

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO PAULISTA E A SAGA DA PROLETARIZAÇÃO

TEACHING WORK IN THE PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF SÃO PAULO AND THE PROLETARIZATION SAGA

Maria Izaura CAÇÃO¹

RESUMO: o artigo analisa a organização do trabalho docente do magistério estadual paulista, período 1933-1990, averiguando possibilidade de considerá-la processo acabado de proletarização, adotando, como categoria de análise, a *subsunção formal do trabalho* docente ao capital. Pesquisadores diversos consideram os docentes submetidos a processo proletarizador imperfeitamente configurado, para outros a proletarização adquire formas específicas entre diferentes trabalhos profissionais, impedindo total assimilação desses atores pelo operariado. Considerar o professorado categoria profissional tendendo à assimilação pela classe operária é polêmico: a proletarização no ensino diferencia-se da desenvolvida na produção. Ao trabalho docente aplicar-se-ia limitadamente o modo de produção capitalista, dificultando completo processo de objetivação, controle e parcelarização. Análise da organização do trabalho docente nas escolas paulistas possibilita afirmar nelas coexistirem: elementos tributários ao modo de produção capitalista (assalariamento; parcelarização do trabalho; aumento de produtividade via classes superlotadas; rotatividade de mão-de-obra) e elementos de modos de produção pré-capitalistas (propriedade dos meios; autonomia pedagógica; controle do processo; não separação entre concepção/execução; não-reunião, não-fixação e não-delimitação do local de trabalho). As contradições apontadas, o fato de o trabalho docente conservar certa individualidade, polêmicas teóricas quanto à inserção trabalhista e de classe do professor e, no limite, este ser trabalhador horista, tornariam temerário concluir-se pela total inserção da categoria no proletariado, até a data pesquisada.

PALAVRAS-CHAVE: organização do trabalho docente; subsunção formal do trabalho ao capital; proletarização; classe social.

ABSTRACT: this work analyses the teaching work organization of public schools in the State of São Paulo from 1933 to 1990, to investigate the possibility of considering it an accomplished process of proletarianization, by adopting as analysis category formal subsumption of the teaching work to the capital. Several researchers regard teachers as belonging to a professional class undergoing a proletarianizing process, having an imperfect configuration, however; others think that proletarianization acquires specific ways among different professionals, which constitutes an obstacle to complete assimilation of those actors by the working class. To think of teaching professionals as a category tending to

¹ Professora Assistente Doutora do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília - CEP 17525-900 - Marília, São Paulo - Brasil. cação@flash.com.br

CAÇÃO, M. I.

being assimilated by the working class is a rather polemic issue: proletarianization of the teaching work differs from the one developed in the production. Capitalist way of production would be applied within limits to teaching work, which makes it difficult the whole process to be objective, controlled and parceled up. Nevertheless, careful examination of the teaching work in the public schools of the State of São Paulo enables us to claim that there is coexistence of: elements connected to capitalist way of production (payment by salaries; parceling work; increase of productivity through overcrowded classes; rotating scheme of workers), and elements of pre-capitalist ways of production (property of the means; pedagogical autonomy; process control; non-separation between conception/execution; non-meeting; workplace neither fixed nor delimited). Contradictions pointed at, individuality somehow kept by the teaching work, theoretical polemics concerning both kind of working body and social insertion of the teacher and, above all, the fact that this work is paid by the hours, I would feel fear to conclude by total insertion of this professional category in the working class, up the date of this research.

KEYWORDS: teaching work organization; formal assumption of the work to the capital; proletarianization; social class.

INTRODUÇÃO

Em continuidade a reflexões anteriores (CAÇÃO, 2001a) sobre o processo de organização do trabalho docente do professor de Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) e de Ensino Médio, do magistério público paulista, no período de 1933 a 1990, analisamos, neste artigo, como as entidades representativas da categoria do magistério público: Centro do Professorado Paulista (CPP), e Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), influenciaram, ao longo do período, as políticas relativas à organização do trabalho docente e à constituição das jornadas de trabalho (JTD), atentando para a ocorrência do processo de dissociação entre jornada de trabalho e local onde o trabalho se desenvolve.

Fundamentamo-nos em especificidades relativas à organização do trabalho docente no ensino público paulista: trabalho pautado pela atribuição de aulas, contratação fora da CLT, ausência de delimitação e de unificação do local de trabalho. Examinamos o processo descrito à luz da literatura referente à proletarianização do magistério, partindo da hipótese de que a categoria do professorado, num movimento contrário ao encaminhamento dado pelas demais categorias de trabalhadores da sociedade capitalista, lutou pela ampliação de sua jornada de trabalho, considerando esta que poderia situar essa forma de organização do trabalho num estágio pré-capitalista (SILVA JÚNIOR, 1993).

Ao longo desse processo de organização, o professor do ensino público paulista foi-se tornando um trabalhador horista, sem local de trabalho definido e único, sem vínculo empregatício com o Estado, ao mesmo tempo em que a categoria foi exposta a aviltamento salarial sem precedentes, a certa pauperização do trabalho, ao lado da ocorrência de alta rotatividade de mão-de-obra, específicas do modo de produção capitalista. Como e onde situar esta categoria de trabalhadores? Haveria consenso teórico quanto à sua situação trabalhista e de classe? (CAÇÃO, 2001b).

1 TRABALHO DOCENTE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE DA SITUAÇÃO TRABALHISTA E DE CLASSE DO PROFESSORADO PAULISTA

As profundas alterações ocorridas, sobretudo nos últimos cinquenta anos, na organização do processo de trabalho no mundo capitalista, em geral, e na organização do processo de trabalho pedagógico nas escolas públicas de ensino fundamental e médio brasileiras, em particular, parece não terem correspondido a um proporcional interesse da pesquisa educacional dado o pequeno número de trabalhos, entre nós, que se debruçam sobre a questão do *trabalho docente* como uma categoria teórica de análise.²

Dessa forma, o *trabalho docente* como categoria de estudo e análise ainda está a merecer o devido interesse dos pesquisadores educacionais, uma vez que o enfoque da maioria dos estudos recai sobre áreas afins, como educação e trabalho, formação do educador, prática docente, movimento de professores, relevantes, sem dúvida, mas que não refletem a complexidade envolvida no processo de trabalho levado a efeito no interior das escolas de ensino fundamental, hoje. É preciso, como nos lembram Ozga e Lawn, que os estudos teóricos acerca das relações de trabalho levem em conta a “[...] natureza cambiante do trabalho docente” (1991, p. 141).

Ao longo do processo de tecnoburocratização por que passou o sistema estadual de ensino, no bojo dos processos de industrialização, urbanização e constituição do Estado intervencionista no Brasil e de desenvolvimento do capitalismo monopolista, o professor, profissional

² Dentre os mais fecundos, podemos destacar os trabalhos de: Saviani (1986); Paro (1987); Silva Júnior (1993); Costa (1995); Dal Ri (1997); Hypolito (1991, 1997) e Almeida (1999). Costa (1995), com base nos Catálogos de Teses em Educação da ANPED, de 1981 em diante, afirma que a expressão *trabalho docente* não se constitui categoria orientadora de busca nem nas bibliotecas das faculdades de educação.

portador de autonomia didático-pedagógica, exercendo controle sobre a concepção e execução do seu trabalho, através de profissão merecedora de reconhecimento e prestígio social, foi-se tornando um assalariado mais barato, cuja força de trabalho passa a ser vendida por menor preço. Progressivamente, foi expropriado do controle e da autonomia sobre o processo de trabalho, que se torna cada vez mais fragmentado. Vai-se, de acordo com o senso comum, *proletarizando*, graças, entre outros fatores, à queda dos seus níveis salariais, cada vez mais aviltados, e à progressiva perda de prestígio ocupacional. Diante dessas constatações, não consensuais, seria o professor um trabalhador? Pode ser caracterizado como integrante da classe proletária?

Com a polêmica instaurada na literatura perpassando a produção teórica sobre o trabalho docente e sua organização, Hypolito (1991) considera que *sim* e *não*. *Sim*, porque os docentes estariam submetidos a um processo de proletarização ainda não perfeitamente configurado, mas em desenvolvimento, e *não*, pois apenas o assalariamento não caracteriza um membro da classe trabalhadora.

Tendo em vista a não existência de um conceito unívoco para *classe trabalhadora*, para Braverman (1987, p.31), o termo não delinea "[...] rigorosamente um determinado conjunto de pessoas", é a expressão referente a um processo social em curso. Assim, Hypolito (1991) acredita que se deve considerar a situação contraditória, de ambivalência entre profissionalismo e proletarização, pela qual passa o professorado.

Enquanto o profissional faz parte de um grupo auto-regulado, que trabalha diretamente para o mercado, oferecendo determinado tipo de bens ou serviços, com controle sobre o trabalho realizado de modo autônomo, cujo campo de trabalho e conhecimento são regulamentados por lei, a proletarização caracteriza-se como o oposto ao profissionalismo (ENGUITA, 1991). O trabalhador vende sua força de trabalho, não exerce controle sobre os meios de produção, sobre o produto e o próprio processo de trabalho. Com a apropriação do seu saber pelo capital e incorporação do mesmo ao processo de produção, o trabalhador passa por um processo de desqualificação.

É a decomposição do processo de produção, por meio da divisão do trabalho e da mecanização, que torna um grupo ocupacional profissional ou integrante da classe trabalhadora, e não a natureza do serviço oferecido. Desse modo, Enguita (1991) considera que os docentes constituem o que se designa *semiprofissões*, formadas por grupos

assalariados, freqüentemente parte das burocracias públicas, com nível de formação similar à dos profissionais liberais.

No Estado de São Paulo, o professorado apresenta alguns traços que poderiam situá-lo mais como classe trabalhadora do que categoria profissional, apesar da ambivalência vivida. Trabalha em condições precárias; na maioria das vezes é trabalhador *horista*, sem garantia de emprego, sem local de trabalho delimitado; recebe salários aviltados e luta contra a fragmentação do processo de trabalho e a perda de prestígio, o que o distancia do profissionalismo. Para o CPP, na década de 1970, a proletarização da categoria resumia-se ao rebaixamento salarial, não a identificando com o processo de expropriação do processo de trabalho pelo qual o professor já passaria, segundo alguns autores, ou de fragmentação do processo pedagógico, em curso via educação tecnicista, dos quais o aviltamento salarial é um dos reflexos. Contrariando as tendências apresentadas pelo movimento do conjunto dos trabalhadores, os professores paulistas lutavam pela permissão de ministrar mais de 36 aulas semanais, alongando a jornada de trabalho, e pela possibilidade de trabalhar em mais de um local. Isto significava aumento salarial, em curto prazo. Estavam-se gestando as condições para que o docente, nas décadas seguintes, fosse constituindo-se um trabalhador horista. Entretanto, essa situação o fez caminhar no processo de unificação da categoria e regulamentação da profissão, através do Estatuto do Magistério, em 1985.

Dentro dessa ambivalência, é possível avaliar que o magistério paulista realmente estar-se-ia constituindo em parte da classe trabalhadora, se considerarmos, com Thompson (1987), que a constituição de uma classe social se forja na própria luta de classes, no embate entre elas, pois não se define classe enquanto coisa, mas enquanto relação.

Para Braverman quase toda associação trabalhadora com a empresa moderna, “[...] nas organizações governamentais ou ditas não lucrativas assumiram a forma de compra e venda da força de trabalho” (1987, p. 342), forma clássica para a existência continuada da classe trabalhadora, ao incorporar relações sociais de produção, de subordinação à autoridade e exploração. Para ele (1987, p. 344), “[...] nos estabelecimentos [...] educacionais [...], essas gradações são reproduzidas de modos peculiares aos processos de trabalho executados em cada uma dessas áreas”. Considerados como grupamentos intermediários, ocupariam posição intermediária, não por estar fora do

processo de acumulação do capital, mas por assumir características de ambas. Ao sentirem as inseguranças de seu papel como vendedores da força de trabalho, na sua consciência começa a afirmar-se e a imprimir-se a forma proletária. Ainda que lhes restem privilégios, passam a conhecer os sintomas da alienação. Assim, as dificuldades advindas desse processo de definição da posição de classe proviriam do fato de as classes sociais não serem entidades fixas, mas processos em curso e em transição. Classe é, antes de tudo, uma relação.

Dessa forma, cremos ser esta uma questão que demanda estudos mais aprofundados e maiores discussões, posto que, de certo modo, significa questionar o grau de identificação assumido pelos docentes em relação aos trabalhadores da produção material.

Entretanto, a problemática da proletarização dos docentes tem sofrido críticas no interior da sociologia marxista. Para Ozga e Lawn (1991), deve-se contestar a idéia de proletarização do professorado como inexorável, reconhecendo-a, não apenas como uma questão econômica, mas política. Essas críticas trabalham com o pressuposto de que o chamado processo *proletarizador* adquire formas específicas no interior dos diversos trabalhos ditos profissionais que nem sempre permitem a assimilação destes atores pela classe operária.

Assim, consideramos, com Jiménez (1991), ser necessário atingir maior clarificação conceitual e confirmação empírica de alguns dos pressupostos da proletarização. Isso implica em proceder a uma reflexão sobre a própria *natureza do trabalho docente*.

2 A NATUREZA DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Paro (1987) e Dal Ri (1997), apoiados em Saviani (1986), não buscam explicar o significado do trabalho docente por meio da polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo.

Como a concepção de trabalho produtivo não advém do seu conteúdo, mas da sua forma social, “[...] um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo”. (MARX, s.d., p. 115) Assim, a compreensão da natureza do trabalho em educação, para Saviani (1986), deve contrapor trabalho material e trabalho não material.

Partilhando da posição de Marx sobre a natureza imaterial do trabalho pedagógico, cujo produto *não é separável do ato de produção*, Saviani (1986) argumenta que a aula, como atividade de ensino, supõe concomitantemente a presença do professor e a do aluno, é,

simultaneamente, produzida e consumida. Assim, o ato de dar aula não se separa do próprio ato e do seu consumo. Pela própria natureza da coisa, em virtude da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista aí ocorreria de maneira limitada, podendo ocorrer, por exemplo, com os chamados pacotes pedagógicos. (SAVIANI, 1986, p. 81-2) Porém, o autor não considera ser esta uma tendência generalizável, pois entraria em contradição com a natureza do fenômeno educativo, ela ocorreria apenas de forma subordinada, periférica. (SAVIANI, 1986).

Paro (1987) destaca o papel do aluno no processo de produção pedagógico não como mero consumidor, mas como partícipe das atividades desenvolvidas na sala de aula e beneficiário desse processo. Assim, o tipo de trabalho imaterial que ocorre na educação “[...] caracteriza-se pela presença do consumidor no ato de produção” (PARO, 1987, p. 140). Ao se contrapor ao tipo de processo que ocorre na produção material, impede a generalização, na escola, do modo de produção genuinamente capitalista. Por outro lado, o papel do saber nele desempenhado não se restringe à instrumentalização de métodos e técnicas de ensino. Incorpora-se ao produto final, como matéria-prima, acarretando implicações para as tentativas “[...] de generalização do modo de produção capitalista na escola, sobretudo no que tange à divisão pormenorizada do trabalho” (PARO, 1987, p. 147).

constitui em um dos elementos centrais do processo de trabalho” (1997, p. 131). Dessa forma, a dificuldade de aplicação plena do modo de produção capitalista na escola encontra sua explicação no fato de que esse tipo de saber, em razão de sua natureza de matéria-prima, não pode alienar-se do processo de produção, constituindo-se em elemento específico do processo pedagógico.

Como tentativa de objetivação do trabalho pedagógico, o ensino tecnocrático, no Brasil, através do parcelamento e busca da autonomização do processo, visava garantir eficiência e produtividade. O que não se efetivou, porque “[...] o modo de produção capitalista não se aplica aí senão de maneira limitada” (SAVIANI, 1986, p. 83).

Em nome da racionalização, a implantação do paradigma tecnicista resultou no contrário: a irracionalidade e a desorganização. Além de fragmentar o campo pedagógico, introduziu elevado grau de descontinuidade do processo e desvalorização do trabalho docente, o que trouxe como resultado um maior achatamento dos salários.

Ao endossar a abordagem desses autores, não desconhecemos críticas de outros pesquisadores com relação às teses da *especificidade* da educação e de que o modo de produção capitalista aí se aplicaria apenas de modo limitado, por considerarem que esta interpretação situa a educação como um fenômeno abstrato, acima das classes e das relações sociais e que as soluções para seus impasses seriam, também, específicas, técnicas.

Parece-nos que encampar argumentos que, de forma quase axiomática e apriorística, assumem a natureza capitalista do processo de trabalho docente é algo que deve ser descartado. Nossa compreensão sobre o fenômeno estudado não será alargada mediante análises reducionistas que tendem a homogeneizar a dinâmica do processo de produção pedagógico ao de outros diretamente ligados à esfera econômico-produtiva. Assim, a descrições, realizadas, por exemplo, por Sá (1986) e Santos (1989), do processo de trabalho na escola burguesa atual, parecem-nos basear-se numa simples transferência dos elementos que estão presentes no processo de trabalho produtivo.

O controle sobre o trabalho, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho docente não se processam de modo tranqüilo e sem embates no sistema de ensino brasileiro, os professores têm lutado para não perder a autonomia, para não ser controlados, buscam formas para superar a fragmentação do trabalho. Igualmente, as características assumidas no processo de parcelarização e fragmentação do trabalho docente não podem ser equiparadas ao ocorrido com o trabalho fabril.

Mas, se a atividade docente não pode ser classificada como essencialmente capitalista, ela vem apresentando, cada vez mais, características do processo de trabalho diretamente produtivo. Independentemente do fato de o trabalho docente ser ou não capitalista, ele vem configurando-se com menos autonomia, com maior divisão do trabalho, maior intensificação e fragmentação.

Silva (1992) analisa a questão sob a ótica da *natureza do trabalho docente* e argumenta que as tentativas de controle e de alteração do processo de trabalho docente para que ele se torne mais suscetível e passível de controle não chegaram a alterar essencialmente a natureza do trabalho pedagógico, tese da qual compartilhamos.

Enquanto a tese do caráter capitalista do processo de trabalho docente parte do axioma de que este é um processo capitalista, descrevendo-o como um processo de trabalho fabril, há autores que

deduzem o caráter capitalista do processo de trabalho docente a partir da evolução da profissão docente.

3 DA POLÊMICA PROLETARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Lawn e Ozga (1988) analisam o processo de trabalho docente na perspectiva da proletarização na ótica da perda da qualificação, da autonomia e aumento da supervisão sobre o trabalho no ensino, com o fortalecimento das funções administrativas, de direção, supervisão e orientação, de planejamento curricular; bem como do emprego da tecnologia. Em 1991, criticam suas idéias anteriores e enfatizam a construção social da qualificação, salientando a necessidade de estudo do processo de trabalho docente, no sentido de interpretar sua natureza cambiante. Para eles, é fácil demonstrar a perda do controle dos trabalhadores sobre o trabalho, como processo acelerado pela tecnologia, mas demonstrar as mudanças “[...] na consciência ou na posição de classe como uma consequência da proletarização é muito mais problemática” (OZGA; LAWN, 1991, p. 142).

Apontam, ainda, outras características da proletarização: perspectivas declinantes da carreira e definição da promoção como afastamento da docência para cargos administrativos, e mudanças no ensino conduzindo à perda do controle sobre o trabalho. Entretanto, os autores questionam se a reunião desses fatos significaria evidência convincente da proletarização do magistério. Aparentemente, sim. Afirmam, porém, que há dificuldades reais com essa tese com as quais devemos lidar.

Jiménez (1991) enfoca as condições de trabalho e as ações desenvolvidas pelos docentes enquanto trabalhadores e resume alguns pressupostos com base nos quais se desenvolveria a argumentação dos defensores da proletarização do professorado: *condições de trabalho*; *transposição da lógica* que rege a intervenção *racionalizadora* do capital na produção para outros processos de trabalho, com efeitos similares para os trabalhadores; *fórmulas de resistência* que o professorado desenvolve e a *presença dessas condições* provocando a proletarização de um conjunto de trabalhadores.

Com base no *controle dos modos de execução do trabalho*, Derber aborda a *proletarização técnica*, considerando que a perda do controle sobre o processo de trabalho em si tornou-se efetiva “[...] quando a direção subordinou os trabalhadores a um plano técnico de produção e/ou a um ritmo ou intensidade do trabalho em cuja delimitação eles

não intervinham” (1982, p. 169). Já a *proletarização ideológica* configuraria a perda do controle “[...] sobre os fins e os propósitos sociais aos quais se dirige o trabalho de cada um”. (1982, p. 169) Desse modo, a capacidade de definir o produto final do trabalho, sua disposição no mercado, seus usos na sociedade em geral e os valores ou política social da organização que compra a força de trabalho são elementos constitutivos da proletarização ideológica.

A distinção entre ambas as formas revela-se de especial relevância para a análise dos profissionais, uma vez que a forma predominante entre aqueles tem sido a *proletarização ideológica*: a perda do controle sobre os fins do seu trabalho.

Assim, é necessário levar em conta as modalidades de respostas dos trabalhadores, uma vez que a proletarização não equiparou os profissionais aos trabalhadores industriais. (DERBER, 1982) Para os teóricos da proletarização, a racionalização do trabalho docente conduz à *proletarização técnica*, pois o cerne das análises situa-se nos efeitos da desqualificação, na separação entre concepção e execução e na perda do controle sobre o trabalho.

Jiménez (1991) analisa possíveis conseqüências que essa proletarização trouxe ao magistério e as diferenças entre o professorado e os trabalhadores industriais. Para a autora, concomitantemente à desqualificação, os docentes “[...] também se vêem submetidos a formas diversas de *requalificação*” (1991, p. 80). Para Apple (1989), o reforço da função disciplinar obriga ao docente requalificar-se, sobretudo em técnicas de modificação de conduta e estratégias organizativas da sala de aula.

Assim, o processo de desqualificação sofrido pelos docentes não é idêntico àquele pelo qual passaram os trabalhadores industriais, sobretudo nas formas avançadas. Outras diferenças distintivas do *processo de proletarização* ocorrido entre os docentes estariam no modelo de divisão do trabalho introduzido no ensino e seus efeitos sobre o professorado, na incorporação dos computadores ao ensino e na relação do professorado com as funções conceituais de seu trabalho. (JIMÉNEZ, 1991)

O modelo de divisão do trabalho introduzido no ensino é diferente do desenvolvido na produção. As especializações criadas no seu interior surgem de novos campos de conhecimento e da qualificação de aspectos do trabalho docente que, anteriormente, não exigiam habilidades específicas adquiridas em curso próprio de formação.

Enquanto na produção, a divisão do trabalho conduz à impossibilidade de o operário colocar em ação sua força de trabalho de modo independente, este não é o caso do professor, que, mesmo após o surgimento dos especialistas, pode realizar autonomamente seu trabalho.

Apesar de alguns autores considerarem que a informatização pode desqualificar o professorado, é preciso cuidado com esta afirmação, pois, até 1990, ela afetava um número limitado de docentes, sobretudo na escola pública, sendo utilizada, quase exclusivamente, em complementação a aulas e outras tarefas educativas, como um recurso pedagógico.

Quanto à relação do docente com as funções conceituais de seu trabalho, é necessário analisarmos em que termos, *realmente*, é o professor alijado do planejamento do trabalho e de que tipo de decisões é excluído de modo irreversível. Por suas características e natureza, o trabalho pedagógico exige certa autonomia do docente no que tange à metodologia, conteúdos e materiais compatíveis com cada grupo-classe. Por numerosas que sejam as normas e diretrizes curriculares, e as decisões dos docentes pouco afetarem a adoção e realização de uma política educacional, não é possível, à escola, planejar-se e construir seu projeto político-pedagógico ou os currículos de curso sem a participação efetiva dos professores. A tarefa do planejamento continua sendo uma das competências inalienáveis do docente.

Corroboramos, então, uma das conclusões de Jiménez (1991): a de que a proletarização técnica do docente, a perda de controle sobre seu trabalho tem-se submetido a inúmeras limitações e, por esse motivo, não é possível afirmar que tenha alcançado as formas avançadas sofridas pelos operários.

Outros autores, entretanto, consideram os professores como *semiprofissionais*, o que pouco esclarece, e outros, ainda, vêem traços de profissionalismo na categoria.

Em 1985, Abramo investiga quem é o professor de São Paulo, em termos de estrutura de classes sociais, considerando-o proveniente de duas vertentes de estrutura de classes. Numa primeira, o docente é alguém que “[...] sofreu um processo de mobilidade social descendente. Não só porque foi proletarizado, nas condições de trabalho, mas também porque foi proletarizado na sua cultura e na sua relação com as demais classes” (ABRAMO, 1987, p. 78). Considera que a *proletarização* correspondia a uma das vertentes, apenas, da constituição da categoria,

referindo-se àqueles professores oriundos de camadas da burguesia ou das classes médias altas que, no processo de deterioração da rede pública de ensino, foram perdendo o status e as condições de trabalho anteriores.

O aumento das oportunidades de obtenção de qualificação escolar havia possibilitado que o caminho inverso ocorresse por “[...] um processo de mobilidade social, vertical ascendente” (ABRAMO, 1985, p. 78), permitindo que um considerável contingente de professores adviesse das camadas populares ou de camadas de classe média baixa.

Até meados da década de 1960, o magistério paulista tem como origem de classe as camadas médias e altas da população, com elas se identificando. Com a expansão da rede pública de ensino, sobretudo em razão do processo de expansão do capitalismo, aumenta a demanda social por educação e a distribuição das oportunidades educacionais ocorre em virtude de pressões sociais locais, como resposta desordenada do Estado. Com essa expansão do ensino fundamental, além do novo alunado das camadas populares que adentra as escolas estaduais, cresce a oferta de postos de trabalho. O governo, para não aumentar substancialmente a verba destinada à educação e ao pagamento do pessoal docente, contrata professores em caráter temporário, não pela CLT, mas segundo regras próprias, para ministrarem aulas *extraordinárias*, cujo valor pago era inferior às aulas *ordinárias*.³ Ao se incorporarem ao magistério público, esses docentes identificam-se com os valores hegemônicos das classes médias e não mais com os de sua classe de origem. Mesmo tendo salários e condições materiais de vida muitas vezes semelhantes às da classe operária, mostram-se muito mais dispostos a serem cooptados “[...] pelos valores ideológicos da burguesia”, não se solidarizando “com os do proletariado” (ABRAMO, 1985, p. 80).

Idéia de certo modo aprofundada por Silva Júnior (1993), ao analisar os trabalhadores da escola pública, em São Paulo, como trabalhadores técnico-científicos que não se reconhecem como trabalhadores.

4. POR UMA OUTRA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

Diante dessas contradições, da inexistência de consenso quanto às formas organizatórias do trabalho docente, da dificuldade de análise que o professorado paulista possuía de suas condições de trabalho e do seu significado, da polêmica teórica relativa à situação trabalhista e de

³ Aulas ministradas pelos professores efetivos, minoria àquele momento.

classe dos professores e reconhecendo que, nesse estágio avançado do capitalismo, não se pode fugir ao fato de todas as instituições serem moldadas pela forma sob a qual se organiza esse modo de produção, postulamos que, na organização do trabalho docente, nas escolas públicas paulistas, entre 1933-1990, coexistem elementos do processo de trabalho de modos de produção anteriores ao modo de produção capitalista, que denominamos *pré-capitalistas*, com outros específicos desse modo de produção.

O fato de o modo de produção capitalista ter-se generalizado, determinando as relações sociais e sendo por elas determinado, não significa sua absoluta generalização.

Retornando às considerações teóricas e na perspectiva de que ao trabalho docente, por sua natureza e especificidade, não se aplicaria senão de forma limitada o modo de produção capitalista, sendo-lhe impossível sofrer completo processo de objetivação, controle e parcelarização, adotamos, como categoria de análise, a *subsunção formal do trabalho* docente ao capital, no sentido *específico* conferido por Marx a esse conceito, considerando-a categoria de análise em processo dinâmico e não estático. (MARX, s.d.; NAPOLEONI, 1981). Ainda reconhecendo a existência de críticas ao enfoque adotado, no sentido de o mesmo poder ser interpretado como imutável ou perene, consideramos esta uma categoria profícua de análise.

Para Miranda (2006), o conhecimento é uma ferramenta imaterial de trabalho, o que não garante ao trabalhador o exercício da profissão. Para isso, é necessária a venda da sua força de trabalho. Considera que a tendência crescente do processo de alienação e a perda de autonomia do trabalho docente tendem a levá-lo a uma subsunção *proto-real* ao capital, mesmo reconhecendo o que intitula ser um “[...] processo transitório entre a subsunção formal e real do trabalho docente ao capital”, por acreditar que, para o sistema capitalista, “ainda não há demanda pela subsunção completa desses profissionais [...]” (MIRANDA, 2006, p. 9).

Há que considerar, ainda, que a investigação que realizamos incide sobre um período histórico que termina no início da década de 1990. Passaram-se quinze anos, desde então...

Assim, mediante a forma pela qual se organizava o trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas, é possível serem encontrados, concomitantemente: *elementos tributários ao modo de produção capitalista*: assalariamento; certa parcelarização do trabalho; aumento

de produtividade via composição de classes superlotadas; rotatividade de mão-de-obra, mobilidade do corpo docente, que resultaria em achatamento salarial; e *elementos que a organização do trabalho ainda guarda de outros modos de produção anteriores*: propriedade dos meios - saber intelectual, conhecimento; autonomia didático-pedagógica e controle sobre o processo ensino-aprendizagem; não separação entre concepção e execução; não reunião, não delimitação do local de trabalho e não fixação do professor nesse local impedindo que se desenvolva, nas escolas públicas, um trabalho coletivo; os professores ainda são trabalhadores individuais, diferentemente da fábrica, na escola reúnem-se e atuam professores de diferentes áreas, diferentes formações e ramos do conhecimento, o que também não permite a formação do coletivo que a fábrica agrupa.

5 ALGUMAS CONCLUSÕES POSSÍVEIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS: 1933 -1990

A situação real do professorado do ensino público estadual em São Paulo, até 1990, apresenta-se como fenômeno complexo e contraditório e caracterizar-se-ia por formas de transição apontadas por Marx.

Consideramos como um das evidências proletarizadoras do trabalho docente o assalariamento: o professor do ensino fundamental público estadual paulista é um trabalhador mediante assalariamento, e mal pago, ainda que, por si só, o assalariamento não caracterize o membro da classe trabalhadora, uma vez que é a forma retributória do trabalho realizado no modo de produção capitalista, do qual é quase impossível ficar-se imune. Por outro lado, talvez o aviltamento salarial possa ser caracterizado como uma pauperização da categoria.

A segunda característica: a parcelarização, a fragmentação do trabalho, dada a natureza do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelo professorado e o papel assumido pelo saber no processo, dificilmente poderia concretizar-se nesse processo, dificultando a completa generalização do modo de produção capitalista. O saber não desempenha um papel que se restringe à mera instrumentalização dos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, ainda que possa ser visto como *instrumento* na elaboração do novo produto: a aprendizagem. Extrapola-o, incorpora-se ao produto final, como matéria-prima, presente no ato mesmo de produção do processo educacional, prolongando-se para além dele, incorporando-se ao novo produto:

àquilo que o aluno introjetou, analisou e modificou de acordo com suas características pessoais e histórico de vida: a sua aprendizagem. Na produção pedagógica, o saber caracteriza-se como um dos elementos centrais do processo de trabalho, não podendo alienar-se ou ser separado do processo de produção, além de concepção do trabalho a ser executado, ele é o próprio objeto de trabalho docente.

Apesar da existência dos especialistas na escola e das diversas áreas de conhecimento que obrigam ao docente especializar-se em uma delas, há uma área de conhecimento inalienável do professor, que só ele domina ou deve dominar, e sem o qual não ocorre o processo de produção pedagógico: o chamado conteúdo específico da sua disciplina mais o conhecimento didático-pedagógico necessário para viabilizar o processo ensino-aprendizagem, que não se constitui mero instrumento, mas entranha-se no conhecimento a ser transmitido ao aluno.

Por outro lado, o sistema educacional busca maximizar a produção pedagógica ao compor classes cada vez mais superlotadas, visando realmente explorar ao máximo o trabalho aí realizado, dele extraindo a maior produtividade, e esse é um fato incontestável.

A adoção da concepção educacional tecnicista, buscando a objetivação do trabalho pedagógico por meio da sua parcelarização, de modo que esse processo pudesse ser autonomizado em relação aos seus produtores, visava, entre outros objetivos, à introdução da rotatividade de mão-de-obra, semelhante à existente no sistema fabril. O alcance desse objetivo pressupunha que a substituição de um executor não afetaria o processo. Se, na perspectiva capitalista, não foi de todo bem sucedida, a implantação do tecnicismo deixou, como uma seqüela das mais danosas, a desvalorização do trabalho docente. O professor reduz-se a um executor e pode ser mudado a qualquer momento. Isso propicia, além do achatamento salarial, a *mobilidade do corpo docente*, a rotatividade de mão-de-obra docente e, conseqüentemente, a descontinuidade do processo educacional.

Fatores como a não contratação de professores pelas leis trabalhistas e sua *admissão em caráter temporário* pela Lei n. 500, fizeram (e fazem, até os dias atuais) com que esses trabalhadores não tivessem garantias no emprego, nem as vantagens usufruídas pelos funcionários. Podiam ser dispensados quando as aulas passassem a compor um cargo oferecido aos titulares de cargo ou quando houvesse flutuação no número de classes mantidas pela escola e decréscimo do número de aulas a serem oferecidas.

Como uma das perversas conseqüências das más condições de trabalho e do não atendimento às aspirações dos professores efetivos, havia uma série de dispositivos legais permitindo aos mesmos afastarem-se de seus cargos, assumindo aulas em escolas mais próximas de sua residência por longos períodos, o que ocasionava grande deslocamento de docentes no decorrer do ano letivo.

Um aspecto fundante de modos de produção anteriores ao capitalista e presente na organização do trabalho docente diz respeito à propriedade, pelos professores, dos meios de produção do processo produtivo escolar: o saber intelectual, o conhecimento.

Entendido como instrumento dos métodos e técnicas pedagógicas, este conjunto de saberes comporta-se como matéria-prima incorporada ao produto final e configura-se como objeto de trabalho, propriedade inalienável do docente, presente no ato de produção e indispensável à sua consecução como elemento constituinte da especificidade do processo pedagógico, corroborando a dificuldade de plena aplicação do modo de produção capitalista na escola. O docente possui autonomia didático-pedagógica e controle sobre os meios, o objeto e o processo de trabalho que desenvolve.

Por mais que haja instâncias controladoras do trabalho pedagógico, por meio de diversos órgãos do sistema educativo e pela criação de especialistas de ensino, esse controle mostrou-se mais voltado a aspectos burocráticos e quantitativos do processo ensino-aprendizagem. Não se buscava controlar, diretamente, o saber veiculado durante o processo, o conteúdo intelectual, meio e fim do processo de transmissão e assimilação, mas os aspectos estatísticos dele resultante. O trabalho desenvolvido em sala de aula continuava sendo um trabalho solitário, individual, quase impermeável ao controle externo.

Aliada à questão do controle externo, podemos considerar outra característica do trabalho docente que o distancia do trabalho desenvolvido no setor produtivo: a não separação entre a concepção do trabalho pedagógico e a sua execução. Apesar da existência de normas pedagógicas e curriculares emanadas de órgãos superiores do sistema educacional, de dispositivos emanados de níveis federais e estaduais e as políticas educacionais serem concebidas nos gabinetes de muitos desses órgãos, sem a participação docente, ainda é o professor quem planeja e ministra sua aula. Ele não foi expropriado de sua capacidade de gerir e gerenciar o que ocorre no interior da sala de aula.

Esta característica alia-se a outra de modos de produção pré-capitalista: o professor ainda era um trabalhador individual. Alguns dos elementos próprios do fazer pedagógico, como planejar a aula, preparar exercícios, provas, textos, ainda que o docente se apóie no livro didático, é de responsabilidade dele, o mesmo acontecendo com a correção de provas, exercícios, redações, o que caracteriza o processo de trabalho pedagógico como solitário, individual.

A não delimitação do local de trabalho, a não reunião e a não permanência dos trabalhadores educacionais em um mesmo local de trabalho impediu que no interior das escolas paulistas se desenvolvesse o trabalho coletivo. A reunião e a permanência dos trabalhadores num local próprio e específico para a consecução do trabalho são requisitos fundamentais para o modo de produção capitalista, possibilitando o controle sobre o trabalho desenvolvido e a maximização da produtividade. Assim, parece-nos possível o entendimento de que o trabalho docente apresenta uma faceta individual: parte dele pode ser realizada sem a reunião dos docentes em um único local, sem que isso implique prejuízo no produto final.

Por fim, o fato de estarem presentes e atuarem na escola professores de diferentes áreas, de diferentes formações e ramos do conhecimento também não permite que haja a formação do coletivo que a fábrica possui, ao agrupar operários da mesma especialidade ou área.

É certo, entretanto, que na etapa atual de reestruturação produtiva, de reprodução do capital, a chamada flexibilização do trabalho ocorre em todas as suas modalidades. Ora, o processo educacional e os processos sociais mais amplos de reprodução estão intimamente interligados e, dessa forma, as relações, as condições e a natureza do trabalho docente vêm sendo profundamente precarizadas, no decorrer das últimas décadas. Porém, até que ponto ocorreu um processo acabado de subordinação real do trabalho docente ao capital? Mesmo as vozes discordantes admitem que não há demanda, ainda, pela completa subordinação desses profissionais.

Enfim, a descrição e análise apresentadas referem-se à situação real do professorado público paulista até a década estudada. No entanto, por todos os aspectos até aqui analisados, consideramos que a tese da proletarianização do professorado, devido à complexidade que envolve o fenômeno, às contradições existentes e às atuais características de aprofundamento do sistema do capital, demanda, para sua mais

CAÇÃO, M. I.

completa demonstração, novos estudos e a retomada minuciosa das atuais análises. Ou seja, a saga da proletarização continua...

CAÇÃO, M. I. Teaching work in the public schools of the State of São Paulo and the proletarianization saga. *Revista ORG & DEMO* (Marília), v. 8, n.1/2, Já.-Jun./Jul.-Dez., p. 151-170, 2007.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e ação política. In CATANI, D. B. (org.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

CAÇÃO, M. I. Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista - 1933 - 1990. In: Vieitez, C. G.; DAL RI, N. M. (org.) *Org & Demo*, Marília, n. 2, p. 73-86, 2001a.

_____. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista*. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001b.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAL RI, N. M. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DERBER, C. *Professionals as workers mental labor*. Advanced capitalism. Boston: G.K. Hall and Co., 1982.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 3-21, 1991.

- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.
- JIMÉNEZ, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 74-90, 1991.
- LAWN, M.; OZGA, J. Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores. *Revista de Educación*. Madrid, n. 285, p. 191-215, 1988.
- MARX, K. *Capítulo VI inédito de O Capital* – resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, s.d.
- MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. *Net*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt09482int.rtf>. Acesso em 06 ago. 2006.
- NAPOLEONI, C. *Lições sobre o Capítulo VI (inédito) de Marx*. São Paulo: LECH, 1981.
- OZGA, J., LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 140-158, 1991.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 57, p. 20-29, mai., 1986.
- SANTOS, O. J. dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, dez., 1989.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA JÚNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CAÇÃO, M. I.