De 1993 à 1996, sob orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, composta por educadores de várias partes do mundo, elaborou outro documento com o intuito de sintetizar e orientar o pensamento pedagógico para o começo do novo milênio, o denominado “Relatório Jacques Delors: Educação um tesouro a descobrir” (DELORS, 2006).

Deste documento destacamos as novas responsabilidades atribuídas ao professor, para além da condução do processo entre o ensino e o aprendizado, em que ele passa a assumir o papel de gerenciamento da aquisição do conhecimento pelo aluno, por meio de experiências pessoais:

> O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de "solista" ao de "acompanhante", tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 2006, p.155).

Contraditoriamente, no capítulo 7, "Os Professores em Busca de Novas Perspectivas", cujo objetivo foi examinar questões sobre as condições de trabalho dos professores, nos ensinos primário e secundário, bem como pensar medidas a serem tomadas para melhorar a qualidade da educação escolar, ao mesmo tempo que ratifica a organização do trabalho escolar centrada no aprendizado, ao invés da relação entre ensino e aprendizado, atribui ao professor a responsabilidade sobre o sucesso dos alunos na escola

> Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda a parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo. <u>Todos vão ser encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecerem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer. O que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração.</u> A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. (DELORS, 2006, 152, grifos meus).

O documento utiliza argumentos cínicos para estabelecer que, apesar de não ser mais o centro do processo ensino e aprendizagem, e de ser destituído do controle sobre a transmissão do conhecimento, o professor ainda deve ter na sociedade o estatuto social de mestre:

> Se bem que a situação psicológica e material dos professores seja muito diferente de país para país, é urgente revalorizar o seu estatuto se se quiser que a "educação ao longo de toda a vida" cumpra a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso das sociedades e para reforço da compreensão mútua entre os povos. O professor deve ser reconhecido como "o mestre" pela sociedade e dispor da autoridade necessária e dos meios de trabalho adequados (DELORS, 2006, p.166).

O documento propõe, ainda, um modelo de relação entre professor e aluno em que a assimetria entre esses atores, devido à diferença de conhecimentos escolares, deve ser diluída:

> O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber. Esta noção de autoridade poderá evoluir mas, por enquanto, permanece essencial, pois é dela que derivam as respostas às questões que o aluno coloca sobre o mundo e é ela que condiciona o sucesso do processo pedagógico. Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida (DELORS, *op. cit.*, p.157).

Está clara a imposição de uma ressignificação do ofício do professor, o qual tem sido tradicionalmente o de reelaboração do conhecimento sistematizado e sua

socialização para com os alunos, para uma relação em que, cada vez mais, o professor deve abdicar do poder pelo saber na sala de aula, para se transformar em instrumento do poder do Estado na sala de aula, assim como os gerentes, no mundo da produção, são instrumentos do poder do patrão no “Chão de fábrica” (BRAVERMAN, op. cit.).

Numa perspectiva mais ampla, o documento não se limita a propor uma ressignificação da tarefa precípua do professor, mas da própria função da escola, que deve ser estendida, incorporando o assistencialismo, e elegendo esse profissional como agente de controle de questões sociais, cuja tarefa não se vincula mais ao ensino, mas à participação na gestão dos conflitos sociais que adentram à escola, inevitavelmente, ao mesmo tempo em que propõe que os alunos aprendam os conteúdos por si mesmos:

> Os problemas da sociedade envolvente, por outro lado, não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes (DELORS, 2006, p. 154, grifos meus).

No Brasil, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incorporou as orientações internacionais como diretrizes e metas para a educação escolar nacional, bem como estabeleceu o decênio de 1997 à 2007 Década da Educação (BRASIL, 1996a). Ademais, as proposições emanadas pela Declaração de Jomtien não se limitaram à LDB, diversos outros

documentos, no Brasil, foram fundamentados pelas orientações internacionais.

> No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei no 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p.15).

Dos princípios às finalidades, o desenvolvimento da educação escolar brasileira incorporou orientações constantes nos documentos de Jomtien, Nova Delhi e no relatório Jacques Delors, como a educação ao longo da vida, que pode ser interpretada como uma valorização dos conhecimentos tácitos, tendo como conseqüência a inclusão para fins de certificação; a experiência extra-escolar dos estudantes; a menção à educação para a tolerância e a paz; os artigos que ratificam a existência de um sistema privado de ensino:

> Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII – valorização do profissional da educação escolar;
> VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX – garantia de padrão de qualidade;
> X – valorização da experiência extraescolar;
> XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996a, grifos meus).

Quanto às responsabilidades do professor, a LDB menciona a tarefa de zelo pela aprendizagem, ao invés de ensino, e a nova responsabilidade de articulação entre escola, família e comunidade, para além de sua atuação em sala de aula:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, *op. cit*., grifos meus).

Ao estabelecer os objetivos a ser alcançados pelos estudantes, a LDB reafirma a flexibilidade do ensino, a educação para adaptação e a aprendizagem ao longo da vida:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Idem, grifos meus).

Tais finalidades serão atingidas por intermédio da adoção, segundo artigo

36, II, de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”, o que ratifica, ainda uma vez, os documentos anteriores, no que tange a centralidade do aluno na aprendizagem (Idem).

Entendemos que a centralidade do aluno na aprendizagem, em que o professor figura como um colaborador, do lema do aprender a aprender, constitui-se em decorrência de uma necessidade do capitalismo, na conjuntura da organização flexível do trabalho, que o trabalhador deve se formar tendo em vista a empregabilidade, sendo responsável por seus itinerários de desenvolvimento e de formação de competências e de habilidades para atuar num mundo onde deverá submeter-se constantemente a mudanças de emprego, tendo sempre que voltar à situação de aprender a aprender algo novo a cada novo posto profissional.

Com fundamento na LDB, a Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, orientando-se pela mesma centralidade do educando, em que a tarefa do professor de efetivo ensino não é sequer mencionada:

> Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:
> I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
> II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
> III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
> IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;
> V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

> VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
> VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;
> VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
> IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010, grifos meus).

Nessa nova perspectiva ocorre um enriquecimento no rol de tarefas do professor, no sentido de assumir o cuidado sobre as crianças e adolescentes: "Na Educação Básica, é necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana" (BRASIL, *op. cit.*).

As diretrizes internacionais para as políticas públicas educacionais nos países de capitalismo dependente, como o Brasil, visam muito mais do que a ressignificação do trabalho docente, propõem a ressignificação da própria instituição escolar:

> Dessa forma, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características *pedagógicas*: atendimento a necessidades *mínimas* de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de *transbordamento de objetivos*, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de

> solidariedade e participação no cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2012, p.20).

3. 2 Gerenciar as relações entre escola e comunidade, inserindo a escola na sociedade como instrumento de propagação da paz e da tolerância mediante o acirramento da luta de classes

Conforme o apontado até o momento, aquela escola tradicional, que tinha como preocupação a aquisição dos elementos básicos da cultura humana universal, deu lugar a um modelo de instituição que, cada vez mais, difunde o respeito às diferenças, a tolerância e a aceitação mútua entre as diferentes culturas, cujo ideário justifica eticamente uma flexibilização das práticas pedagógicas, com vistas à acomodação das diferenças, como se a função da escola não pudesse mais ser de promover, de forma homogênea, uma elevação do nível geral da cultura dos cidadãos, independentemente de sua origem cultural, social e étnica:

> Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência – tudo em nome da intitulada *educação inclusiva* (LIBÂNEO, 2012, p.17).

Indagamo-nos se a negação da universalidade da cultura humana, em nome do respeito às diferenças, não poderia levar a escola a respeitar a ignorância, ao invés de combatê-la, partindo-se da premissa de que não existiriam

culturas menos desenvolvidas e mais desenvolvidas, mas apenas culturas diferentes:

> Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (...) vai legitimar, as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios (SAVIANI, 2002, p. 41).

Frigotto e Ciavatta (2004) afirmam que a conjuntura atual é de tríplice crise do capital, que compreende, para além da crise sistêmica, no âmbito político, social e econômico, uma dimensão ético-politica e uma dimensão teórica. Duarte (2010b) explicita que a dimensão teórica da crise consiste no relativismo cultural e no pós-modernismo, e avança ao pontuar o quanto tal dimensão da crise adentra os muros escolares:

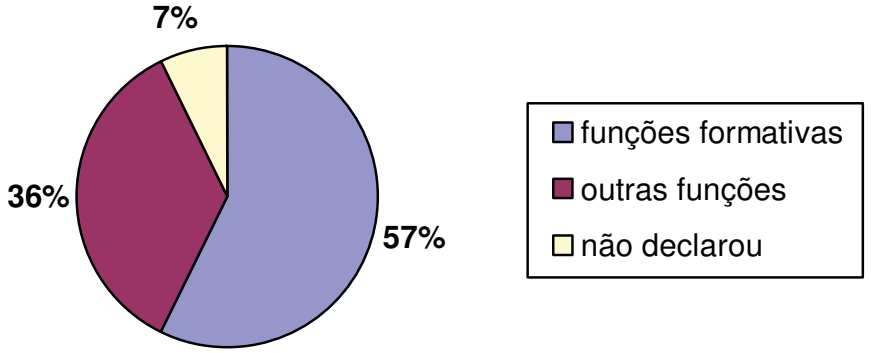
> É bastante conhecida a tese do fim das metanarrativas defendida pelo pós-modernismo, a qual tem como um de seus corolários a negação da universalidade da cultura. Para o pós-modernismo, não se trata apenas do fato de que a cultura humana ainda não tenha alcançado um estágio de verdadeira universalidade nem mesmo se trata do fato de que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana a seus interesses particulares de classe e, para tanto, tenha sufocado e destruído muito da riqueza contida nas culturas locais. Para o pós-modernismo, o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas sim na própria idéia de que possa haver uma cultura universal. Rejeitando tal idéia, os pós-modernos afirmam que qualquer projeto educacional pautado explícita ou implicitamente no suposto da existência ou mesmo da possibilidade de uma cultura universal é um projeto conservador, autoritário e etnocêntrico. Em oposição a tudo isso, postulam o relativismo cultural como um dos pilares da educação em geral, incluída nesta a educação escolar (Duarte, 2010b, p. 102)

Nessa mesma perspectiva, propomos o raciocínio de que nesse bojo o professor ganha novas atribuições na escola, de propagar a tolerância, por vezes

em detrimento do ensino dos diferentes níveis de elaboração da cultura, em diferentes momentos históricos e espaços do planeta.

A opinião dos professores sobre a função social da escola (GRÁFICO 13) revela uma análise muito precisa do que ocorre na escola hoje, em decorrência da nova orientação para as políticas públicas, que unem a formação ao assistencialismo. Nesse sentido, 16 professores reivindicaram para a escola a função formativa, preparadora dos indivíduos para a vida civil, e outro grupo, de 10 professores, criticou nas políticas públicas educacionais da atualidade a transformação da escola em *lócus* de atendimento às outras necessidades que não as formativas, chegando a mencionar um inchaço nas funções da escola. Interessante é que apenas um professor mencionou a escola como lócus de preparação para o trabalho assalariado.

GRÁFICO 13 – Funções sociais da escola



Dados coletados e trabalhados pelo autor.

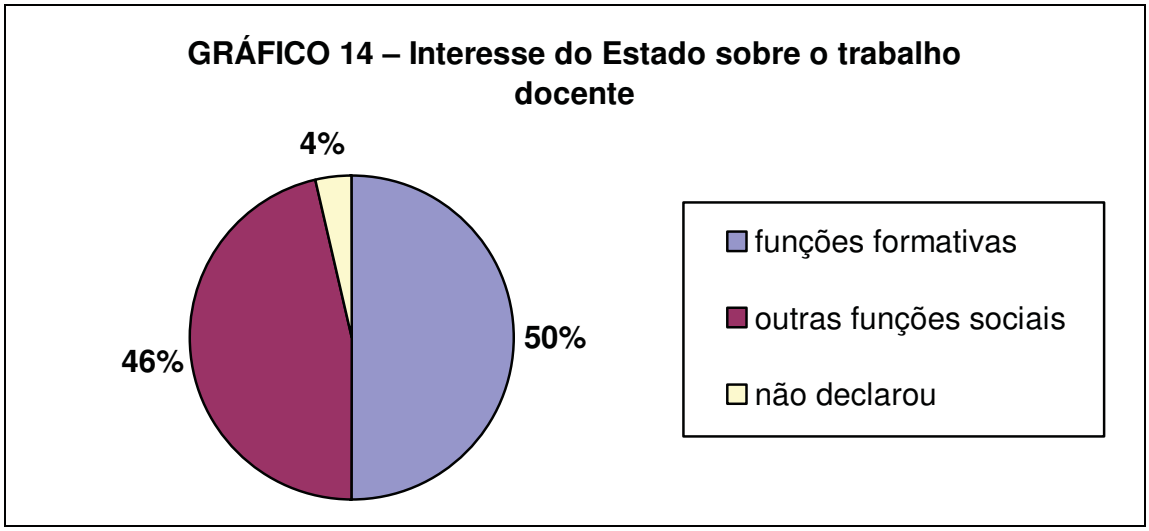
Assim, o entendimento dos professores de qual deve ser a função social da escola é diametralmente oposto àquele que se entenderia como função das

empresas, no mundo da produção de produtos consumíveis. Os professores tenderam a rejeitar uma apropriação do espaço escolar dissociada do ensino e da formação humana, mesmo que em favor da assistência aos mais pobres. Criticaram a gestão da pobreza na escola, estudada por Oliveira (2000), em obra dedicada integralmente ao tema, que aponta uma tendência das políticas públicas em transformar a escola em instrumento para a administração da questão social, sendo gerida numa perspectiva utilitarista, imediatista, organizada pelos critérios empresariais da eficiência, da eficácia e do rendimento, na qual as injunções ao professor ganhariam uma nova forma:

> Combinando a centralização das decisões com a descentralização das ações, ampliam a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares. Constituem um modelo de gestão cujo eixo assenta-se na racionalidade administrativa, tendo como paradigma a lógica da economia privada. A adoção desses modelos administrativos na gestão das políticas públicas é congruente com a dinâmica econômica internacional e, por isso mesmo, dependente dela (OLIVEIRA, 2000, p. 17-18).

Em uma questão que puderam responder dissertativamente, referente ao que o Estado espera do trabalho docente (GRÁFICO 14), as opiniões do grupo de professores dividiram-se entre afirmar a intenção do Estado para que cumpram a formação intelectual dos estudantes, e a de que exerçam outras funções sociais na escola, além daquela de mediador entre o conhecimento e os alunos. Enquanto 14 professores disseram que o Estado espera deles que cumpram o papel formativo, outros 13 utilizaram o espaço da resposta para sistematizar suas críticas, apontando que o Estado espera deles submissão, disciplinamento e polivalência. Destacamos algumas afirmações que podem remeter à idéia de que

assumem funções de gerência, tais como: “O Estado está fora de nossa realidade e quer números”; “O cumprimento de metas, como uma empresa”; “Nada, espera que eu consiga ‘domar’ os alunos, não cobra resultados, porque sabe que são camuflados”.



Dados coletados e trabalhados pelo autor.

A partir dos estudos dos documentos internacionais que estabelecem os eixos da educação escolar para o século XXI, analisamos que a impossibilidade de equacionamento das desigualdades sociais reais, no âmbito do capitalismo, na configuração atual em que assistimos à violência do neoliberalismo, que institui um modelo de Estado mínimo na concretização de direitos sociais por meio de políticas públicas, bem como a do capitalismo financeiro que destrói forças produtivas, elimina postos de trabalho, instala uma cultura de instabilidade no trabalho, os teóricos pós-modernos buscam resgatar a igualdade no discurso, por meio de uma verdadeira “pedagogia da tolerância”, fazendo uso do trabalho docente como instrumento de difusão desta ideologia. Mas isso tem um efeito,

pois, “pode também servir de garantia a uma posição ideológica oposta a qualquer definição universal dos direitos do homem. A exaltação da diferença leva até, em sua forma mais perniciosa, à justificação dos regimes segregacionistas” (CUCHE, 1999, p. 240 e 241).

O multiculturalismo é uma ideologia que visa promover o sentimento de pertencimento, numa conjuntura de exclusão real, tratando-se da dialética da inclusão-exclusão (FORACHI, 1982). Ademais, tem como premissa a valorização das diferentes culturas locais numa conjuntura em que o capitalismo transnacional invade cada rincão do planeta, impondo relações de trabalho e de vida que, por vezes, corroem os valores locais e destroem os sistemas de produção artesanal de pequenas comunidades, em nome da globalização, do avanço tecnológico, do progresso:

> A prática e o discurso dominantes, como se sabe, estão encarregados de criar em todos os membros da sociedade o sentimento de que fazem parte dela da mesma maneira, e que a contradição não existe, ou melhor, a contradição deve aparecer como simples ou como diferentes maneiras, igualmente legítimas, de participar da mesma sociedade. As “classes laboriosas” e as “classes dirigentes” são apenas variantes do cidadão e da pessoa, contidas em germe na natureza humana. Contudo, visto que não é exatamente dessa maneira que as coisas se passam na realidade, a imposição de um mesmo *corpus* de representações e de normas à sociedade exige que os dominantes pensem e ajam autoritariamente para que o embute ganhe foros de verdade (CHAUÍ, 1981, p. 42, grifos meus).

A responsabilidade de aceitar e respeitar a herança cultural e a tolerância aos sistemas sociais, políticos e religiosos são explicitamente defendidos pelos documentos oficiais elaborados pelas agências internacionais:

> A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma

> sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (WCEFA, 1990, grifos meus).

O professor deve, então, participar de um processo de "gestão de pessoas" na escola, auxiliando na internalização "pacífica" voltada à legitimação da hierarquia social, em que todos podem ter um estatuto de cidadania, tornando-se responsáveis por seus itinerários na escola e na vida, estabelecendo as próprias metas, pois não dependem das políticas do Estado, senão de si mesmos:

> Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação,* trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de conduta "certas", mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2005, p. 44)

Trata-se da reedição neoliberal do velho princípio da meritocracia, que, junto à propriedade, à competição e à liberdade, compõe os pilares do liberalismo, agora, para além da naturalização da desigualdade social, avançando rumo à equalização das vontades entre os diferentes, na nova conjuntura em que o problema da sociedade de classes é proposto pelos intelectuais orgânicos neoliberais como questão superada:

> Quando não é possível ocultar as diferenças existentes na sociedade, procuram minimizá-las, torná-las insignificantes. A fórmula mais comumente empregada para tal tipo de sugestão é a do chamado "mito do esforço pessoal". A idéia é divulgada alegando-se que a diferença entre ricos e pobres corresponderia a uma distinção entre pessoas mais e menos esforçadas. Afirma-se que os que detém grande quantidade de bens conseguiram adquiri-los porque trabalharam muito para isso, e que qualquer pessoa que se esforce o suficiente pode atingir altos cargos e ganhar muito bem. Tomam-se alguns exemplos de pessoas bem-sucedidas, apesar de sua origem bastante humilde, alegando que progrediram porque estudaram com afinco e se esforçaram muito. Embora esses exemplos raramente ultrapassem uma dezena, num país de milhões, fica a idéia de que qualquer um, com tenacidade, pode atingir o nível dos mais privilegiados na sociedade. Essa idéia parece anular a contradição entre as classes, em que uma é explorada pela outra e não tem alternativas para fugir à dominação. Todavia, oculta um aspecto importante dos países subdesenvolvidos. Nesses, a grande massa populacional, devido à subnutrição, doenças, necessidade de trabalhar desde criança, não tem condições de se esforçar ou estudar (GARCIA, 1985, p. 34 e 35).

3. 3 Gerenciar as relações com os alunos na sala de aula, auxiliando-os em suas trajetórias de auto-formação: a interdição do ensino

A Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990) e outros documentos patrocinados pelo Banco Mundial são apontados por Libâneo (2010) como as origens da orientação pedagógica em que o ensino deve ser centrado no aluno, tendo como metodologia o lema do aprender a aprender, apresentado como superação dos processos educacionais centrados nos conteúdos e no ensino pelo professor, numa perspectiva ampliada de conhecimento em que

> As tendências liberais de educação, ao não valorizarem o conhecimento cientifico como centro do processo educativo, tendem a definir toda a transmissão de conteúdos como mecânica e prejudicial ao desenvolvimento dos alunos. O resultado é um relativismo de conteúdos onde qualquer forma de saber tem relevância no processo educativo (PAES, 2009, p. 6).

Tais tendências liberais são identificadas nos documentos sob a forma de

dois argumentos: o técnico, em que há uma valorização do que é mais prático; e o político, em que se reivindica uma escola menos autoritária, para se impor à classe trabalhadora uma formação humana imediatamente voltada ao trabalho alienado, cujo conhecimento escolar é secundarizado em prol de uma formação coerente com o trabalho flexibilizado, no qual a habilidade de aprender a aprender será mais útil do que uma suposta cultura livresca, nem sempre aplicável imediatamente na resolução de problemas cotidianos. Em contrapartida, a escola tradicional é inadequada na medida em que

> (...) está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. Além disso, o insucesso da escola tradicional decorreria de seu modo de funcionar, pois ela está organizada com base em conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações e relações autoritárias. Busca-se, então, outro tipo de escola, abrindo espaços e tempos que venham atender às necessidades básicas de aprendizagem (reduzidas, como veremos adiante, a necessidades *mínimas*), tomadas como eixo do desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2012, p. 17, grifos do autor).

Desse diagnóstico decorre a ressignificação da tarefa do professor, de ensino, para colaboração no processo de aquisição de competências e habilidades, pelos alunos, pois, "(...) a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deixar de considerar o saber escolar como superior ao saber cotidiano e valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da pratica cotidiana" (DUARTE, 2010a, p. 32).

A veracidade do conhecimento cientificamente elaborado, voltado à compreensão concreta da realidade empírica, é dissimulada em favor de situações

ideologicamente adaptativas.

> (...) não deve ser avaliado através da categoria verdade, isto é, não se trata de avaliar o quanto o conhecimento seria verdade, o quanto ele representaria corretamente a realidade exterior ao pensamento, mas sim o quanto ele constitui-se em um mapeamento das ações que viabilizam a adaptação do individuo ao meio (...) As conseqüências ideológicas desse tipo de raciocínio são bastante sérias. O conhecimento humano resultaria, nesse caso, desse processo puramente casual, pelo qual os indivíduos se encaixam no meio ambiente que lhes tocou viver e no qual devem sobreviver. O conhecimento não resulta de um esforço por representar corretamente a realidade para então transformá-la, mas sim da adaptação ao meio tal como ele é (DUARTE, 2005, p. 93 e 95).

Para tanto, pedagogias orientadoras de práticas pedagógicas, inspiradas no individualismo liberal, foram desenvolvidas com vistas a formar os alunos para o "novo mundo", em que se pede, especialmente aos cidadãos pertencentes à classe trabalhadora, que construam seu próprio itinerário educativo, bem como de trabalho.

> Tenho preferido referir-me, muitas vezes, a "pedagogias psicológicas" (Varella, 1991), para designar o conjunto de influencias advindo da psicologia presentes nas reformas educacionais que se verificam em diferentes lugares, orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo, que estaria cada vez mais orientado pelos processos de globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informação do processo produtivo. (...) "pedagogias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem", permite tratar genericamente as teorias psicológicas, sem que isto implique exclusivamente o construtivismo piagetiano (mesmo que o "construtivismo" seja predominantemente piagetiano), e, ainda, discutir a influencia da psicologia em seu conjunto sobre a educação, ou seja, a disposição dos educadores em adotar parâmetros, concepções e modelos advindos da psicologia da educação. (...) para designar a abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas de aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo principio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento (MIRANDA, 2005, p.24).

Nesse sentido, Arce (2005) identifica quatro características dos documentos

oficiais que ratificamos em nossas análises: 1) a aprendizagem é individual e a interpretação ocorre pela experiência; 2) não existe conhecimento objetivo, mas negociações entre o meio e o interior do aluno; 3) a função da escola é levar o aluno a aprender a aprender, dentro de sua realidade cotidiana; 4) professor não ensina.

A realocação do professor na relação triádica entre ele, o aluno e o conhecimento, dá-se a partir da separação entre ensino e aprendizagem. Saliente-se que, inicialmente, o conhecimento é reduzido aos saberes tácitos, às informações imediatamente úteis, percepções e representações subjetivas do mundo, para, em seguida, ocorrer uma hierarquização que supervaloriza o que o aluno aprende por si, em relação àquilo que aprende sob a mediação do professor, o que tem sido objeto de questionamentos:

> Não se trata aqui de questionar a necessidade de a aprendizagem escolar desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem aprendizagens de forma autônoma. O que estamos sim questionando é por que esse tipo de aprendizagem deve ser valorado como qualitativamente superior às aprendizagens que decorrem da transmissão de conhecimentos por outra pessoa. Relacionado a essa secundarização da transmissão de conhecimentos está o problema da definição do papel do professor no processo educativo. (...) O professor é reduzido a um “animador”, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, “eventualmente”, fornecer alguma orientação para o aluno (DUARTE, 1998, p. 4).

Enfim, impõe-se ao professor, naquela relação triádica, uma função de negociador de significados entre o aluno e o conhecimento escolar.

> A ideologia da separação do processo de ensino e do processo de aprendizagem tem suas heranças nas abordagens pedagógicas em que o conhecimento não seria a representação objetiva da realidade, mas

> uma construção de significados durante a trajetória dos indivíduos e a vida coletiva, em que "O papel do professor passa a ser o de propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento objetivo da realidade objetiva, mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica" (ARCE, 2004).

Mediante tal ideologização da relação ensino e aprendizagem, indagamo-nos se tal processo pode ser reduzido a uma simples relação comunicacional, e se o desenvolvimento humano só pode ser apreendido empiricamente, como um processo individual que não pode ser apreendido em sua relação dialética com o desenvolvimento do gênero humano, em conjunto. Interessa-nos analisar, nesse momento, se tais apropriações sobre os conceitos de educação e de desenvolvimento humano informam uma nova prática docente, na qual se valoriza o acolhimento, o aconchego, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes e até mesmo as práticas assistencialistas no espaço escolar, em detrimento do ensino de conteúdos escolares.

> (...) verifica-se, tal como alerta Torres (2001), que as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num "pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas" (p. 40), bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da ligação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento (LIBÂNEO, 2012, p. 16 e 18).

Em uma sociedade dividida em classes, cujas políticas públicas educacionais são destinadas aos alunos pertencentes às famílias que se constituem nos setores mais pauperizados da classe trabalhadora, que dependem

da escola pública estatal para adquirirem conhecimento escolar, comprovamos a promoção da exclusão social mediada pela expropriação do conhecimento:

> Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

A materialidade da exclusão consiste no fato de que os trabalhadores pobres, usuários do sistema educacional público estatal, recebem uma formação em que os conteúdos são secundarizados em favor do aprender a aprender, incorrendo numa interdição à classe trabalhadora da apreensão mais profunda da norma culta, do patrimônio cultural produzido socialmente e dos direitos e deveres que se estabelecem no mundo civilizado contemporâneo, bem como todas as suas contradições. Conforme Martins (2007, p.24):

> No bojo das considerações negativas sobre o papel informativo da escolarização, sobre a pedagogia científica que legitima a racionalização do ensino, sobre a excessiva valorização dos saberes científicos, etc., deixam implícita a secundarização da educação escolar. Por diferentes estratégias, tais como a afirmação de que não é só por meio da escola que se ensina e que se aprende, pela apologia do saber experimental, pelo primado do conhecimento que a vida proporciona, etc., ratifica-se a cotidianidade do contexto escolar, a ter como cruel conseqüência (não considerada por essas “novas teorias”!) o “analfabetismo histórico, político e conceitual” (MANACORDA, 1989, p.359).

Assim, a discussão política sobre democratização do conhecimento não é colocada na ordem do dia, embora os documentos proponham a democratização do acesso e permanência na escola até a certificação. Essa política sobre a

efetiva democratização do conhecimento não tem sido objeto de tanta atenção nas teorias pedagógicas liberais contemporâneas, como o construtivismo, quanto o problema da preservação da liberdade para aprender a aprender, aliada ao desenvolvimento individual, a despeito das consequências históricas do analfabetismo funcional:

> O construtivismo apresenta de forma exemplar a função máxima que a educação pode exercer neste contexto: *desenvolver cada vez mais a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver.* A escola empobrece-se cada vez mais; o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos; o senso comum invade a escola disfarçado de "sabedoria popular" (sabedoria esta cheia de crendices mistificadoras e retrógadas), e o professor deixa de ser um intelectual para se tornar um mero "técnico" ou "acompanhante" do processo de construção do individuo (ARCE, 2005, p. 52, grifos da autora).

Como não é difícil compreender que os estudantes, por si só, livre e espontaneamente, não realizariam a apropriação de todo, ou pelo menos de parte, do saber elaborado historicamente pelo coletivo dos homens, entendemos que a orientação internacional para as políticas públicas educacionais estrategicamente substitui a especificidade do trabalho do professor, a promoção da humanização concreta dos homens, pelo ensino direto e intencional, para saber se orientar e controlar as decisões tomadas no curso da vida, por uma visão pessoal de desenvolvimento intelectual. As orientações teórico-metodológicas fundamentadas nas pedagogias psicológicas levam ao questionamento da própria especificidade do magistério como profissão:

> É comum escutarmos ou lermos em trabalhos de professores: "não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende". Essa lógica vai retirar

> do professor a autoridade da sua profissão e relativizar sua relação com o aluno. Isso decorre da compreensão de Piaget (1986) que compreende o desenvolvimento infantil como algo que acontece de dentro para fora, afirmando a existência de um desenvolvimento que não é social nem histórico. Fundamentada nessa lógica a escola passou a não ensinar, mas facilitar a aprendizagem individual e inerente ao próprio aluno (PAES, 2009, p. 11).

Na conjuntura de destituição da autoridade conferida ao professor, pela natureza de sua profissão – ensinar –, a própria profissão tem entrado em crise, com desvalorização social, violência nas escolas e arrochos salariais.

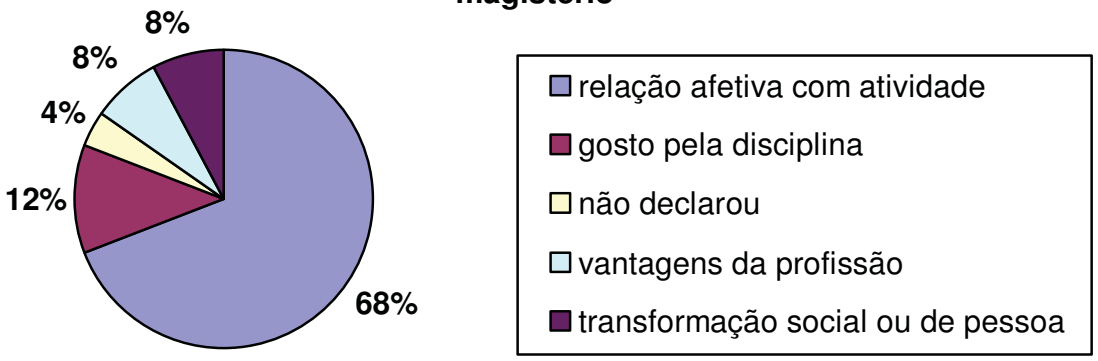
> Ao centrar no aluno o processo educativo essas tendências pedagógicas condenaram qualquer procedimento educativo que não estivesse diretamente voltada para a atividade do aluno, praticamente proibindo o professor de ensinar, acreditando que o aluno aprende sozinho e o professor é apenas um facilitador. Ao perder a aura de detentor do conhecimento sistematizado o professor perdeu também o seu sentido social e isso vem causando uma depreciação do profissional professor (PAES, *op. cit.*, p.10).

Considerando a especificidade do trabalho do professor, isto é, o trabalho intelectual de desenvolver a e na consciência dos estudantes um determinado modo de se orientar na vida, imediatamente já é possível identificar a peculiaridade desta profissão, de ser, ao mesmo tempo, intelectual tradicional e orgânico, haja vista a formação da consciência dos estudantes será o parâmetro de suas decisões tomadas.

> Nessa condição, um intelectual tradicional, como o professor, assume a característica de intelectual orgânico, cuja peculiaridade é ser um produtor de consensos referentes ao estabelecimento de ideologias de uma ou outra classe social, para além de um profissional qualificado, portanto, como uma dimensão política (id. p. 6) Enfim, os professores são intelectuais que atuam necessariamente a partir de uma filosofia de educação que traz consigo uma concepção de homem e de sociedade. O professor possui a prerrogativa da formação (ou deformação) das futuras gerações na escola. (COSTA; MARAFON, 2009, p. 164).

Com efeito, buscamos na opinião dos professores da escola pesquisada as motivações que os levaram ao exercício da docência. Os professores em análise trabalham com a educação escolar e, desde a juventude, estabeleceram uma relação afetiva com a atividade de ensinar (gráfico 15), a qual esteve presente de várias maneiras durante os questionários, pois, em sua maioria, nossa amostra é composta por docentes que se graduaram e constituíram carreira, elegendo o magistério como atividade exclusiva, prestaram concursos de efetivação em escolas públicas estaduais e, muitos deles, chegaram a fazer cursos de aprimoramento.

GRAFICO 15 – Motivações dos professores para o magistério



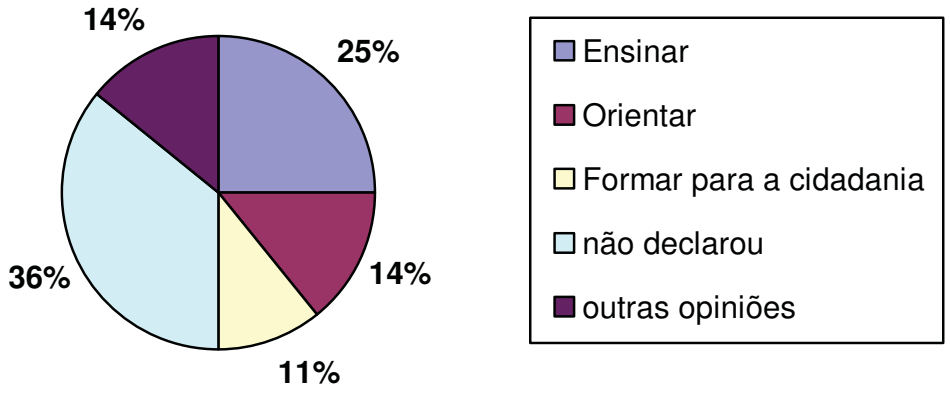
Dados coletados e trabalhados pelo autor.

Entretanto, a escolha pela carreira do magistério não é simplesmente uma opção decorrente de uma abstrata vocação divina ou aptidão inata (COSTA; MARAFON, 2009). A formação da personalidade do professor ocorre objetivamente, quando este se apropria dos saberes sistematizados e desenvolve intencionalmente o ensino.

> Desta forma, considero que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e está, núcleo da personalidade. Assim sendo, pode-se deduzir que não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que se faz necessária uma sólida compreensão do que ela é (MARTINS, 2007, p. 5).

No que tange à definição do trabalho docente (GRÁFICO 16), mais de um terço dos entrevistados preferiu não responder, 25% reivindicou o ensino, 14% a orientação e 11% a formação para a cidadania. As demais respostas referiram-se á mediação entre os alunos e o conhecimento, a informação, a transmissão cultural, sempre numa perspectiva de mediação entre os alunos e o saber escolar. Portanto, os professores têm uma percepção de que são trabalhadores que não fazem gestão de pessoas, mas formação humana, e se identificam com as atividades laborais relacionadas a essa formação.

GRÁFICO 16 – Finalidade do trabalho do professor



Dados coletados e sistematizados pelo autor.

Todavia, entre a opinião dos professores e sua efetiva conseqüência

podem existir algumas contradições. Assim, reafirmamos a necessidade de haver uma sólida compreensão de seu trabalho, pois, ou pode trabalhar intencionalmente inconsciente ou inconscientemente pode pensar fazer o contrário do que pensa que faz, fortalecendo os interesses econômicos dominantes.

> Um professor que não consegue explicitar seu fundamento teórico/metodológico, apenas copia inconscientemente procedimentos observados na prática de outros professores ou em leituras superficiais. Esse professor desenvolve sua atividade educativa de forma pragmática, sem dominar o fundamento teórico da sua própria prática. Esse professor operário, e não intelectual, reflete inconscientemente, através das pedagogias liberais contemporâneas que se coadunam aos interesses econômicos dominantes (PAES, 2009, p.2).

O professor é um trabalhador que não detém os meios de produção do seu trabalho, senão, apenas o conhecimento, que é o aspecto substancial da atividade laboral de ensino. Contudo, a aquisição da consciência de classe para si é algo complexo, que nem sempre se observa na categoria profissional docente, como em outras categorias, pois,

> A caracterização de uma classe social não é algo simples, pois, mais que identificação das pessoas umas com as outras formando um grupo, é necessário um posicionamento político por parte desse grupo. (...) Marx (1985) assinala que a dominação do capital une a grande massa de trabalhadores através de situações e interesses comuns. Dessa forma, essa massa já é, diante do capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na medida em que vão ocorrendo reuniões e organizações onde os interesses defendidos se tornam os interesses de toda classe para si, a consciência de classe torna-se real. Isso pressupõe a compreensão de que não existe um movimento social de classe que não seja ao mesmo tempo um movimento político, pois a luta entre classes é uma luta política (BORGES, 2010, p. 94).

Apesar das especificidades entre o trabalho produtivo, “(...) aquele que produz valor de mercadoria, e, por conseguinte, valor excedente, para o capital”

(BRAVERMAN, 1987, p. 348), e o trabalho improdutivo, “a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2008, p. 20), compreendemos que os professores, embora proprietários do meio imaterial de seu trabalho, o conhecimento, dependem do meio material, a escola, onde vendem sua força de trabalho ao Estado. Portanto, tal como os estudantes de escolas públicas, os docentes fazem parte da classe trabalhadora, já que vivenciam a mesma subordinação, seja material, seja no âmbito das representações, apesar da especificidade laboral que dificulta a identificação. Na contemporaneidade isso se torna objeto de problematização, uma vez que o professor tem sido destituído do ensino na concepção e implantação das políticas públicas educacionais, pelo Estado burguês.

> Os indivíduos, isoladamente, só formam uma classe na medida em que têm de empreender uma luta comum contra outra classe; no restante, eles se defrontam como inimigos na concorrência. Por outro lado, a classe torna-se autônoma em relação aos indivíduos, de maneira que estes últimos têm suas condições de vida predeterminadas e têm, assim, sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal definidos pela sua classe; tornam-se subordinados a ela. É o mesmo fenômeno da subordinação dos indivíduos isolados à divisão do trabalho, e tal fenômeno não pode ser suprimido se não se elimina a propriedade privada e o próprio trabalho. Dissemos varias vezes como essa subordinação dos indivíduos à sua classe torna-se, ao mesmo tempo, a subordinação a todo tipo de representações, etc (MARX; ENGELS, 2010, p. 87 e 88).

Tais políticas, que destituem do professor a tarefa de ensinar, concorrem para a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, reduzindo-o a um trabalhador tão alienado quanto aqueles que atuam na produção de bens

materiais, da seguinte maneira:

> Os interesses de mercado se fortalecem através de metodologias de ensino que colocam no centro do processo educativo o aluno e não o conhecimento, enaltecendo os professores com pouco conhecimento e criando empecilhos ao seu crescimento intelectual. Sem desenvolvimento intelectual o professor torna-se um mero reprodutor, um alienado, um instrumento de interesses educacionais que desconhece (...) (PAES, 2009, p. 2 e 3).

Assim como no trabalho em outros ramos da produção, na profissão docente a alienação consiste em descaracterizar o trabalho como intelectual, valorizar a dimensão prática, útil e instrumental da atividade, e promover um processo de qualificação aligeirado, fundamentado no espontaneísmo, na atual conjuntura em que os trabalhadores são obrigados a construir solitariamente seus itinerários de formação para o trabalho e obter a empregabilidade.

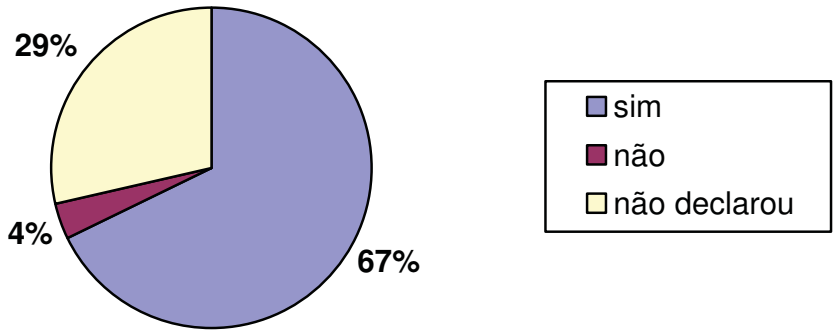
> Se partirmos do pressuposto de que o professor, assim como o aluno, aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, retiramos da atividade de estudo sua natureza intelectual e a transformamos em atividade puramente instrumental, fato este que acaba por descaracterizar o trabalho do professor como trabalho intelectual. Então seríamos obrigados a concordar com a afirmação de Schwartz (1996, p. 3) de que ser professor é exercer uma arte instrumental. Neste caso poderíamos afirmar que não necessitamos realmente de cursos de longa duração e com muita teoria, pois o professor seria formado efetivamente ao exercer a atividade prática. Sobraria espaço apenas para um pouquinho de teoria necessária, que viria da psicologia alicerçada no construtivismo (ARCE, 2005, p. 57).

A formação aligeirada, aliada às políticas públicas educacionais, impõe aos docentes a permanência no nível de consciência em si, que atuam como agentes do Estado na escola, afastando-se da consciência para si de sua real condição de classe:

> Podemos inferir que os educadores não querem fazer parte da classe trabalhadora, mas alçar a uma melhor condição social que possa ser garantida pela posição de profissional. Ao se considerarem *profissionais*, os trabalhadores docentes negam uma identidade política e de classe, tornando-se passivos e conformados diante do discurso ideológico do Estado, aceitando as alterações em seu processo de trabalho e, inclusive, acreditando que essas vieram para melhorar sua *competência profissional* e a própria qualidade da educação (BORGES, 2012, p. 97).

Por outro lado, dos professores em estudo, quando questionados diretamente sobre se havia algum tipo de analogia entre as condições de trabalho deles e a dos operários, 19 responderam que viam semelhanças (GRAFICO 17):

GRÁFICO 17 – Analogias nas relações entre o Estado e os professores e os patrões e os operários



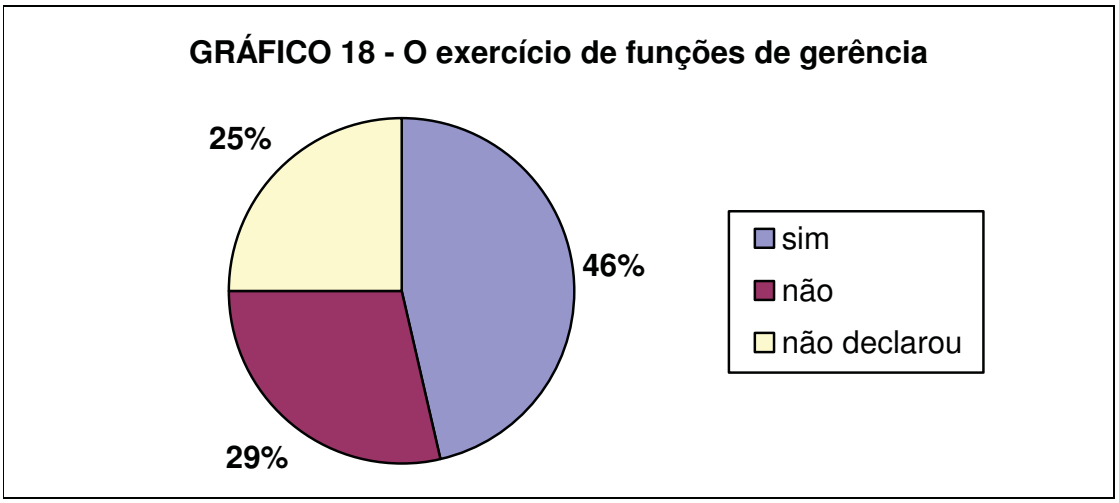
Dados coletados e trabalhados pelo autor.

Braverman (1897), descrevendo as mudanças históricas nas relações entre trabalhadores produtivos e trabalhadores improdutivos, observa que nas primitivas empresas capitalistas os trabalhadores improdutivos representavam “sócios” do capitalista, “(...) sócios na exploração dos trabalhadores produtivos, mesmo que fossem eles mesmos empregados” (BRAVERMAN, op. cit., p. 353), portanto, sinônimo de felicidade. Já os trabalhadores produtivos finalizavam seu trabalho em um bem material voltado a criar excedente, privado, sua própria desgraça. Já

nas condições modernas, todas as formas de trabalho são consideradas úteis, ou seja, constituem uma massa indiferenciada cujo trabalho pode desempenhar qualquer tarefa fixada pelo capital.

> O trabalho pode pois ser improdutivo simplesmente devido a que ocorre fora do modo capitalista de produção, ou devido a que, enquanto ocorrendo no seio dele, é utilizado pelo capitalista, em seu impulso para acumulação, para funções improdutivas mais que produtivas. E fica agora claro que *enquanto o trabalho improdutivo declinou fora do alcance do capital, aumentou dentro do seu âmbito*. A grande massa de trabalho que era admitida como improdutiva porque não trabalhava para o capital foi agora transformada em massa de trabalho que é improdutiva porque trabalha para o capital, e devido às necessidade do capital terem aumentado tão notavelmente. (...) Por conseguinte, enquanto do lado do trabalho produtivo o trabalhador individual perde aquelas características como produtor de uma mercadoria acabada que fez dele ou dela um trabalhador produtivo, e retém aquelas características apenas na massa, do lado do trabalho improdutivo foi criada uma massa que partilha da sujeição e opressão que caracteriza as vidas dos trabalhadores produtivos (BRAVERMAN, 1987, p. 351 e 353, grifos do autor).

Uma vez que o trabalho improdutivo também está sujeito à alienação, o exercício de funções de gerência no trabalho cotidiano foi identificado por 13 professores (GRÁFICO 18). Tal proporção, levando em conta que 7 dos 28 entrevistados não declararam opinião, comprova mais uma vez a efetivação da hipótese inicial formulada.



Dados coletados e trabalhados pelo autor.

Em vista disso, depreendemos de nossas análises sobre os professores em estudo que, inicialmente, existe uma distância entre o que os professores entendem que seja a sua função precípua, e que se constituiu em motivação para a escolha da profissão, como o ensino e a formação humana, e o que o eles apreendem sobre o que o Estado espera deles como professores, que são tarefas para além do ensino. Por vezes, o Estado faz uso das instituições escolares para atividades que não sejam exatamente o ensino.

A partir da ideia de que as escolas, cada vez mais, têm sido geridas sob o modelo empresarial, os professores têm sido convocados a atuar exercendo atividades de gerência em sala de aula, o que se constitui numa tendência, pois

> (...) o êxito do professor assenta-se em sua capacidade para manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração 'inteligente e criativa' do conhecimento e da técnica. A capacidade de analisar situações significa, nessa perspectiva, possibilitar permanentemente a elaboração de ações adequadas em relação aos contextos e às próprias possibilidades existentes (...) (MARTINS, 2007, P. 13).

Os professores apreendem as injunções para que atuem na adaptação dos estudantes, mas de forma associada à gestão da sala de aula, ao disciplinamento, bem como na resolução de conflitos. Isso se torna cada vez mais necessário ao professor, haja vista as condições de trabalho têm se pauperizado cada vez mais, o que gera como exigências extras ao professor, além de gerenciar a sala de aula, organizar seu trabalho em meio à carência e à precariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A Dialética da Educação Escolar no Capitalismo

Mais uma vez destacamos que os seres humanos não nascem intelectualmente humanizados, mas portadores de capacidades psíquicas que possibilitam a humanização. Conseqüentemente, a educação é o processo interpessoal responsável pela hominização, já que por seu intermédio os homens se apropriam das objetivações elaboradas historicamente pelo trabalho e se tornam homens.

> Consequentemente, o que nos animais resulta da herança biológica resulta no homem de uma assimilação, isto é, de um processo de hominização do psiquismo da criança. E não posso deixar de me associar ao professor H. Piéron, que dizia no seu curso sobre a hominização: "A criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens" (LEONTIEV, 1987, p.255).

Na escola, com a educação escolar, os processos de desenvolvimento e formação intelectual dos seres humanos para se apropriarem do patrimônio cultural da humanidade e obterem a emancipação humana se dão de maneira privilegiada, no contato com o conhecimento produzido historicamente e elaborado cientificamente, sob os parâmetros de objetividade, coerência e verdade. O professor, trabalhador da educação escolar, tem um papel estratégico nesse processo, uma vez que sua atividade profissional é o ensino, a propagação da cultura e da ciência: "(...) ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (...)" (SAVIANI, 2008, p.12), que evidenciam as contradições

sociais e garantem uma concreta compreensão da realidade circunscrita.

Desta forma, definimos a educação escolar como promoção da humanização concreta, visto que forma o intelecto para a compreensão e o controle das ações tomadas ao longo da vida, “o poder fundamental de pensar e saber se orientar na vida” (GRAMSCI, 1995, p. 117), bem como incita participação ativa na organização política da sociedade. Em uma palavra, uma formação

> (...) onde o individuo não tem uma única atividade, mas pode aprimorar-se no ramo que o satisfaça, a produção geral é regulada pela que me dá a possibilidade de hoje fazer determinada coisa, amanhã outra, caçar pela manha, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar depois do jantar, segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX; ENGELS, 2010, p. 59 e 60).

O nível de consciência dos trabalhadores da educação assume caráter fundamental para que o saber escolar alcance a promoção da humanização dos estudantes. Os professores necessitam compreender as contradições ideológicas imersas em sua prática cotidiana e organizar politicamente seu trabalho, uma vez que sua importância consiste no fato de que,

> Mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna. (...) o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representados pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 1995, p. 130 e 131).

Como no modo capitalista de produção as relações sociais são materializadas sob as mediações de interesses antagônicos, constituindo-se como relações de luta de classes (MARX; ENGELS, 2008), o saber e seus processos de

transmissão são disputados pelas classes sociais: por um lado, a burguesia almeja utilizá-los como recursos de manutenção de sua hegemonia, entendida como domínio econômico e direção política da sociedade (GRAMSCI, 1995), distorcendo e ocultando as contradições sociais; por outro, a classe trabalhadora necessita do conhecimento científico e da cultura universal para evidenciar tais contradições e buscar os recursos de emancipação da exploração e da opressão a que é submetida. Observamos políticas educacionais, desenvolvidas pelo Estado burguês, que garantem a institucionalização de uma rede de escolas cuja concepção de educação pública e gratuita para a classe trabalhadora é esvaziada de conteúdos, mínima (no que tange ao número de anos de estudo), utilitarista, pragmática e instrumental, com vistas à precoce qualificação profissional dos filhos dessa com níveis rebaixados de conhecimento de cultura geral, como forma de perpetuar tal antagonismo. Os sistemas públicos educacionais capitalistas são propostos para responder às demandas do capital de formação da classe trabalhadora na perspectiva imediatamente interesseira:

> A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, *op. cit.*, p.118).

Portanto, sob a ótica do capital, a educação escolar promove humanização alienada e reafirma a igualdade formal, perante a lei, mediante a impossibilidade da igualdade real. Uma vez generalizada a ideologia de que a desigualdade é natural e decorre das diferenças de talentos, justifica e reafirma relações de

opressão e exploração, fazendo uso das diversas instituições sociais, que são braços do Estado, como a escola:

> É natural no homem o ser livre e o querer sê-lo; mas está igualmente na sua natureza ficar com certos hábitos que a educação lhe dá. Diga-se, pois, que se todas as coisas se tornam naturais ao homem quando a elas se habitua, só o homem que apenas deseja as coisas simples e não adulteradas fica em sua natureza; assim, a primeira razão da servidão voluntária é o hábito: provam-no os cavalos que ao princípio mordem o freio e acabam depois por brincar com ele; e os mesmos que se rebelavam contra a sela acabam por aceitar a albarda e usam, muito ufanos e vaidosos, os arreios que os apertam (LA BOÉTIE, 1997, p. 37 e 38, grifos meus).

Quando a educação é subordinada aos interesses de uma classe em detrimento dos de outra, ocorre a degenerescência da instituição escolar, pois a verdade, a ciência, a cultura, passam a ser ensinadas distorcidas e com recortes, conforme convém aos interesses da classe hegemônica, de desenvolver conformidade em que deveria exercer a contra-hegemonia.

> Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só,* fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifos meus).

Na atual conjuntura, cujas políticas públicas educacionais nos países da América Latina são subordinadas às diretrizes das agências internacionais, observa-se a introdução de um modelo de gestão da escola tecnocrático, pautado na eficiência e na eficácia, aplicando-se à escola princípios da gestão empresarial. As instituições administradas pelo modelo burguês de Estado, especialmente as

escolas, cujos serviços são utilizados majoritariamente pela classe trabalhadora, são organizadas para que a classe hegemônica difunda a sua ideologia para as novas gerações, de ajuste à disciplina do trabalho estranhado, conforme as demandas do capital:

> Ao mesmo tempo, a habituação dos trabalhadores ao modo capitalista de produção deve ser renovada a cada geração, tanto mais que as gerações surgidas sob o capitalismo não são formadas dentro da matriz da vida de trabalho, mas jogadas no trabalho vindo de fora, por assim dizer, após um prolongado período de adolescência durante a qual são mantidas na reserva. A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a "organização científica do trabalho", mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1987, p. 124).

O Estado neoliberal, mínimo no investimento e na concretização de direitos sociais, faz convênios para investir na educação com agências internacionais cujo objetivo principal é privilegiar a formação para o trabalho alienado no país, "(...) imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos" (BRANDÃO, 2004, p.10).

Emerge, então, uma nova concepção de democratização da educação escolar, no capitalismo - especialmente após a revolução francesa -, que se reduz ao direito de acesso à escola, não confundido com o acesso ao conhecimento. Uma rede de escolas tem sido criada para distribuir o conhecimento entre os diferentes extratos de cada classe social, contraditoriamente à função precípua da instituição escolar, que é o acesso ao conhecimento, como se qualificação

profissional acompanhada por certificação fizessem parte da esfera de suas funções primordiais, constituindo-se no centro da crise da escola capitalista:

> Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1995, p. 136).

Consideramos que a materialidade da luta de classes na escola manifesta-se no fato daqueles educadores, ideólogos das políticas neoliberais, que participaram da produção dos documentos que orientaram as políticas educacionais mais recentes - (WCEFA, 1990); (UNESCO, 1993); (DELORS, 2006); (BRASIL, 1996a; 2010) -, reconhecerem a importância da escola pública e do trabalho docente para a classe trabalhadora e maximizarem o uso do espaço escolar para a administração de problemas sociais como a profissionalização precoce, o lazer, a colaboração na área da saúde, em detrimento de sua função primordial, que é o ensino de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, tecnológicos e técnicos, transformando a escola numa agência de assistência social, o que coloca novas responsabilidades em relação à atuação profissional do professor, diretamente relacionadas à gestão de pessoas, numa conjuntura de acirramento da luta de classes.

Pela instituição de uma pedagogia das competências, baseada no lema do aprender a aprender, o professor é confrangido a assumir uma nova função na escola: “estamos a caminho de um oficio novo, cuja meta é, antes, fazer aprender

do que ensinar" (PERRENOULD, 1999, p. 53). O tempo para a socialização do conhecimento, principal mediação pela qual os alunos estabelecem uma relação com os professores, passa a ser dividido com o tempo para o exercício de outras tarefas, o que pode levar a relações estranhadas entre professores e alunos. Bastaria aos educadores apreenderem a realidade social o bastante para compreender quais competências são exigidas dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, de modo a desenvolverem potencialidades como a criatividade, porém circunscritas às demandas do capital, na perspectiva de uma pedagogia que é, antes, adaptativa ao *status quo*, do que formadora de cidadãos transformadores da realidade social.

> Essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

Na pedagogia das competências destacamos duas dimensões: a política, da compreensão, do respeito e da tolerância mútua, da paz, numa perspectiva de conciliação de classes; e a técnico-pedagógica, centrada nos princípios da neutralidade científica, da razão instrumental, eficiente, produtiva, imediatamente útil, flexível e adaptável, o que justifica o fato de o estudante ser livre para desenvolver suas competências e habilidades pessoais, desde que não transgrida a ordem social e nem perturbe a paz. Tanto os professores quanto os alunos são objetivados como atores que devem se adaptar ao processo de trabalho e contribuir para o aumento da produtividade da sociedade, pois:

> No que tange às relações entre a organização capitalista do trabalho e as demandas que esta impõe à escola, desde a passagem do século XX para o século XXI, a organização taylorista-fordista já guardava uma racionalidade que cedo se introduziu na organização do trabalho escolar, com vistas a aumentar a produtividade, ampliando as tarefas do professor na escola e fora dela, otimizando o seu trabalho de atendimento a números cada vez maiores de alunos, e buscando níveis de controle cada vez maiores sobre seu trabalho. Nesse sentido, o tecnicismo na educação, sob inspiração taylorista-fordista, prestou uma importante contribuição para a racionalização do trabalho na escola, supervalorizando os métodos de ensino em detrimento do trabalho do professor, impondo uma prática da parcelização dos conhecimentos em unidades de conteúdos mais simples, materializada na forma do ensino apostilado (COSTA, *et. al.*, 2009, p.90).

A função social do trabalho docente, assim como as instituições escolares, apresenta-se, também, distorcida. A autonomia em relação à elaboração, a mediação e a transmissão do saber tem cedido lugar à lógica das relações burocráticas cerceadas pelo capital. Os professores planejam e coordenam seu próprio trabalho a partir de prescrições das secretarias de educação e do ministério da educação, mas são responsabilizados pelos desempenhos dos alunos, aferidos pelos instrumentos federais e estaduais de avaliação do rendimento escolar cuja preparação não participaram. Utiliza-se a escola e o trabalho docente para reproduzir as relações de exploração capitalista:

> O professor é o profissional a quem a escola capitalista impõe a tarefa estratégica de preparar a classe trabalhadora para atuar na produção, disciplinando-a desde os anos iniciais da vida para suportar o uso de seu corpo e sua mente por outrem, praticar a obediência e desenvolver um repertório comportamental compatível com as necessidades do mundo do trabalho (Rosa, 1998). Para a elaboração dessa tarefa, o perfil de professor traçado no âmbito do capital não é o do intelectual, mas o do reprodutor de informações e ideologias [...] (COSTA; *et. al., op. cit.*, p. 68 e 69).

Mediante as caracterizações sobre as atividades-meio, a organização do trabalho docente nas escolas públicas de ensino básico, entendemos que, por

vezes, a precariedade da escola, salas de aula superlotadas, baixos salários, falta de tempo para planejamento, bem como as imposições estatais, aliadas a uma formação profissional pragmática, são fatores para que o professor atue na classe como um gerente, exercendo tarefas de controle sobre o trabalho de outrem:

> Torna-se portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as suas próprias. Esta transição apresenta-se na história como a *alienação progressiva dos processos de produção* do trabalhador; para o capitalista, apresenta-se como o problema da *gerência* (BRAVERMAN, 1987, p. 59, grifos do autor).

A partir das considerações do controle gerencial e das dimensões da atividade-fim da escola, o ensino, pautado nas pedagogias psicológicas analisadas, que dão fundamento para a legislação educacional, além da opinião empírica dos professores, entendemos, também, que as políticas públicas e as teorias pedagógicas neoliberais impõem aos professores de ensino básico das instituições escolares públicas que atuem como gerentes das salas de aula, mediando e administrando conflitos, disciplinando e pacificando os estudantes, a fim de controlá-los no nível imediato, adaptá-los, no mediato, e inseri-los ao modo de produção vigente, perpetuando, assim, a exploração e a desigualdade social.

Contudo, percebemos que a gerência científica relacionada ao trabalho do professor não mais possui suas características essenciais, voltada à disciplina rígida de adaptação dos trabalhadores a uma única atividade produtiva, ao longo de toda a vida. Agora, a ciência gerencial vinculada à docência é voltada à adequação flexível, polivalente, multifuncional, cooperativa dos estudantes, cujo interesse não é mais se manter estático ao posto pré-estabelecido, mas sim livre

dentro dos limites impostos, dotado com a aptidão de suportar as contradições deste momento do modo de produção capitalista:

> Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital. Deste modo, teve de se abandonar a extrema brutalidade e a violência legalmente impostas como instrumentos de educação – não só inquestionavelmente aceitos antes, mas até ativamente promovidos por figuras do início do período iluminista, como o próprio Locke, como acabamos de ver. Elas foram abandonadas não devido a considerações humanitárias, embora tenham sido frequentemente racionalizadas em tais termos, mas porque uma gestão dura e inflexível revelou-se um desperdício econômico, ou era, no mínimo, supérflua (MÉSZÁROS, 2005, p. 42 e 43, grifos meus).

A crise do capital de 1970/80, quando a insatisfação do trabalho pelos trabalhadores fabris gerou absenteísmo e abandono em massa como novas resistências a certas formas de trabalho (BRAVERMAN, 1987), demandou uma reestruturação da organização do trabalho produtivo, não mais estático, mas polivalente e suportável a mudanças drásticas. Costa e Marafon (2009), analisando a constituição do professor como trabalhador ao longo da história, afirmam que o parecer CNE/CP 009/2001 e a resolução 01/2002 foram os marcos na legislação educacional brasileira sobre a formação de professores que instituíram a noção de competências e a organização flexível do trabalho sobre a prática docente, como formas de sanar as novas necessidades geradas pela crise produtiva.

> A partir dos anos 1970, nos países de capitalismo central, e 1980, no Brasil, assistimos a uma nova crise do capital, decorrente da crise energética em todo o mundo e da queda na taxa de lucros, um fenômeno tendencial no capitalismo. Tal conjuntura demandou novas formas de organização do processo produtivo, e nele, a nova organização do trabalho, em que se deu a relativização dessa categorização das profissões entre os trabalhadores especializados. Os trabalhadores

> diretamente ligados à produção foram submetidos a um processo de reestruturação da organização do trabalho fabril que rompe com a idéia de trabalhador qualificado especializado, em prol de uma formação dos trabalhadores de natureza polivalente que os prepare para situações novas, administração de conflitos, detecção e resolução de problemas, elaboração de propostas criativas, tendo em vista o aumento da produtividade. (...) Mediante a imposição à escola capitalista de responder a essa demanda, tal instituição assume a tarefa de formar trabalhadores com competências aplicáveis às diferentes situações de trabalho, tornando-os flexíveis, para responder à demanda do capital a partir da instituição da organização em células nas quais os operários passam a exercer múltiplas funções. Manifesta-se, mais uma vez, a subsunção da escola ao mundo do trabalho, porém, com características especificas da conjuntura neoliberal (COSTA; MARAFON, 2009, p. 160).

Portanto, as exigências do mercado são os parâmetros para a elaboração das políticas públicas. A gerência científica análoga à educação escolar foi e é introduzida no trabalho do professor como socorro ao mercado neoliberal.

> Nos últimos anos, devido às novas exigências e interesses do mercado, o sistema educacional passou por profundas transformações e reformas, no interior das quais o modelo gerencial, que estabelece um padrão orientado para o mercado capitalista, foi tomado como modelo de gestão educacional. Nesse contexto, no qual as políticas educacionais estão submetidas aos princípios do processo de reestruturação produtiva sob a tutela do neoliberalismo, a alienação do trabalho docente encontra-se ainda mais exacerbada (BORGES, 2010, p. 89)

Todavia, a luta pela hegemonia não ocorre sem contramanifestações. Se por um lado a burguesia procura subordinar os interesses do proletariado aos seus, por outro, a classe trabalhadora tem interesses diferentes, e mais do que isso, antagônicos, uma vez que imposição não é sinônimo de aceitação!

> A dominação cultural nunca é total e definitivamente garantida e por esta razão, ela deve sempre ser acompanhada de um trabalho para inculcar esta dominação cujos efeitos não são jamais unívocos; eles são às vezes "efeitos perversos", contrários às expectativas dos dominantes, pois <u>sofrer a dominação não significa necessariamente aceitá-la</u> (CUCHE, 1999, p. 146, grifos meus).

Embora a classe burguesa imponha um projeto de educação escolar controlada à classe trabalhadora, voltado à expropriação do saber elaborado e à manutenção de sua posição como classe hegemônica, o controle jamais será total, pois a escola pública, instituição social condicionada pela estrutura, não deixará de se constituir em espaço de contradições e lutas de classe, e o professor, sujeito dessas contradições:

> (...) que se por um lado é determinada pela estrutura social, por outro lado, composta por sujeitos autônomos, possui virtualmente a faculdade de transformar esta estrutura social (...). Sem desprezar o papel relevante que assumem também os outros segmentos sociais na construção da nova escola como um dos meios para a realização da nova sociedade, ressaltamos o papel do educador, pois sua transformação de "peça de engrenagem" ideológica mantenedora dos interesses antipopulares em intelectuais comprometidos com a sociedade democrática é fundamental, pelo fato de ser ele um elemento do Estado junto à sociedade. É sua mudança de postura que confere o caráter de dialeticidade à relação Estado/escola. Até mesmo pelo domínio do saber e pela possibilidade de reconstruir este mesmo saber a partir da ótica popular (SANTOS, 2000, p.41).

Da mesma forma, ao difundir à classe trabalhadora os conhecimentos científicos e outros elementos da cultura segundo seus próprios interesses, a classe hegemônica jamais terá domínio total sobre como os estudantes filhos da classe trabalhadora se apropriarão e interpretarão tais conhecimentos, visto que a criatividade e o raciocínio são características inalienáveis dos seres humanos.

Como a dominação pela classe hegemônica jamais será completa, todas as instituições sociais no capitalismo – entre elas, a escola – convertem-se em espaços de disputa pelo poder, visto que

> A aclimatação aparente do trabalhador aos novos modos de produção surge da destruição de todos os modos de vida, a contundência das barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos costumeiros

> níveis de subsistência da classe trabalhadora, o emaranhado da rede da vida capitalista moderna que torna finalmente todos os outros meios de vida impossíveis. Mas por baixo dessa aparente habituação continua a hostilidade dos trabalhadores às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados, como uma corrente subterrânea que abre caminho para a superfície quando as condições de emprego permitem, ou quando a tendência capitalista a maior intensidade de trabalho ultrapassa os limites da capacidade física e mental. Renova-se em gerações sucessivas, exprime-se no incontido sarcasmo e repulsa que grandes massas de trabalhadores sentem por seu trabalho, e vem à tona repetidamente como um problema social exigente de solução (BRAVERMAN, 1987, p. 133).

A escola capitalista, ainda que dominada por uma ideologia voltada ao trabalho, não deixará de ser objeto de disputa política, pela classe trabalhadora, já que para a maioria desses é uma oportunidade rara, senão única, de contato com livros e outros objetos de saber, bem como com o saber sistematizado e elaborado pelo professor. A denúncia das políticas públicas, bem como a projeção de políticas educacionais que interessam à classe trabalhadora faz parte dessa luta, com vistas a proporcionar, por intermédio do conjunto da produção histórica da humanidade, as mesmas condições de apropriação, já que todos os estudantes possuem as mesmas aptidões de assim o fazer.

> O verdadeiro problema não esta, portanto, na aptidão ou na inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. (...) este fim é acessível. Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV, 1987, p. 302).

O professor, mesmo com todas as restrições impostas pelas condições

reais de trabalho e as relações com o Estado, não será o redentor da escola, mas ainda pode reorganizar objetivamente, aos níveis dos estudantes, o conhecimento sobre a realidade também objetiva, pois,

> (...) existe sim um conhecimento objetivo da realidade natural e social, conhecimento este que deve ser transmitido pela escola. Acreditamos sim que é possível conhecer a realidade de forma objetiva e abarcar a totalidade. Os parâmetros não são o cotidiano de cada indivíduo mas a humanidade, seu desenvolvimento e seus patrimônios intelectuais e culturais que devem ser disponibilizados para todos. Só assim o indivíduo poderá conseguir enxergar a condição de exploração na qual se encontra; enxergar que é sim privado culturalmente, que as diferenças não são naturais mas frutos da história, foram criadas e são mantidas pelos homens; enxergar, por fim, que a mudança pode e deve ocorrer (ARCE, 2005, p. 59).

O professor é o trabalhador responsável por formar intelectualmente os seres humanos, por meio do ensino, fornecendo-lhes a concreta compreensão da realidade circunscrita. Jamais aceitaremos a ressignificação da categoria, reduzida ao exercício de funções de gestão de pessoas na escola, numa perspectiva gerencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos.** *In.* Duarte, N. Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BORGES, K. P. **Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes**. Inter-ação, Goiânia, v. 35, n°1, p. 81-99, jan./jun. 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 outubro de 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996a.

_____. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996b.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006

_____. **Lei n° 11.494**, de 20 de julho de 2007a.

_____. **Lei n° 11.738**, de 16 de julho de 2008.

_____. **Decreto n ° 55.078**, de 25 de novembro de 2009.

_____. **Resolução n° 4**, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da educação. **Saeb – 2005 primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada.** Brasília: Inep, 2007b.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAMARGO, R. B. *et al.* **Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial.** RBPAE – v.25, n.2, p. 341-363, mai./ago. 2009.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** – 2. ed. – São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

CIRÍACO, R. **Sob o véu da mordaça.** Caros Amigos, São Paulo, ano XV, nº53, p.30, jun. 2011.

COSTA, Á. *et al.* **A proletarização do professor.** São Paulo: Sunderman, 2009.

_____. MARAFON, A. M. M. **A constituição do professor como trabalhador.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 153-166, dez. 2009.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. CEDES, vol. 19, n. 44, Campinas, Apr. 1998.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista?.** *In.* Duarte, N. Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).** *In.* DUARTE, N.; FONTES, S. S. D. Arte, conhecimento e paixão na formação humana. São Paulo: Autores Associados, 2010a.

_____. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre o etnocentrismo ou relativismo cultural.** *In* DUARTE, N.; FONTES, S. S. D. Arte, conhecimento e paixão na formação humana. São Paulo: Autores Associados, 2010b.

FORACHI, M. A. A noção de "participação –exclusão" no estatuto das populações marginais. In: MARTINS. J. (org.) **A participação social dos excluídos.** São Paulo: Hucitec, 1982. p.18-19.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 93. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br.

GARCIA, N. **O que é propaganda ideológica?.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Americanismo e fordismo.** In. GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, volume 4 – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBSBAWN, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar.** Cadernos de Pesquisa, n°104, p. 5-34, jul. 1998.

INEP. **Gastos com educação: Sumário Executivo. Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação.** Brasília: INEP, maio de 2003.

_____. **Censo da educação básica: 2010 – resumo técnico.** – Brasília: INEP, 2011.

_____. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico.** – Brasília: INEP, 2012a.

_____. **Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009.** Brasília: O Instituto, 2012b.

KLEIN, L. R. **Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto.** *In.* Duarte, N. Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LA BOÉTIE, É. **Discurso sobre a servidão voluntária.** – 2. ed. – Lisboa: Edições Antígona, 1997.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista.** – 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2010.

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

MIRANDA, M. G. **Pedagogias psicológicas e reforma educacional.** *In.* Duarte, N. Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAES, P. C. D. **Práticas de ensino fundamentadas em vigotski**. Universidade Federal do Estado do Mato Grosso do Sul, 2009, mimeografado.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RESSINETI, T. R. **Análise crítica da política educacional da progressão continuada e as conseqüências de sua implementação na organização do trabalho do professor.** Monografia (Graduação em Licenciatura em Pedagogia). Bauru, Departamento de Educação, 2010, mimeografado.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

SANTOS, A. F. T. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SÃO PAULO (Estado) São Paulo faz escola. Disponível em: <**http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208**>. Acesso em 18 de abril de 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** - 10 ed. – São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZ, Y. **Trabalho e uso de si.** Revista Pro-posições. V. 1, nº 5 (32), Campinas, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 18/10/2012.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos.** 1993 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2012.

_____. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escolar no Brasil.** Brasília: UNESCO, n° 03, abril de 2012.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial deEducação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jontien, Tailândia, 1990.