

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO DOCENTE: PAUPERIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E
PROLETARIZAÇÃO?**

HÉLIO CLEMENTE FERNANDES

CASCATEL, PR

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**O TRABALHO DOCENTE: PAUPERIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO OU
PROLETARIZAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso.

CASCADEL, PR

2010

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O TRABALHO DOCENTE:
PAUPERIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO?

Autor: Hélio Clemente Fernandes

Orientador: Paulino José Orso

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Hélio Clemente Fernandes, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 05/03/2010

Assinatura: _____
(orientador)

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

Prof. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

Prof. Dr. André Paulo Castanha

Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca Universitária
UNIOESTE/Campus de Toledo.
Bibliotecária: Marilene de Fátima Donadel - CRB – 9/924

F363t Fernandes, Hélio Clemente
O trabalho docente : pauperização, precarização e
proletarização? / Hélio Clemente Fernandes. -- Cascavel, PR : [s.
n.], 2010.
xiii ; 208 f. : il.

Orientador: Drº Paulino José Orso
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Centro de
Educação, Comunicação e Artes

1. Educação – História 2. Educadores 3. Professores –
Formação 4. Professores – Condições sociais 5. Professores –
Saúde 6. Prática de ensino 7. Estado - Políticas 8. Capitalismo I.
Orso, Paulino José, Org. II. T.

CDD 20. ed.

370.710981

RESUMO

A presente pesquisa busca melhor compreender o trabalho docente. Para tanto, realizamos uma abordagem histórica desde as comunidades primitivas, passando pelo modo de organização escravocrata, feudal e capitalista; apresentamos alguns dados que demonstram como ele ocorre na atualidade e refletimos sobre as categorias de pauperização, precarização e proletarização. O objetivo central é entender o trabalho docente, que por sua vez, não pode ser suficientemente dimensionado sem levar em consideração a sua ligação como a totalidade social. A pesquisa apoia-se em autores que se ocuparam desta temática, porém, também contém alguns elementos de pesquisa de campo que evidenciam as condições da saúde do trabalho docente no Paraná. A bibliografia trabalhada permite estabelecer relações entre o trabalho docente e a forma como a sociedade se organiza e prepara os indivíduos para viverem nela mesma. O estudo está dividido em três capítulos. O primeiro intitulado Panorama do trabalho docente: das comunidades primitivas à Idade Moderna. Este procura construir o pano de fundo para se compreender o trabalho docente tendo como referência sua origem na história. Reflete-se sobre o trabalho docente em conexão com as diferentes sociedades que vigoraram no passado e incidem nos dias de hoje. O segundo capítulo denominado O trabalho docente: do Brasil ao Estado do Paraná, destaca alguns traços do trabalho docente no Brasil, com o intuito de completar o contexto histórico para indicar alguns elementos que possibilitem o desvelar deste no Estado do Paraná a partir de 2002, buscando contribuir, de modo específico, na discussão acerca da saúde desses trabalhadores a partir da realidade presente na Região Oeste do Estado, tendo como ponto de observação a cidade de Cascavel, PR. Neste capítulo apontam-se alguns dados que demonstram como é realizado o trabalho docente no Paraná e as condições em que ele se processa. O terceiro capítulo recebeu como título O trabalho docente e a pauperização, precarização e proletarização, pretende verificar as implicações do desenvolvimento do capitalismo no Brasil sobre o trabalho docente, sobretudo a partir da década de 1990. Este estudo permite inferir algumas mudanças que ocorreram no âmbito da educação e do trabalho docente conforme ocorrem as transformações na sociedade.

Palavras-chaves: Trabalho docente; Educação e formação de Professores; Pauperização, precarização e proletarização.

ABSTRACT

This research seeks to better understand the teaching. We made a historical approach since the early communities and to the way the organization slave, feudal and capitalist present some data showing how it takes place today and reflect on the categories of pauperization, impoverishment and proletarianization. The main objective is to understand the teaching, which in turn can not be sufficiently scaled regardless of its connection to the whole of society. The research is supported by authors who have dealt with this theme, however, also contains some elements of field research that shows the health status of teaching in Parana. The bibliography worked to establish relationships between teachers' work and the way society organizes and prepares people to live in itself. The study is divided into three chapters. The first entitled Panorama of teaching: the primitive communities the modern age. This seeks to build the background to understand the teachers' work with reference to its origin in history. Reflected on the teaching work in connection with the various companies they operated in the past and focus today. The second chapter "The teachers' work: from Brazil to the State of Paraná, highlights some features of teaching in Brazil, in order to complete the historical context to provide elements that allow the unveiling of the Parana State from 2002, seeking help, specifically in the discussion of health workers from the present reality in Western State, with the vantage point of the city of Cascavel, PR. In this chapter point to some data that show how the work is done teaching in Parana and the conditions under which it takes place. The third chapter received the title The teaching and pauperization, impoverishment and proletarianization, intends to investigate the implications of the development of capitalism in Brazil about the teaching profession, especially since the 1990s. This study allows us to infer some changes that have occurred in education and teaching as the changes occur in society.

Key-words: Teaching: Education and Training of Teachers; Pauperization, Impoverishment and Proletarianization.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Enoemia e Irineu Fernandes, por terem me auxiliado nos primeiros passos e ensinado o valor da persistência e da disciplina necessária para o êxito nos estudos, no trabalho e na vida.

Aos meus irmãos: Neusa, Nilva e Emerson, pela amizade, convivência e união, apesar da “correria” do dia a dia do trabalho e das inúmeras obrigações.

Aos meus cunhados: César e Paulo e a minha cunhada Carolina, por acreditarem no amanhã, na possibilidade de uma nova sociedade, ao abraçarem o compromisso da paternidade e maternidade, mesmo sabendo dos inúmeros desafios.

Aos meus sobrinhos (Julio, Felipe e Enzo) e sobrinhas (Mariana, Bruna e Mirella). Símbolos da vida e de seu constante *devir*.

Aos meus amigos, parentes e a minha namorada (Fernanda), por entenderem este período de afastamento que houve em função de minha dedicação para a realização desta pesquisa.

Aos professores da Rede Estadual de Educação o meu apreço e gratidão; partilhar com vocês das alegrias e dos desafios presentes no “chão da escola” constitui-se num aprendizado constante. Ao professor Amâncio e a professora leda meus agradecimentos pela leitura deste trabalho, pelos apontamentos e atenção dedicada.

Ao padre Clemente Damiani, por seu exemplo de vida, de solidariedade e desprendimento.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho contou com a colaboração de muitas pessoas (direta ou indiretamente) e, sendo assim, agradecemos a todas elas e de modo particular:

Ao meu orientador, pela orientação firme e segura, pela confiança depositada e, principalmente, pelo incentivo dado por meio de seu exemplo - de quem almeja à transformação da sociedade - essencial para a superação dos inúmeros desafios colocados à todos que buscam avançar no campo da pesquisa. Agradeço ainda pelos livros emprestados, estes foram fundamentais para a realização deste estudo.

Às professoras Geórgia Sobreira dos Santos Cêa e Edaguimar Orquizas Viriato, por terem me apresentado a relevância do método na produção do conhecimento.

Ao professor Dr. João Carlos, pela orientação informal, pela amizade, por estar sempre disposto a ajudar.

Aos membros do grupo HISTEDOPR, por propiciarem um espaço de leitura, estudo e debate acerca da história da educação.

Aos membros da banca examinadora pela valiosa contribuição no processo de elaboração e amadurecimento desta dissertação.

Aos meus colegas de turma, pelas contribuições: Dalessandro, Deliane, Iolanda, Artemio, Fabiano, Karina, Vandiana, Lilian e Margarete. Seriedade, dedicação, humanidade, competência, disciplina acadêmica e compromisso são alguns dos adjetivos desta turma e que me inspiram.

À coordenação e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-Campus de Cascavel). De modo particular, destaco aqueles que foram meus professores e com os quais tive o privilégio de conviver e aprender: Paulino José Orso, Ireni Zago Figueiredo, Liliam Porto Borges, Edaguimar Orquizas Viriato, Geórgia Sobreira dos Santos Cêa, Roberto Antonio Deitos, Ramon Casanova e Francisco Lopes Segrera.

À Sandra Köerich e Adeline, secretarias do Programa, pelos serviços prestados e pela atenção dedicada.

A todos que colaboraram com comentários, críticas e encorajamento.

Por fim, agradeço à renovação da utopia promovida pelo Mestrado em Educação, articulado a responsabilidade social. Vê-se, deste modo, o caráter coletivo de todo este processo.

Hélio Clemente Fernandes
Verão de 2010

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.”

Bertold Brecht
(1898 – 1956)

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xii
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	01

CAPÍTULO I

Panorama do trabalho docente: das comunidades primitivas à Idade Moderna

1.1. O trabalho docente nas comunidades primitivas.....	18
1.1.1. Questões preliminares.....	18
1.1.2. A organização social das comunidades primitivas.....	19
1.1.3. O ensino nas comunidades primitivas.....	20
1.2. O trabalho docente nas sociedades escravocratas.....	22
1.2.1. Questões preliminares.....	23
1.2.2. A organização social e o ensino na Grécia Antiga: Atenas e Esparta... 27	
1.2.3. O trabalho docente realizado pelos filósofos e sofistas.....	34
1.3. O trabalho docente na sociedade medieval.....	41
1.3.1. Questões preliminares.....	43
1.3.2. A organização social da Idade Média.....	45
1.3.3. O trabalho docente realizado na sociedade medieval.....	47
1.4. O Trabalho docente na Idade Moderna.....	53
1.4.1. Questões preliminares.....	54
1.4.2. A organização da social na Idade Moderna.....	57
1.4.3. O trabalho docente na sociedade moderna.....	63

CAPÍTULO II

O trabalho docente no Brasil e no Estado do Paraná

2.1. Alguns traços do trabalho docente na História do Brasil.....	79
2.1.1. Alguns aspectos do trabalho docente no Brasil Colonial.....	80

2.1.2. Alguns aspectos do trabalho docente no Brasil Imperial.....	88
2.1.3. Alguns aspectos do trabalho docente no Brasil República.....	93
2.2. O trabalho docente no Estado do Paraná.....	101
2.2.1. Alguns aspectos do trabalho docente no Estado do Paraná a partir de 2002.....	101
2.2.2. Especificidades do trabalho docente no Estado do Paraná.....	104
2.2.3. A questão da indisciplina escolar no Estado do Paraná.....	108
2.2.4. A valorização do trabalho docente no Estado do Paraná e os limites do capital.....	111
2.3. A saúde do trabalhador da educação no Estado do Paraná.....	119
2.3.1. Aspectos sobre a saúde dos trabalhadores em educação a partir da cidade de Cascavel-PR.....	126

CAPÍTULO III

O trabalho docente, a pauperização, a precarização e a proletarização

3.1. As transformações no mundo do trabalho a partir da década de 1990.....	138
3.1.1. Alguns apontamentos sobre os embates entre capital e trabalho.....	139
3.1.2. A lógica do capital, a globalização e o empobrecimento do trabalhador.....	146
3.2. Pauperização, precarização ou proletarização do trabalho docente?.....	151
2.2.1. O trabalhador e a pauperização.....	152
3.2.2. A precarização do trabalho docente.....	155
3.2.3. A proletarização e a proletarização docente.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES/SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná.

CENSE – Centro Sócio Educativo

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CPC – Centro Popular de Cultura.

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.

EaD – Ensino a Distância.

HISTEDBR – Grupo de Estudos e pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil.

HISTEDOPR – Grupo de pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná.

JIPM – Junta de Inspeção e Perícia Médica.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MCP – Movimento de Cultura/educação Popular.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MEC – Ministério da Educação.

MOCLATE – Movimento Classista dos Trabalhadores em Educação.

OLT – Organização por Local de Trabalho.

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional.

TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

UnB – Universidade de Brasília.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

USAID – United States Agency for International Development.

USP – Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela n. 1: Referente à turma da primeira série do Ensino Médio.....	106
Tabela n. 2: Referente à turma da segunda série do Ensino Médio.....	106-107
Tabela n. 3 Referente à turma da terceira série do Ensino Médio.....	107
Tabela n. 4: O vencimento dos professores em alguns Estados do Brasil.....	112-113
Tabela n. 5: O vencimento dos professores no Estado do Paraná.....	115
Tabela n. 6: Salário mínimo nominal e necessário.....	117
Tabela n. 7: Juntas de Perícia Médica no Estado do Paraná.....	128
Gráfico n. 1: Licença médica e readaptados no Estado do Paraná.....	121
Gráfico n. 2: Licenças tiradas durante o ano.....	122
Gráfico n. 3: Duração do tempo das licenças.....	123
Gráfico n. 4: Funcionários do Estado atendidos na Perícia.....	127
Gráfico n. 5: Atendimento da Perícia da cidade de Cascavel-PR.....	128
Gráfico n. 6: Sindicalização e tempo de serviço.....	129
Gráfico n. 7: Doenças que mais atingem os trabalhadores da educação.....	131

INTRODUÇÃO

“As escolhas teóricas não podem ser arbitrárias”

Gaudêncio Frigotto

A presente dissertação resulta de um conjunto de fatores que contribuíram de modo decisivo para que houvesse o interesse pela pesquisa acerca do trabalho docente. Dentre os quais convém destacar: primeiro, o fato do pesquisador também atuar enquanto professor da Rede Estadual de Educação no Paraná. Isto possibilitou o contato com as experiências de quem vive o dia a dia em salas de aula. E com isso a partilha das satisfações e angústias, ocasionadas pelo desenvolvimento do trabalho de ensinar diante do contexto histórico-político-econômico e social que impera na atualidade. Decorrente deste, por segundo, a participação no sindicato e a volta aos estudos na tentativa de entender um pouco mais sobre a escola, a sociedade e o Estado e com isso poder enfrentar melhor os múltiplos desafios impostos à educação. Por terceiro ressalta-se, a participação nas reflexões propostas, sobretudo pela XI Conferência da Educação, que teve por título: *Educação e Luta de Classe*, realizada pela APP Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná, em parceria com o Núcleo de Estudos Interdisciplinares – NEI, ligado a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e ao Grupo de pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil, GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR, ocorrida nos dias 29 e 30 de setembro de 2006, no município de Cascavel-PR. Esta tríade, acima apresentada, foi o que permitiu a indagação sobre o significado do trabalho docente inserido em uma sociedade marcada pelo embate entre o capital e o trabalho.

Diante destas inquietações pessoais, ocorre o ingresso no Curso de Pedagogia na UNIOESTE, campus de Cascavel, no ano de 2007, como outro fator decisivo para a elaboração deste objeto de pesquisa, pois, a volta aos “bancos” da universidade, ao estudo sistematizado, foram fundamentais. Neste retorno à academia o contato com algumas disciplinas precisam ser mencionadas, dentre as quais cita-se: *Trabalho, Organização e Gestão Escolar*

(TOGE)¹, *Estado e Organização Escolar*² e de *Organização do Trabalho Pedagógico* (OTP)³. De modo particular, colaboraram para a compreensão da escola articulada com os diferentes modos de organização social e, por conseguinte, contribuíram para entender mais sobre o trabalho docente. Deste percurso, surgiu um artigo intitulado *A Proletarização do Magistério*, apresentado no SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO e XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO, em comemoração aos 35 anos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel (UNIOESTE), realizado no ano de 2007.

Este processo possibilitou a construção do pré-projeto, apresentado como pré-requisito para a participação na seleção do Mestrado em Educação. A aprovação nesta seleção veio acompanhada da contradição entre o entusiasmo por fazer parte do grupo dos mestrandos da turma 2008/2009 e a responsabilidade social de quem deve esforçar-se ao máximo para que outros também possam partilhar desta experiência marcada por luzes e sombras, recuos e avanços, tristezas e alegrias.

Ao participar da disciplina *A Produção de Conhecimento em Educação*⁴ (já como aluno regular do programa de Mestrado em Educação), tive a oportunidade de entrar em contato com leituras e debates que possibilitaram um melhor entendimento acerca da relevância do método, das disputas teóricas na elaboração da pesquisa, no fazer ciência. Enquanto pesquisador, confesso que esta disciplina se constituiu em um marco, pois, embora tendo a possibilidade de me graduar em Filosofia e ter frequentado inúmeros cursos de formação, reconheço que a questão do método não era algo claro para mim. Hoje compreendo a necessidade de retomar o seu estudo, numa busca constante de aprofundamento. Penso que se tratou de uma escolha certa, adotada pelo conjunto dos professores do mestrado, a inserção da disciplina *A produção do conhecimento em Educação* como obrigatória, na medida em que

¹ Esta disciplina colaborou para pensar o trabalho docente inserido na organização da escola, bem como sua articulação com o modo de organização do sistema capitalista. Esta disciplina foi ministrada pela professora Dr. (a) Isaura Monica Zanardini.

² Disciplina ofertada à turma do segundo ano de Pedagogia do ano de 2007 e que teve a frente como responsável a professora Dr. (a) Edaguimar Orquizas Viriato.

³ Conduzida pelo professor Dr. João Jorge Correa, esta disciplina foi um dos alicerces principais para a elaboração do pré-projeto de mestrado.

⁴ Disciplina esta, ministrada em parceria pelas prof. Dr. (a) Edaguimar Orquizas Viriato e Dr. (a) Geórgia Sobreira dos Santos Cêa.

possibilitou a solidez das discussões e introduziu o estudo das outras disciplinas.

A noção de educação que orienta esta pesquisa, pautando-se em Carlos Rodrigues Brandão, diz respeito à condição para a própria sobrevivência do homem, logo, “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (1981, p. 8). Para Álvaro Vieira Pinto, compreende-se a educação como um “processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (1987, p. 29).

Essa percepção é reiterada, de outra maneira, por Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, que concebe a educação como produto da organização sociocultural e, por isso, ligada ao “conhecimento o mais possível completo da realidade, de suas tradições, da ciência, da arte necessárias para que todos cumpram a sua função política num tempo e num lugar” (2003, p. 104). Em conformidade a isto, admite-se que a educação faz parte da nossa vida e, sendo assim, é produzida na coletividade, ligada à história dos distintos modos de organizar-se de cada comunidade.

José Martí, por sua vez, afirma:

A educação precisa ir aonde vai a vida. É insensato que a educação ocupe o único tempo de preparação que tem o homem em não prepará-lo. A educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar. Os grandes problemas humanos são: a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica (2007, p. 241).

Sobre a educação, assinala-se, ainda, que:

A educação é necessariamente intencional. Não se pode pretender formar um homem sem um prévio conceito ideal de homem. Este modelo contudo, é um dado de consciência e portanto, pertence à consciência de alguém; concretamente, de alguém que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social (PINTO, 1997, p. 35).

Ressalta-se, também, com base em José Martí, que ao “vir à terra, todo homem tem direito à educação, e depois, em pagamento, o dever de contribuir

com a educação dos demais” (2007, p. 47). Assim, pode-se inferir, conforme Werner Jagaer, que “a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (1936, p. 3) e, disso tudo, compreende-se que não há como entender o trabalho docente desvinculado do contexto histórico que o produz.

Toda a educação é assim o resultado da consciência viva duma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe ou duma profissão, quer se trate dum agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (JAGAER, 1936, p. 4).

No que diz respeito ao entendimento do significado da educação, afirma-se também, de acordo com Paulo Freire, que “o processo do trabalho é o verdadeiro processo de educação. Mas o homem que vive hoje em dia mergulhado na sociedade de consumo não entende as coisas claramente” (1982, p. 24). Pode-se dizer, portanto, de acordo com Ricardo Antunes que o trabalho é o “elemento determinante e gerador da consciência e do pensamento humano”, sendo assim, “desta *reciprocidade decorre que não há trabalho sem consciência nem consciência sem trabalho*” (1982, p. 19, grifos do autor). Deste modo, insistimos, ainda, pautados em Álvaro Vieira Pinto, de que “na forma elementar, ingênua, a educação é considerada como o procedimento de transformação do não-homem em homem. Na forma superior, crítica, a educação se concebe como um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores” (1997, p. 35).

Feito estes apontamentos sobre educação, enfatizamos que as pesquisas nas áreas humanas e técnicas visam, sobretudo, reforçar que a centralidade não deve ser a técnica, a produção, o lucro e sim o homem. Tudo deve estar a serviço de tornar a vida humana melhor. A pesquisa se justifica quando a favor da vida humana e para todos. Assim, o trabalho, de modo geral, encontra justificação e positividade, uma vez que ele “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ANTUNES, 2004, p. 13).

Deste modo, é preciso distinguir o trabalho docente ministrado em determinadas instituições escolares, tal qual temos nos dias atuais e que denominamos de educação formal (sistemizada, com um conjunto bem

elaborado de conhecimento que devem ser ministrados), daquele realizado pela própria sociedade, isto é, da educação informal (que acontece pela televisão, pelo rádio, nas conversas informais, na rua etc).

Optamos por utilizar o termo trabalho docente, respeitando as múltiplas significações que ele recebe ao longo da história. Com este queremos designar o trabalho de ensino das técnicas *culturais*, “que são técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto” (ABBAGNANO, 2000, p. 305). Obviamente, não se trata somente de um trabalho de reprodução e sim, de correção e aperfeiçoamento do que é transmitido. Ensejamos, desta forma, por se tratar de um termo abrangente, que ele possa ser mais condizente com as inúmeras nuances em que acontece a transmissão do conhecimento nos diferentes processos históricos. Em síntese, de princípio, almeja-se com a denominação de trabalho docente, em sentido restrito, designar o ofício daqueles que se dedicaram e se dedicam à construção do conhecimento e, em sentido lato, utilizamos o termo “trabalho docente” na contemporaneidade devido a sua abrangência simbolizando a educação - realizada no espaço formal escolar - ligada aos professores e funcionários de modo geral.

Todavia, vale lembrar que, de modo geral, a grande educadora é sempre a sociedade no seu modo de organizar-se em função de sua produção e reprodução.

Assim, tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que o tornarão um dia um modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade idealiza, projeta e procura realizar (BRANDÃO, 1981, p. 27).

Realizada estas considerações sobre o significado do termo educação e do trabalho docente, passamos a discutir um pouco sobre a questão do método, uma vez que segundo José Paulo Netto, “é preciso ter clara as referências teóricas” (2002, p. 24). A relevância disso decorre do fato de que

“não existe neutralidade científica”, pois, parte-se do pressuposto de que o “conjunto do processo de conhecimento científico-social desde a formulação das hipóteses até a conclusão teórica, passando pela observação, seleção e estudo dos fatos, que é atravessado, impregnado, ‘colorido’ por valores, opções ideológicas (ou utópicas) e visões sociais de mundo” (LÖWY, 2003, p. 203, grifo do autor). Logo, percebe-se que toda ciência implica opção, pois, encontra-se ligada a certos valores da realidade social e, dada esta constatação, o problema insere-se no âmbito de encontrar o referencial teórico que possa melhor desvelar o objeto.

Com efeito, ao compreendemos o homem a partir das condições materiais, entendemos a produção do conhecimento ligada às múltiplas determinações que condicionam as transformações da materialidade. Logo, o homem (e tudo que a ele se relaciona: educação, trabalho docente) não podem ser pensados fora do contexto histórico e social em que foram produzidos e se produziram. Disso, pode-se inferir conforme nos diz a Tese número dois sobre Feuerbach “é na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente *escolástico*” (MARX e ENGELS, 1983, p. 27). Percebe-se, assim, que apesar dos embates teórico-metodológicos, é a base material quem determina o curso da história. A propósito disso, Florestan Fernandes, assinala que em defesa de privilégios ou meio-privilégios, ‘revolucionários’ sintonizaram-se “com as elites no poder e com as classes dominantes. Formaram a sua *ala radical*, sempre pronta a esclarecer os donos do poder sobre o que certas reformas implicariam, para evitar uma aceleração da desagregação da ordem e os seus efeitos imprevisíveis” (1986, p. XIII).

Portanto, cientes de que a ação do homem é realizada de modo proporcional ao aumento da sua compreensão dos mecanismos de funcionamento que regem a realidade, é que situamos o entendimento da importância da luta teórica, da opção por um referencial teórico que mais se aproxime da apreensão dos condicionantes que movem a sociedade.

Nesta perspectiva, Michael Löwy (2003), ao refletir sobre *O modelo científico-natural de objetividade e as ciências sociais*, em seu livro *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* demonstra a

relevância do método na produção do conhecimento. Faz isto retomando a questão de que na época feudal, fatores ideológicos tinham peso decisivo na manutenção da ordem, e todo questionamento era percebido como uma ameaça e tratada enquanto tal. Como exemplo disso, temos as discussões astronômicas que renderam a prisão de Galileu Galilei e Giordano Bruno, pois, suas descobertas punham em 'cheque' a dominação político-ideológico-econômica das classes hegemônicas da idade média (e, em particular, o clero). Com base nestes dados, afirma-se que uma

ciência livre de ideologias, julgamentos de valor ou pressuposições políticas, isso é, uma ciência axiologicamente neutra – corresponde, até certo ponto, à realidade das ciências da natureza de nossa época. Até certo ponto somente porque, se é verdade que as ciências ditas exatas foram 'neutralizadas' e que as ideologias têm relativamente pouca influência sobre seu valor cognitivo, não é menos verdade que as condições sociais e as opções partidárias determinam, em ampla medida, tudo o que se encontra antes e depois da pesquisa propriamente dita (LÖWY, 2003, p. 198-199).

Em *Poder e Ideologia*, István Mészáros (2004) se posiciona contrariamente a afirmação de que a neutralidade metodológica isenta as controvérsias sobre valores garantindo a objetividade desejada e o resultado incontestável. Para o autor, em nenhuma parte o mito da neutralidade ideológica é mais forte que no campo da metodologia, pois, tal abordagem possui um forte viés ideológico conservador, na medida em que ao afirmar que o plano da metodologia está em princípio separado das questões substanciais, defende a neutralidade como requisito *sine qua non* para ser adotado no quadro comum de referência do "discurso racional". Noutras palavras, uma metodologia que não leva em consideração as realidades materiais diversificadas tende a padronizar e dominar em função de interesses hegemônicos superiores, uma vez que "os capitalistas não podem renunciar aos seus interesses, tal como um homem não pode erguer-se puxando pelo seu próprio cabelo" (LÉNINE, 1985, p. 113). Portanto, "as ideologias pretensamente 'não-ideológicas' que, com tanto sucesso, exercem sua função apologética sob o disfarce da metodologia neutra são duplamente mistificadoras" (MÉSZÁROS, 2004, p. 303) e, por isso, eficazes na defesa e perpetuação do sistema vigente. Dito de outro modo, todos aqueles que são

beneficiados pela organização social imperante não possuem motivos para desejarem a mudança, a revolução, a transformação do que está posto.

Nas palavras de Florestan Fernandes constata-se que a “contra-revolução corrompe tudo, pelos meios de educação, comunicação de massa, consumo de massa, cooptação etc” (1986, p. XIV). Em suma, pode-se afirmar, que “como quem detém o poder econômico detém também o poder político, espiritual e ideológico, as idéias dominantes de cada época refletem em grande parte as idéias dos dominantes” (ORSO, 2007, p. 03). Verifica-se, deste modo, o desafio que deve ser enfrentado por todos os que visam contribuir com o pensamento crítico no desvelamento do real, explicitando todos os seus mecanismos de funcionamento e a necessidade de sua transformação a partir das bases materiais.

Assim sendo, consideramos relevante destacar alguns dos apontamentos sobre as especificidades metodológicas na produção do conhecimento elencadas por Michael Löwy. O autor chama atenção para:

- 1) O caráter histórico dos fenômenos sociais e culturais produzidos, reproduzidos e transformados pela ação dos homens (contraditoriamente, é claro, as leis da natureza).
- 2) O observador é, de uma maneira ou de outra, parte da, ou implicado pela, realidade social que ele estuda, e não tem portanto, esta distância, esta separação que caracteriza a relação de objetividade do cientista natural com o mundo “exterior”.
- 3) Cada classe considera e interpreta o passado e o presente, as relações de produção e as instituições políticas, os conflitos sócio-econômicos e as crises culturais em função de sua experiência, de sua vivência, de sua situação social, de seus interesses, aspirações, temores e desejos.
- 4) O conhecimento da verdade pode ter conseqüências profundas (diretas ou indiretas) sobre o comportamento das classes sociais.
- 5) Os cientistas – como os intelectuais em geral – tendem inevitavelmente, qualquer que seja sua autonomia relativa ou sua “flutuação”, a se vincular a uma das visões sociais de mundo em que se reparte o universo cultural de uma época determinada (ou uma mistura eclética destas visões, seguindo a tendência característica da pequena burguesia) (2003, p. 202).

Pode-se entender, a partir destes aspectos, que “longe de oferecer um espaço adequado para a investigação crítica, a adoção geral do quadro metodológico pretensamente neutro equivale, de fato, a consentir em não levantar as questões que realmente importam” (MÉSZÁROS, 2004, p. 302).

Assim sendo, tendo presente que o proletário não precisa se camuflar em 'princípios eternos de liberdade ou justiça, compreendemos conforme Adam Schaff, citado por Michael Löwy, que o ponto de vista do proletário é o que mais se aproxima "na busca da verdade objetiva, por certo relativa, mas muito mais integral, muito mais completa, com relação ao nível dado de desenvolvimento do saber humano" (2003, p. 206). Concordamos nesse sentido, que a escolha do referencial teórico por si não garante o sucesso da pesquisa, contudo, de acordo com Gaudêncio Frigotto:

Abrir mão, pura e simples, deste legado, por seus erros, deficiências, limites e crises, é abandonar, para além de uma perspectiva epistemológica e ontológica, alternativas de cunho ético-político de relações sociais que transcendam a forma capital. Esta é a razão pela qual não podemos entender o embate teórico como uma disputa de um campeonato de várzea ou uma copa mundial e, muito menos, como um jogo arrogante e personalista (s/d, p. 51).

Na perspectiva de Bertold Brecht, entendemos que se constitui numa opção metodológica engajada desconfiar "do mais trivial, na aparência singelo", ou seja, daquilo que se apresenta como pretensamente neutro, apresentado como "o que é de hábito como coisa natural". Neste sentido, István Mészáros (2004) ao mesmo tempo que provoca já dá um norte à possibilidade de resposta ao se posicionar contrariamente ao mito da neutralidade ideológica afirmando que esta é mais forte no campo da metodologia. Segundo o autor:

Como resultado, os proponentes do 'método correto' evitam todas as dificuldades que acompanham o reconhecimento das divisões e das incompatibilidades reais, à medida que elas necessariamente se desenvolvem a partir dos interesses sociais antagônicos que estão nas raízes de abordagens alternativas e dos conjuntos de valores rivais a elas associados (MÉSZÁROS, 2004, p. 302).

Deste modo, verifica-se que ser um trabalhador docente pautado nos princípios de neutralidade em uma sociedade desigual contribui para a legitimação e justificação da mesma. Tendo isto em apreço, entendemos o trabalho docente como produto de múltiplas determinações, inserido num contexto dialético, influenciando e sendo influenciado por questões que extrapolam o âmbito da escola, na medida em que esta é parte de um todo

social mais abrangente e ligada ao mundo do trabalho e, por conseqüência, afetada pela mesma, nos seus avanços e nas suas crises. Assim, este estudo se direciona a compreender o trabalho docente articulado a uma sociedade complexa, fundada na contradição⁵ entre quem tem propriedade e, por isso, em tese, possui o saber e o poder de mando. E os não-proprietários, a quem é reservado o trabalho, o não-saber e, portanto, o obedecer.

Para possibilitar a reflexão sobre o trabalho docente, realizou-se um levantamento de dados relacionados ao objeto de pesquisa seguido do estudo, síntese, anotações, debate e buscamos analisar algumas fontes que pudessem auxiliar nesta empreita. A seguir, realizamos a seleção dos documentos (primários e secundários) de maior relevância para a explicitação do objeto investigado.

Assim, após um considerável acúmulo de leituras, tempo dedicado aos estudos, o debate proporcionado pelas aulas da disciplina de *Seminário de Pesquisa*, em que cada “companheiro de mestrado” ajudou com apontamentos de bibliografia e sugestões de abordagem do objeto, foi possível compreender um pouco mais o objeto de estudo “trabalho docente” e, a partir daí, buscou-se recolher um conjunto de dados para explicitá-lo, já com a certeza de que se faz necessário tecer um recorte espaço-temporal para uma melhor compreensão do mesmo. Para este fim, optou-se por realizar um panorama do trabalho docente na história de modo geral e do Brasil, tendo como foco o debate em torno dos termos pauperização, precarização e proletarização articulados à morfologia do trabalho diante da reestruturação produtiva, centrando-se no trabalho docente no Estado do Paraná, a partir de 2002. Optou-se por esta data, devido às “mudanças” políticas em âmbito Federal e Estadual, bem como as conquistas propaladas no interior do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná.

Dentre os objetivos deste trabalho destacam-se:

⁵ Para uma boa compreensão desta contradição fica como sugestão de leitura o livro *Educação e lutas de classes* organizado por: Paulino José Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves e Valci Maria Mattos, publicado pela Editora Expressão Popular em 2008 e o artigo de Dermeval Saviani sobre *Os desafios da Educação pública na sociedade de classes*, in: *Educação, Sociedade de classes e reformas universitárias*, Campinas, SP: Autores Associados, 2007, também organizado por Paulino José Orso.

- Por meio de uma digressão histórica, buscar entender o trabalho docente articulado com as múltiplas determinações tendo presente os diferentes modos de organização social;
- Contribuir com o debate acerca da reestruturação produtiva que se evidenciou no Brasil, especialmente, a partir dos anos de 1990 e suas implicações para com o trabalho docente;
- Intenta-se refletir sobre as condições do trabalho docente na atualidade tendo como direcionamento os conceitos de pauperização, precarização e proletarização;
- Apresentar alguns traços do trabalho docente realizado no Estado do Paraná após 2002 e, em específico, apontar alguns dados no que tange à saúde deste trabalhador.

Com base nestes objetivos, buscamos precisar em que medida o trabalho docente se insere na necessidade da reprodução dos diversos modos de organização social no decorrer da história, em que os homens para sobreviverem trabalham, ou seja, “criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar alimento, abrigo, amor etc. Fazem isto atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes, transformando-a conscientemente) com este propósito” (HOBBSAWN, 1985, p. 16). Por certo, o trabalhador docente não estuda para si mesmo, embora e por vezes, o faça solitariamente, sempre estará situado num determinado contexto social que não o determina, mas o condiciona.

Neste sentido, espera-se que esta dissertação, por meio de suas reflexões e análises, possa colocar-se “contra as políticas que defendem a precarização, a privatização e a elitização do ensino nas suas diferentes formas; (...) e aos projetos que levam ao aprofundamento da concorrência, da divisão social e da dominação” (ORSO, 1999, p. 15) e, assim, contribua para o debate em torno do entendimento do *locus* social da educação e do trabalho docente e, de modo concomitante, este possa, ao lado das lideranças dos movimentos populares, deixar “de considerar a escola um instrumento exclusivo de dominação burguesa, deixando também de interpretar o interesse da população pela escola como mero efeito da ideologia da ascensão social” (SAVIANI, 2002, p. 154).

Com o pressuposto, portanto, de que o trabalho docente não pode ser compreendido em paralelo, ao lado ou por fora do mundo e também com a noção de que a realidade social e histórica é que possibilita a reflexão e o entendimento da educação, esta que, ao mesmo tempo em que representa, é representada pelo mundo concreto, busca-se fazer um retrospecto do trabalho docente, na tentativa de evidenciar alguns traços deste na história, articulado com a base material no qual se desenvolveu e se desenvolve. Pretende-se, deste modo, sair do senso comum, aprender com a história e, no limite, dentro de um movimento dialético, contribuir para a reflexão acerca do ensino público, gratuito, universal comprometido com a transformação social. Obviamente, compreendemos segundo Luiz Eduardo W. Wanderley que é “complexa a tarefa de compreender as articulações entre fatores externos e internos de um movimento educativo” (1984, p. 26) e com este desafio busca-se explicitar e contribuir com a compreensão do trabalho docente na atualidade.

Com base nisso, procuramos organizar a dissertação em três capítulos dispostos da seguinte forma: no primeiro capítulo faz-se um panorama do “trabalho docente” abrangendo as comunidades primitivas, escravocrata, feudal e capitalista, ou seja, não nos interessa escrever um tratado sobre o conjunto da história da educação e do trabalho docente e, sim, apresentar alguns elementos que possam contribuir para a compreensão deste na atualidade. O que intentamos é a construção de um cenário sobre trabalho docente a partir das comunidades primitivas até a Idade Moderna, com o objetivo de explicar o seu surgimento e desenvolvimento atrelado à ação das forças sociais: sua natureza econômica, as ideologias presentes, os embates ocasionados pelas contradições sociais. Ao invés de considerar seu aparecimento como natural, busca-se elementos que possam explicitá-lo enquanto um construto do próprio homem. “A postura que adotamos com respeito ao passado, quais as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis” (HOBBSAWN, 1998, p. 36). Assim, procuramos refletir sobre o trabalho docente em conexão com as diferentes sociedades que vigoraram no passado e, partindo do entendimento que toda realidade é marcada por contradições, assinala-se para o fato da possibilidade de superação dos desafios impostos à realização do trabalho docente somente por meio de uma perspectiva histórico-dialética.

No segundo capítulo destaca-se alguns traços do trabalho docente no Brasil, com o intuito de indicar alguns elementos que possibilitem desvelar o trabalho docente realizado no Estado do Paraná a partir dos anos de 2002, buscando contribuir, de modo específico, na discussão acerca da saúde desses trabalhadores a partir da realidade presente na Região Oeste do Estado, tendo como foco a cidade de Cascavel. Nesta parte apresentaremos alguns dados que demonstram como é realizado o trabalho docente e as condições em que ele se desenvolve.

No terceiro capítulo busca-se discutir as categorias de pauperização, precarização e proletarização diante das implicações acarretadas ao trabalho com o desenvolvimento do capitalismo após a década de 1990. Este estudo visa compreender o que acontece com os trabalhadores de modo geral e, em específico, com o trabalhador da área da educação. Ou seja, com as transformações sociais, com as mudanças econômicas e políticas ocorridas no “mundo do trabalho” (amplamente refletida por Ricardo Antunes em *O Averso do Trabalho, A Dialética do Trabalho*, entre outras obras), objetiva-se apontar algumas consequências disso no âmbito da educação e do trabalho docente, com a finalidade de contribuir para conhecermos melhor o profissional que somos.

I Capítulo

PANORAMA DO TRABALHO DOCENTE: DAS COMUNIDADES PRIMITIVAS A IDADE MODERNA

Ainda que variando sua forma, desde a Antiguidade até os nossos dias, a sociedade tem sido a história das lutas de classes. Ao analisar a educação não podemos deixar de considerar esta realidade. A escola, a educação formal – um dos tipos de educação que a sociedade utiliza para preparar os indivíduos para viverem nela mesma – surge durante o escravismo, numa sociedade de classes, e torna-se uma escola a serviço da classe detentora do poder. E, como tal, deixa de estar voltada para o ensino da vida, pela vida e para a vida; passa-se a ensinar um saber “especializado”, privilégio das classes dominantes. Aos demais, resta a educação informal voltada para a resignação, aceitação da sua condição de subserviência estabelecida, para a aceitação da sua condição de classe e para o trabalho. Esta realidade estende-se desde o surgimento da escola até a modernidade (Paulino José Orso, 2002, p. 92).

O pressuposto é que a problemática que envolve o trabalho docente não pode ser adequadamente dimensionada e compreendida sem a referência às relações históricas junto aos quais é produzido. O trabalho docente desenvolve-se concomitantemente à forma de organização social, com o modo com que os homens se organizam para produzir sua existência.

Nicola Abbagnano, nesse sentido, afirma que diante dos acontecimentos, dos fatos, do *dever* da história, o historiador precisa

verificar o peso relativo dos fatores determinantes, estabelecendo-o caso a caso, considerando as situações particulares, e não decidindo de antemão e em definitivo. Isento dessa postura dogmática, o Materialismo Histórico representa, para a técnica de explicação historiográfica, umas das possibilidades mais fecundas e um novo grau de liberdade à escolha historiográfica (2000, p. 652).

Nesta perspectiva, utilizando-nos do materialismo histórico-dialético, buscamos apresentar alguns elementos históricos no intuito de contribuir com a compreensão do trabalho docente na atualidade. Entende-se que é preciso o distanciamento da posição dos que reconhecem “a educação como um fato estritamente escolar e a considerar a atividade escolar como um fenômeno autosuficiente e independente” (MARX e ENGELS, 1983, p. 11). Para tanto, é necessário reconstruir os caminhos que a escola e, conseqüentemente, o trabalho docente percorreram “na forma de uma síntese explicativa das múltiplas condicionantes históricas que perpassam desde a Antigüidade Clássica” (FERREIRA Jr & BITTAR, 2008, p. 232). Logo, objetiva-se com este movimento de análise (em que o particular somente se compreende no universal e de que o todo é um pouco mais que simplesmente a condensação das partes), realizar um resgate histórico que possa auxiliar no entendimento do trabalho docente articulado com o processo de desenvolvimento das diversas sociedades.

Quanto à concepção de tempo norteadora desta pesquisa, destacamos, que ela não é linear⁶, abstrata e homogênea, como nos diz Olinda Maria Noronha:

A História não é constituída de um tempo homogêneo, linear, abstrato e atemporal. A história não é um compacto tempo absoluto sem inter-relações, um amontoado de fatos caóticos e sem sentido. A História é entendida aqui com o sentido que lhe dá

⁶ Convencionou-se dividir a história da seguinte forma: 1) Pré-Histórica (período que se estende do surgimento da humanidade até o aparecimento da escrita, por volta do ano de 4.000 a.C); 2) Idade Antiga (que se inicia com a invenção da escrita e se prolonga até a queda do Império Romano, no ano de 476 d. C.); 3) Idade Média (que se estende até a tomada da cidade de Constantinopla pelos turcos em 1453 d. C.); 4) Idade Moderna (que vai da queda de Constantinopla até a Revolução Francesa, em 1789) e, 5) Idade Contemporânea que, por sua vez, vai da Revolução Francesa até nossos dias. Esta divisão precisa ser entendida no seu caráter pedagógico, pois, estes estágios da história estão intimamente relacionados, articulados entre si, de modo que é impossível a compreensão do homem atual sem se levar em apreço que ele é um produto de todo acúmulo histórico.

o materialismo histórico, onde vamos encontrar a importância e o significado do passado (2002, p. 41).

No que se refere ao conceito de história, Paulino José Orso e André Paulo Castanha, acrescentam:

a história tem a ver fundamentalmente com o homem, com as mudanças, com as transformações, com o tempo e com a atuação do homem no meio e na natureza. Ela resulta das relações dos homens entre si e destes com a natureza em determinadas condições e em determinados momentos; em síntese é expressão do trabalho humano. Este é uma condição fundamental para o homem. Homem e trabalho se identificam. Um não pode ser compreendido e explicado sem o outro (2008, p. 8).

Pelo trabalho, portanto, o homem faz história e nesse processo constrói-se a si mesmo. Entende-se, deste modo, conforme Paulo Freire que “o trabalho é um processo através do qual o homem produz as coisas necessárias à sua existência, as quais damos o nome de produtos” (1982, p. 15). Nesse sentido Harry Braverman afirma que pelo trabalho, “a espécie humana partilha com as demais a atividade de atuar sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades” (1980, p. 49). Destaca-se, ainda, que diferentemente dos animais o homem concebe antecipadamente o trabalho que vai executar enquanto os animais o fazem instintivamente (ANTUNES, 2004).

Demonstrada a relação intrínseca entre o trabalho e história importa enfatizar que Karl Marx e Friedrich Engels no *Manifesto Comunista* apresentam uma síntese que se constitui em chave de leitura para o estudo da história ao afirmarem que:

A história de todas as sociedades que existiram até hoje tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora aberta, ora disfarçada: uma guerra que sempre terminou ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta (1987, p. 75-76).

Perceber a dialética na história não é uma empreitada fácil. Todavia, é nesta perspectiva que almejamos realizar uma breve retrospectiva histórica do trabalho docente nos diferentes modos de produção: *primitivo*, *escravocrata*,

feudal e capitalista, com a compreensão de que “a educação encontra-se em relação indissolúvel com a vida da sociedade” (LARROYO, 1982, p. 17). Nesta perspectiva, Gilberto Luiz Alves considera que somente “o persistente trabalho de busca no passado dos elementos que tornaram inteligível o processo de produção da escola e da educação pode contribuir para o inventário de todos aqueles aspectos que as diferentes pedagogias agregaram à educação e à escola brasileira” (2007, p. 264-265). Assim sendo, busca-se pensar o passado não por uma questão saudosista, restrita à mera curiosidade, ou motivos de erudição, mas, porque nele se encontram as raízes do presente. Compreende-se que o trabalho docente só pode ser corretamente equalizado neste horizonte, pois, o presente é resultado de múltiplas determinações. E, portanto, pode-se dizer que é pela compreensão do passado que podemos dar sentido ao presente e, deste modo, construir o futuro.

Assim, com base no princípio de que “os homens são os produtores das suas representações, idéias etc., mas, os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas” (MARX; ENGELS, 1981, p. 29), procurou-se investigar, inicialmente, o trabalho docente nas comunidades primitivas articuladas ao modo de organização social destes homens para produzirem-se historicamente e materialmente. Na seqüência, analisamos a educação nas sociedades escravocratas e, em específico, nos limitamos à Grécia Antiga⁷ na busca por identificar quem eram os filósofos, os sofistas e o que e a quem ensinavam. Após isto nos reportamos à sociedade medieval no intuito de apontar os homens que podiam ter acesso ao conhecimento e a quem serviam. Por fim, adentramos na Idade Moderna procurando analisar o trabalho docente tendo presente o movimento da história e o aparecimento da burguesia como classe que se consolida no poder.

Deste modo, busca-se apresentar um panorama do trabalho docente tendo presente a continuidade na descontinuidade. Obviamente, não se trata de um estudo minucioso, pois, este voltar à história tem por finalidade contribuir

⁷ Destaca-se, desde início, que “na sociedade grega, o trabalho é visto em função do produto e este, por sua vez, em função de sua utilidade ou capacidade de satisfazer uma necessidade humana concreta” (VÁZQUEZ, 2007, p. 40).

para a compreensão do trabalho docente na sociedade contemporânea (capitalista) dentro do contexto de luta de classes.

1.1. O trabalho docente nas comunidades primitivas.

Primeiramente, enfatizamos que partimos da premissa de que os homens, de acordo com Karl Marx e Friedrich Engels, precisam “estar em condições de viver para poderem ‘fazer história’. Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material” (1981, p. 36-37). Com base nisto, Paolo Nosella destaca que “se a história é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta” (2007, p. 27). Percebe-se, deste modo, a incontestável relevância do acúmulo da história para o homem na melhoria da sua própria condição existencial.

Feitas estas considerações e tendo presente o apontamento de Paulo Freire de que “a educação das crianças e dos jovens era feita no trabalho e nas horas de descanso ou de divertimentos, de maneira permanente” (1982, p. 21), objetiva-se apontar algumas questões preliminares, sobre o cuidado que é preciso ter no trato com a história, para em seguida, escrever sobre o modo de organização primitiva e, na sequência, dissertar sobre o tipo de trabalho docente que era realizado nestas comunidades.

1.1.1. Questões preliminares.

Em função da distância histórico-temporal do modo de produção primitivo e no intuito de rechaçar qualquer preconceito em relação aos homens que viveram em uma época da história tão distante da que vivemos na atualidade, assinalamos os cuidados que se deve tomar ao estudar a história afim de não se reprovar ou valorar desmedidamente os acontecimentos passados, tendo como parâmetro a consciência do homem atual. Portanto, trata-se de buscar aprender com o legado histórico de cada época considerando as condições da mesma.

Sendo que a história é acumulativa e que ela ocorre em determinadas condições, pode-se dizer que a história de cada momento corresponde ao grau de desenvolvimento e às condições de cada sociedade em cada época. Isto, porém, não é suficiente para dizer que a sociedade do momento é mais atrasada ou mais adiantada do que qualquer uma outra. Cada sociedade se expressa e vive de acordo com o que as condições do momento lhe permitem (ORSO; CASTANHA, 2008, p. 9).

Constata-se, dentre outras coisas, que a historicidade possibilita uma experiência humana concreta de construção do conhecimento. Seu significado liga-se “à compreensão que se tem de que o homem, como ser histórico, constantemente sofre novos desafios e adquire de modo permanente, neste processo, novas possibilidades” (NORONHA, 2002, p. 28). Quanto a isso importa destacar a afirmação de Álvaro Vieira Pinto ao escrever *Ciência e Existência, Problemas filosóficos da Pesquisa Científica* de que “o trabalho científico não passa de um caso particular do trabalho geral que a sociedade executa com o fim de sobreviver e desenvolver-se” (1979, p. 323).

Neste processo, é preciso considerar, também, conforme Nicola Abbagnano e Visalberghi, que “las llamadas ‘sociedades primitivas’ comprenden grupos humanos diversos y desemejantes que tienen usos, costumbres y creencias diversas” (1993, p.10), que procuram compreenderem-se na finalidade de garantirem sua sobrevivência. A partir disso, compreende-se a observação de Mario Alighiero Manacorda de que “a sociedade e a escola são, ao mesmo tempo, conseqüência da mudança ocorrida e instrumento da mudança futura” (1992, p. 69). Nota-se, por conseguinte, a ligação intrínseca que existe entre educação, trabalho docente e organização social.

Em suma, conforme o exposto, objetiva-se realizar um estudo, ainda que em linhas gerais, das comunidades primitivas - respeitando suas particularidades dentro da totalidade da história - no intuito de averiguar as implicações para com o trabalho docente.

1.1.2. A organização social das comunidades primitivas

Ao escrever *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels busca uma base sólida para compreender o homem, a sociedade e o Estado. Sendo assim, a partir da análise das formações gentílicas, volta à história para ver como os homens produziam sua existência na sua origem.

Trata-se de um trabalho que contribuiu na demonstração da base material enquanto explicadora e justificadora da consciência, da moralidade, dos costumes, em síntese, de todo construto social. Para Engels (s/d) no estado selvagem, os homens viviam nas árvores e aos poucos começam a incluir os peixes em sua alimentação, a usar o fogo; tornaram-se independentes do clima e da localidade passando a espalhar-se sobre as encostas dos rios. Com a invenção das armas (arco e flecha) tornaram-se caçadores e passaram a ter uma alimentação regular e neste processo registram-se os primeiros indícios de residência fixa em aldeias.

Nesta fase, segundo Lorenzo Luzuriaga, “ainda não existem povos ou Estados, e sim apenas pequenos grupos humanos dispersos na face da Terra; tampouco se pode estabelecer aqui rigorosa cronologia” (2001, p. 5). Contudo, importa destacar que no comunismo tribal - que assinala a pré-história de todos os povos hoje conhecidos - “o que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens” (PONCE, 2005, p. 17).

A partir da visão do tecido social presente “nas sociedades primitivas de selvagens e de povos bárbaros” (MONROE, 1970, p. 1), a seguir, intenta-se compreender como se realizava o “trabalho docente”, isto é, como o ensino era realizado nesta fase da história.

1.1.3. O ensino nas comunidades primitivas

À guisa de compreensão, os primeiros ancestrais são de aproximadamente 3,5 milhões de anos. Obviamente, não havia homens preparados especificamente para ensinar, e muito menos escolas. Entretanto, mesmo assim, estes primeiros hominídeos tiveram que aprender como sobreviver diante dos desafios impostos pela natureza⁸.

Francisco Larroyo, entende que “nas origens de sua vida, o homem, que hoje domina a natureza, era o mais débil e indefeso dos seres. Um de seus

⁸ Para o entendimento desta temática recomenda-se a leitura de: 1) ENGELS, F. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. In: MARX, K e ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega s/d p.p. 07 – 143; 2); PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Atual, 1987.

recursos, no correr do tempo, o converteria no soberano da criação: a inteligência” (1982, p. 44). No entanto, é lento o processo em que o homem⁹ na medida em que vai interagindo com o meio, involuntariamente também vai se diferenciando dos outros animais. O aprendizado ocorria por meio da ação prática em que, por exemplo, ao jogar uma pedra na cabeça de seu semelhante e ver que vertia sangue aos poucos vai aprendendo o que não podia fazer¹⁰. Certamente, nesse momento histórico o homem teve de enfrentar vários obstáculos e, para garantir a sua sobrevivência, necessitava socializar o conhecimento. Este construído coletivamente com os membros da tribo.

Pode-se inferir, portanto que a exposição acima, que neste estágio histórico o “trabalho foi o principal instrumento de educação” (FREIRE, 1982, p.23). Vale lembrar que estas tarefas eram desenvolvidas e de responsabilidade de todos os partícipes, na medida em que, da socialização do trabalho e do conhecimento dependia a sobrevivência de todos os integrantes da comunidade.

Deste modo, constata-se que nas comunidades primitivas, a socialização do conhecimento ocorre no dia-a-dia em função da defesa da própria vida, “o treino nos processos de obtenção de alimentos, de vestiário e de abrigo – que são imposições de natureza direta e permanente para todo indivíduo na sociedade primitiva – constitui sua *educação prática*” (MONROE, 1970, p. 1). Logo, não havia necessidade de um homem em particular, isto é, um trabalhador docente (de acordo com o entendimento da atualidade) que se destinasse a especificamente ensinar, pois, tudo era de todos; não necessitava de uma modalidade específica de trabalho destinada a ensinar, até mesmo porque a divisão social do trabalho ainda era pouco desenvolvida. O “trabalho docente”¹¹ era responsabilidade da coletividade dos membros pertencentes à comunidade e quanto a isso vale lembrar que “nas condições das comunidades primitivas, os homens produziam sua existência coletivamente, isto é, apropriavam-se de forma coletiva dos meios de vida fornecidos pela natureza

⁹ Conforme Noronha, partimos “do conceito de homem como sujeito que é produto e produtor de relações históricas concretas e determinadas” (2002, p. 27).

¹⁰ Sobre o lento aprendizado do homem nos primórdios da humanidade conferir o texto de Vitruvius, Sobre a Arquitetura, 2, 1, *A origem da construção*, em que afirma: “Os homens, segundo o costume antigo, nasciam como animais, em selvas, cavernas e bosques, e levavam a vida alimentando-se da comida do campo. (...)” (FUNARI, 2003, p. 81).

¹¹ A noção “trabalho docente” aparece entre aspas por expressar algo que, de certa forma é impróprio às condições, ao tempo e etapa de desenvolvimento do momento.

e, agindo sobre eles, produziam aquilo de que necessitavam para sobreviver” (SAVIANI, 2007, p. 10).

Em suma, pode-se, afirmar que no estágio anterior à substituição da propriedade comum pela propriedade privada a educação era *espontânea e natural*, como relata Francisco Larroyo:

Característica essencial deste tipo de educação era que não se tinha consciência do processo formativo; não, precisamente, porque a criança e o adolescente não tivessem consciência do que imitavam, mas porque não se dava conta de que, por esse esforço espontâneo e natural, as gerações jovens iam assimilando os bens culturais da sociedade a que pertenciam (1982, p. 46).

De acordo com Paul Monroe, pelo estudo da educação primitiva “pode chegar-se a uma compreensão melhor dos estádios posteriores e mais complexos da atividade educacional” (1970, p. 1). Brandão afirma que “mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que reproduz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide” (1981, p. 27). E, neste sentido é que Luzuriaga destaca:

Vemos já aqui algumas das formas que mais tarde a educação nos povos civilizados há de adotar: de um lado, educação elementar na família; de outro, preparação profissional e militar terminada numa espécie de graduação. Nada há ainda, entretanto, de educação especializada e com pessoal especializado (2001, p. 16).

Todavia, onde quer que ocorra a divisão social, devido às desigualdades sociais, o trabalho docente também “começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade” (BRANDÃO, 1981, p. 27). Sendo assim, na sequência, passa-se a tratar do trabalho docente nas sociedades escravocratas e, de antemão, vale lembrar a observação realizada por Larroyo ao afirmar que “embora a educação intencionada signifique inegável progresso no desenvolvimento da sociedade, nunca desaparece a educação primitiva e espontânea” (1982, p. 16).

1.2. O trabalho docente nas sociedades escravocratas

A partir do entendimento de que “a sociedade é a natureza transformada pelo trabalho do homem” (FREIRE, 1982, p. 21), objetiva-se aqui, elencar alguns elementos para se compreender o trabalho docente nas sociedades escravocratas - que se situam na história durante o período que vai da invenção da escrita (por volta de 4.000 a.C.) até à derrocada do Império Romano (476 d.C.). Por se tratar de um período abrangente e ao mesmo tempo complexo, optou-se por apontar elementos que forneçam algumas linhas gerais da articulação do trabalho docente e da educação em relação ao modo de organização social da época.

Nesse enfoque, por questões didático-pedagógicas, nos propomos organizar este estudo da seguinte forma: de início apresentamos algumas questões preliminares; a seguir, apontamos, de modo geral, como era a educação na Grécia Antiga, bem como fazemos alguns apontamentos com base em Platão e Aristóteles e, finalizando esta parte do trabalho, destacamos um pouco da rivalidade entre os filósofos e os sofistas no âmbito político, social e educacional.

Ressaltamos, porém, que apenas apontamos algumas questões, concernentes ao modo de organização social e do ensino realizado na Grécia Antiga, que possibilitem a compreensão do trabalho docente na atualidade.

1.2.1. Questões preliminares.

Inicialmente e, de modo geral, convém destacar que o processo de instituição da propriedade privada¹² provocou transformações sociais que, por sua vez, implicaram em mudanças no modo de produção e socialização do conhecimento. Demerval Saviani explica:

Com a apropriação privada da terra surge a classe dos proprietários cujos membros já não precisam trabalhar para sobreviver porque o trabalho dos não-proprietários (os escravos do modo de produção antigo ou escravista) deve prover os meios tanto para a sua existência como para a existência do seu senhor,

¹² Para um entendimento mais aprofundado sobre a constituição da propriedade privada recomenda-se que seja lido o livro de Karl Marx: *Formações Econômicas pré-capitalistas*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Nesta obra, pode-se ler: “originalmente, propriedade significa nada mais do que a atitude do homem ao encarar suas condições naturais de produção como lhe pertencendo, como pré-requisitos de sua própria existência; sua atitude em relação a elas como pré-requisitos naturais de si mesmo, que constituiriam, assim, prolongamentos de seu próprio corpo” (p. 85).

ou seja, o proprietário da terra onde ele vive e trabalha. Surge, assim, uma classe ociosa, que vive do ócio, já que não precisa trabalhar, pois vive do trabalho alheio. E é nesse contexto que surge a escola, palavra que, em grego, significa exatamente o lugar do ócio (2007, p. 11).

Nesta perspectiva, pode-se constatar que com a instituição da propriedade privada¹³ surgiu a possibilidade de se viver com a expropriação do trabalho de outrem e decorrente desta divisão - entre proprietários e não-proprietários – dá-se a implementação da educação dual, diferenciada e, a grosso modo, os primeiros beneficiados pelo desfrute do ócio¹⁴, do tempo livre, receberão uma educação fora do trabalho “para mandar” e, os segundos serão educados, de preferência, no próprio processo de trabalho “para a obediência”. Quanto a isso, em *A Origem do Capital, a acumulação primitiva*, Karl Marx, contrapõe-se ao entendimento afirmado pelos manuais beatos, que apresentam a propriedade como decorrência do trabalho e do direito, ao que aconteceu na história real: “a conquista, a dominação, a rapina à mão armada, o predomínio da força bruta” (1979, p.13), são estes acontecimentos que estão na origem da propriedade privada.

Nesse sentido, contribui para o entendimento das mudanças efetuadas no modo de ensinar das comunidades primitivas, Orso que ao escrever um artigo intitulado *As possibilidades e os limites da educação*, publicado no livro *A Comuna de Paris de 1871: História e Atualidade*, enfatiza que nas comunidades primitivas “a educação exercia um papel fundamental. Não havia escolas. Ela se confundia com a própria vida. Dela dependia a melhor sobrevivência do grupo” (2002, p. 91). No entanto, com a instituição da propriedade privada alterou-se a base material destas comunidades e, por conseguinte, implicações se farão sentir na totalidade da existência humana.

¹³ Conforme Orso: “aproximadamente 10.000 a. C. surge a propriedade privada dos meios de produção e, com ela, as classes e as lutas entre as classes” (2002, p. 91). Corroborando, nesse sentido, Darcy Ribeiro ao afirmar que o “primeiro processo civilizatório corresponde à Revolução Agrícola, que se desencadeou originalmente, há cerca de 10 mil anos passados” (1987, p.65). E no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* pode-se ler ainda que o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o “primeiro que, tendo cercado um terreno, arriscou-se a dizer: ‘isso é meu’, e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele” (ROUSSEAU, 1985, p. 84).

¹⁴ Para muitos pesquisadores o ócio é um dos fundamentos que contribuiu para o surgimento, desenvolvimento e sustentação da filosofia. Dentre os livros que possibilitam uma compreensão do que é a filosofia, apontamos: Caio Prado Jr. *O que é filosofia*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Se antes o saber era de todos, o conhecimento socializado, agora passa a ser apropriado indevidamente pela classe que detêm o poder, a propriedade. Nessa sociedade dividida em classes a educação não pode ser a mesma para todos, afinal, o interesse de quem domina volta-se para o desenvolvimento de estratégias que contribuam para perpetuar essa condição de privilégio, em detrimento a qualquer movimento de protesto da classe oprimida. Observa Manacorda:

Quer as artes em geral fossem ou não consideradas dignas pelos conservadores, particularmente o costume de ensiná-las por dinheiro, o fato é que este uso acabou prevalecendo e a escola, nos seus vários níveis, tornou-se a instituição que não podia faltar nas cidades gregas da Hélade e de todo o Oriente mediterrâneo. A instrução na música e na ginástica era prerrogativa das classes dominantes e só os homens livres eram considerados dignos desses ensinamentos (1992, p. 64).

Logo, a questão central que se apresenta para favorecer a compreensão destas reflexões em torno da educação e de seus agentes se situa na divisão de classes. Sendo assim, é preciso não perder o horizonte de que a colaboração entre os homens baseada na propriedade coletiva e nos laços de sangue presentes na comunidade primitiva retrocederam com a instituição da propriedade privada e a organização da escravidão¹⁵, pois,

com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma bipartição: a desigualdade econômica entre os 'organizadores' – cada vez mais exploradores – e os 'executores' – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas (PONCE, 2005, p. 26).

Cabe ressaltar, em decorrência do que foi exposto acima, que:

¹⁵ Conforme Friedrich Engels “sem escravatura não haveria Estado grego, arte grega, ciência grega. Sem escravatura, o império romano é impensável. Ora, sem a base do helenismo e da romanização, impensável é a Europa moderna. Não devemos esquecer que toda a nossa evolução econômica, política e intelectual tem por condição prévia uma situação na qual a escravatura era essencialmente necessária. Nesse sentido, pode-se afirmar que, sem a escravatura antiga, não seria possível o socialismo moderno” (1981, p.185). Entretanto, com isso não se quer justificar a escravatura.

quem detém o poder econômico detém também o poder político, espiritual e ideológico, as idéias dos dominantes tornam-se as idéias dominantes. Com a produção social baseada na divisão em classes, a educação e o conhecimento passam a refletir essa fragmentação. A educação torna-se uma educação de classe, controlada pela classe dominante, voltada para sua auto-reprodução; institucionaliza-se a divisão entre o saber e o fazer; legitima-se a dominação dos que sabem, dos 'iluminados' sobre os 'ignorantes' e os trabalhadores (ORSO, 2002, p. 91-92).

Tendo como pano de fundo estas reflexões e, também, o pressuposto de que a educação e o trabalho docente estão intimamente relacionados ao modo com que os homens se organizam socialmente para sobreviverem - como já foi salientado - nos ocupamos sobre alguns aspectos do ensino na Grécia Antiga, utilizando-nos do recorte espaço temporal as cidades-estados¹⁶ de Atenas e Esparta, com ênfase nos filósofos Platão¹⁷, Aristóteles¹⁸ e os Sofistas¹⁹.

Vale lembrar, que este recorte é feito por questões didático-metodológicas, pois, outros povos também se desenvolveram no comércio, na agricultura, no modo de pensar. Corroboram com este entendimento Nicola Abbagnano e A. Visalberghi, ao afirmarem que “los egipcios, los babilonios, los hindúes, los chinos y muchos otros pueblos del Oriente cercano y lejano habían elaborado complejas y eficientes formas de educación antes de los griegos”

¹⁶ Cidades-Estados são assim denominadas por serem autônomas entre si, isto é, cada uma tinha seus próprios costumes, seus deuses, suas leis, sua economia, suas peculiaridades. Assim, enquanto Atenas destacou-se pelo comércio, Esparta conservou-se mais agrária (FLORENZANO, 1991, p. 09-55).

¹⁷ Segundo a tradução e notas de José Cavalcante de Souza “Platão nasceu em 428-7 a.C. e morreu em 384-7 a.C” (1987, p. IX). “(...) Filho de Ariston e de Perictione, Platão pertencia a tradicionais famílias de Atenas e estava ligado, sobretudo pelo lado materno, a figuras eminentes do mundo político. Sua mãe descendia de Sólon, o grande legislador, e era irmã de Cármides e prima de Crítias, dois dos Trinta Tiranos que dominaram a cidade durante algum tempo” (1987, p. X).

¹⁸ Sobre o pertencimento social privilegiado de Aristóteles ao modo de organização social de sua época, lê-se na obra *A Política* que ele: “nasceu em Stágiros (posteriormente Stágira, atualmente Stavra), na Calcídice, território macedônio, em 384 a.C., e morreu em Cálcis (atual Evripo), na Eubéia, em 322. Seu Pai era Nicômacos, da confraria dos asclepiadas, médico e amigo de Amintas II, rei da Macedônia” (1992, p. 7).

¹⁹ Conforme Giovanni Reale e Dario Antiseri, “sofista” é um termo que significa ‘sábio’, ‘especialista do saber’. A acepção do termo, que em si mesma é positiva, tornou-se, porém, negativa sobretudo pela tomada de posição fortemente polêmica de Platão e Aristóteles. Como já havia feito Sócrates, eles sustentaram que o saber dos sofistas era ‘aparente’ e não ‘efetivo’ e que, ademais, não era professado tendo em vista a busca desinteressada da verdade, mas sim com objetivos de lucro” (1990, p. 73). Deste modo, “num sentido pejorativo, passa a significar ‘homem que emprega sofismas’, ou seja, alguém que usa de raciocínio capcioso, de má-fé, com intenção de enganar” (ARANHA, 1989, p. 46). Uma análise mais aprofundada sobre quem eram os sofistas pode ser encontrada em: GUTHRIE, W.K.C. *Os Sofistas* (Tradução de João Rezende Costa; revisão H. Dalbosco - Maurício Nascimento). São Paulo: Paulus, 1995.

(1993, p. 19). Desde modo, de acordo com estes autores convém que se evite cair na idolatria do povo grego.

Como una especie de milagro nacido del encuentro de una estirpe humana, dotada de inteligencia y sensibilidad excepcionales, con ciertas circunstancias de clima y ambiente extraordinariamente favorables, en una situación geográfica que facilitaba una asimilación rápida de todo lo elaborado por más importantes culturas del Oriente mediterráneo. Aclaremos de inmediato que se trata de explicaciones insuficientes, para no decir enteramente insatisfactorias. No existen pueblos inteligentes ni pueblos estúpidos (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1993, p. 20).

Percebe-se, por conseguinte, a necessidade do debate diante da afirmação de que “o povo grego é o povo filosófico por excelência” (JAEGER, 1936, p. 11), na medida em que se parte do pressuposto que os gregos não se constituíram a partir do nada e, historicamente, souberam sintetizar, recolher e transmitir o patrimônio cultural de tantas outras civilizações.

Entretanto, relatar aqui, integralmente e nos detalhes como se desenvolveu a educação neste estágio do mundo grego²⁰, não é possível e nem se constitui objetivo central desta pesquisa. Portanto, pretende-se somente apresentar algumas indicações no intuito de averiguar a concepção de homem e de sociedade presentes naqueles que se dedicaram ao ensino nesse período.

1.2.2. A organização social e o ensino na Grécia Antiga²¹: Atenas e Esparta

De princípio, importa ressaltar que a Grécia Antiga não constitui uma unidade político-administrativa, pois, era formada por uma diversidade de cidades-estados, em que cada cidade gozava de autonomia, com suas leis, seus costumes, seus deuses, sua economia, sua política etc. Das inúmeras cidades-estados gregas destaca-se Esparta e Atenas. Enquanto, a primeira tornou-se famosa por valorizar as atividades guerreiras e desenvolver uma educação severa, voltada para a formação militar, a segunda buscou enfatizar

²⁰ Acerca de uma investigação histórica minuciosa sobre a educação na Grécia Antiga, sugere-se a leitura de Werner Jaeger: *Paidéia, a formação do homem grego*, São Paulo: Editora Herder, 1936.

²¹ É preciso ter cuidado, pois, tornou-se “comum nos referirmos à educação grega como aquela oferecida por Atenas a seus cidadãos” (ARANHA, 1989, p. 39).

a formação intelectual ao lado dos cuidados com a educação física. De modo que, segundo Roger Gal “foi Atenas a herdeira e a alma desta civilização. Esparta deixou-nos somente um belo exemplo de uma civilização militar” (1976, p. 33).

Compreende-se, desta maneira, que os espartanos ao contrário dos atenienses, não são educados para os refinamentos intelectuais, nem afeitos aos discursos longos e às discussões. Portanto, pode-se dizer, segundo Franco Cambi, que elas “deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estatismo, outro na concepção de *paidéia*, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas” (1999, p. 82).

Sobre o ensino realizado por Esparta, Paul Monroe afirma que “o objetivo da educação espartana era dar a cada indivíduo tamanha perfeição física, coragem e hábito de obediência completa às leis, que o tornassem o soldado ideal, insuperável em bravura; um soldado em que o indivíduo estivesse absorvido pelo cidadão” (1970, p. 34). Nesse sentido, “as crianças do sexo masculino, a partir dos sete anos, eram retiradas da família e inseridas em escolas-ginásios onde recebiam, até os 16 anos, uma formação de tipo militar, que devia favorecer a aquisição da força e da coragem” (CAMBI, 1999, p. 83). Assim, com uma educação predominantemente física e moral em detrimento do estético e intelectual (onde a leitura e a escrita eram ensinadas em extensão limitada), o ensino em Esparta acontecia durante os jogos, ao ar livre. Quanto ao trabalho de ensino, destaca-se que:

Todo espartano adulto era um professor; e todo menino espartano tinha um tutor, escolhido sob o critério da estima mútua. Professor e aluno não estavam unidos por nenhum laço econômico, mas pelos laços de amizade e afeto. Mediante essa camaradagem, geralmente fora das horas do treino ginástico regular, o menino recebia educação sobre justiça, honra e patriotismo, espírito de sacrifício, domínio de si mesmo e honestidade (MONROE, 1970, p. 39).

Não obstante, é preciso que se ressalte o alerta de Francisco Larroyo sobre o perigo das reduções interpretativas, relativas ao predomínio da educação-guerreira em Esparta, quando diz: “não se deve exagerar isto a ponto de considerar a cidade como um acampamento militar e refratária à

cultura do espírito” (1982, p. 141). Tendo presente esta observação, passa-se a descrever um pouco do ensino realizado na cidade de Atenas.

Luzuriaga, descreve que “na fase guerreira, aristocrática, Atenas reproduz o tipo de sociedade heróica e cavaleiresca da época de Homero. Mas pelo século VII a.C., experimenta radical mudança no sentido cívico; a cultura e a educação alcançam lugar preeminente e passa para segundo plano o guerreiro” (2001, p. 39). Neste sentido, Larroyo afirma que os meninos de sete anos “eram confiados a um pedagogo, que os acompanhava continuamente e os conduzia à escola (*didascaléia*). Amiúde, o pedagogo era um escravo culto, responsável pelos bons costumes e pelos progressos do Infante” (1982, p. 153). Sobre a educação deste, assim, se expressou o autor:

O pequeno dividia seu tempo entre a palestra e a *didascaléia*. Na primeira, cultivava o corpo. O *paidotriba* lhe ensinava os exercícios e o *sofronista* vigiava a conduta moral. Antes de tudo praticava-se o pentatholon: salto, corrida, lançamento do disco, lançamento do dardo e pugilato. A ginástica prática iniciava-se com movimentos de braços e pernas, salto etc (idem, p. 153).

Percebe-se, assim, que no decurso da história grega, Atenas passou a valorizar a formação intelectual ao lado da formação guerreira. Sendo assim, ao buscar compreender porque o ensino em Atenas se diferencia de Esparta, confirma-se que a educação encontra-se articulada com a sociedade que a sustenta. Diferentemente de Esparta,

Atenas foi uma cidade inclinada para o comércio, a indústria, a marinha, as letras e as artes. Seu governo, de início monárquico (seu último rei foi Codro), mais tarde adquiriu a forma popular. Ainda na época do grande legislador Sólon (638-559 a. C.), e do tirano Pisístrato, o regime político tinha muito de oligarquia. Foi até Clístenes (507), quando irrompeu a democracia à base de organização política do *demos* - uma espécie de município (LARROYO, 1982, p. 151).

Na verdade, percebe-se que Atenas, a partir do século V a.C., experimenta mudanças em que ao passar da fase agrícola para a comercial e marítima, fez com que uma “nova classe social” se sobrepusesse à classe aristocrática dando lugar a uma democracia mais extensa. Soma-se ainda, as guerras de libertação contra a Pérsia que contribuíram para aumentar o poder

de Atenas. Devido a estas transformações de âmbito econômico-político e social, em Atenas, privilegia-se a “coordenação de pensamento e ação, o ajuste da conduta ao preceito, da palavra à ação. Daí resultou aquela harmonia entre a vida interior de pensamentos e a conduta exterior, que constitui o ideal grego” (MONROE, 1970, p. 44). Revela-se, deste modo, a construção do ideal de formação completa do homem, com a educação intelectual associada à arte da guerra. Muito embora não se possa esquecer que Atenas jamais tenha descuidado da formação militar, pois, “é necessário um regime mais apurado para os nossos atletas guerreiros, para que se mantenham, com os cães, sempre alerta, vejam e ouçam com a maior acuidade e, embora mudando freqüentemente de bebida e comida, conservem uma excelente saúde” (PLATÃO, 2004, p. 98). Sobre tal educação:

Ainda que as mudanças mais intensas ocorressem no ensino superior, não deixaram de influenciar a educação elementar. Acentua-se intervenção do *didaskalos*, que substitui o *citarista* da época anterior; e com isso aumenta a instrução, ampliada apartada da música. Parece também que a rígida disciplina anterior se faz mais flexível e a própria música se enriquece de novas modalidades (LUZURIAGA, 2001, p. 41).

Acresce ainda, a constatação de que o surgimento da *polis*²² ateniense foi fundamental para à experiência da vida pública enquanto espaço de debate e deliberação, tornando-se campo fértil para o florescimento da filosofia. A praça pública (Ágora), por exemplo, foi o espaço em que Sócrates interrogava os homens e criava um novo método de reflexão conhecido na história por ironia²³ e a maiêutica²⁴. Pautada na divisão entre cidadãos e escravos a democracia ateniense se alicerçou e na forma como se organizou teve na

²² *Pólis*: “Termo específico para designar o Estado grego na época clássica. A *pólis*, geralmente, compreendia uma cidade e seu território. Mas o termo tem um significado extremamente rico e cheio de nuances que apenas parcialmente exprime a expressão Cidade-Estado” (MOSSÉ, 1982, p. 139).

²³ Segundo Nicola Abbagnano, a “ironia socrática é o modo como Sócrates se subestima em relação aos adversários com quem discute” (2000, p. 585). Exemplifica essa postura de Sócrates a célebre expressão destacada por Platão em *A defesa de Sócrates*: “... eu, como de fato não sei, também não fico pensando que sei” (2006, p. 3).

²⁴ Exercício de ajudar as pessoas a darem a luz às verdades que, no entender de Sócrates, elas já trazem dentro de si. Logo, “da mesma forma que a mulher que está grávida no corpo tem necessidade da parteira para dar à luz, também o discípulo que tem a alma grávida de verdade tem necessidade de uma espécie de *arte obstétrica espiritual* que ajude essa verdade a vir à luz – e nisso consiste exatamente a ‘maiêutica’ socrática” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 99, grifos dos autores)

retórica²⁵ o seu destaque dentre aquilo que deveria ser ensinado a um cidadão ateniense. A retórica, de certa forma, acaba por ser a arte possível e necessária à sociedade de classes da época. A participação - na vida da *polis* - acontecia por meio dos debates públicos, pela defesa argumentada das posições dos cidadãos nas assembléias.

Compreende-se, por conseguinte, que a autoridade era pública e coletiva e, conseqüentemente, com base nestas considerações se explicitam os motivos pelos quais o pensar, o falar e o discutir eram tão valorizados. Estas considerações históricas possibilitam a compreensão da valorização da retórica na vida política de Atenas e justifica o fato dela constituir-se no conjunto do que havia de ser ensinado, de modo particular, ao cidadão ateniense. Acrescenta-se, ainda, o fato de que nesse tempo, não se compreendia um indivíduo que não participasse das decisões da *polis*: “Ora, aquele que não pode viver em sociedade, ou que de nada precisa por bastar-se a si próprio, não faz parte do Estado; é um bruto ou um deus” (ARISTÓTELES, 2006, p. 13).

Quanto à afirmação de que “Esparta não participou muito do esplendor artístico, literário e do desenvolvimento filosófico que constituíram a glória de Atenas” (MONROE, 1970, p. 35), nos parece que, é somente na base material constitutiva, de ambas cidades-estados, que se poderá encontrar o entendimento. Logo, para se compreender as diferenças de ensino entre Esparta e Atenas (bem como entre elas), é necessário investigar sobre o modo como cada uma buscou se organizar para produzir e reproduzir sua existência. Se por um lado Esparta, ao situar-se no interior da Grécia Antiga, acostumou-se por meio da guerra a garantir sua reprodução social, Atenas, por sua vez, situada a beira-mar, privilegiou-se pelo surgimento de uma nova classe de comerciantes que, contrária a antiga aristocracia, passa a exigir uma nova educação. Tanto é, que o ideal de educação para Atenas é a *sofrosine* ou temperança, ou seja, a razão no domínio das paixões. Ao contrário de Esparta,

²⁵ Conforme Aristóteles, Retórica, I, 1355a: “A Retórica, *stricto sensu*, trata dos modos de persuasão. Essa é um tipo de demonstração, já que estamos quase totalmente persuadidos quando algo foi demonstrado. A demonstração do orador é uma *enthymeme* (arte dos argumentos), e este é, em geral, o mais efetivo meio de persuasão. A *enthymeme* é um tipo de silogismo, os silogismos de toda espécie, sem exceção, são tratados pela Dialética, seja no todo seja por um de seus ramos...” (apud FUNARI, 2003, p. 75). Para aprofundar a importância da retórica neste período recomenda-se a leitura do livro de Armando Plebe: *Breve História Da Retórica Antiga*. Tradução e notas de Gilda Naécia Maciel de Barros. São Paulo: E.P.U. – EDUSP, 1978.

“Atenas passou pelas mesmas fases de desenvolvimento; mas, enquanto Esparta se deteve na fase guerreira e autoritária, Atenas chegou a estágio superior, o da vida política democrática” (LUZURIAGA, 2001, p. 39).

Tendo em apreço, as considerações feitas, Franco Cambi, depois de assinalar sobre a importância da *polis* para a difusão e desenvolvimento do conhecimento, demonstra o caráter eminentemente comunitário da educação grega onde “um dos instrumentos fundamentais dessa educação comunitária é o teatro, a tragédia e a comédia, que é um espelho da comunidade que enfrenta seus problemas de legitimação das normas e de descrição/avaliação dos costumes” (1999, p. 79). Das peças teatrais destacamos a tragédia grega: *Édipo Rei*, escrito por Sófocles que dentre os ensinamentos apresenta o reforço ao pensamento de que não há como lutar contra o destino, pois, tudo já está previsto pelos deuses. Em síntese, pode-se dizer que Édipo ao querer fugir de sua sina, aí é que ele fez com que ela se cumprisse. Ou seja, por mais que o homem tende a escapar ou a mudar sua sorte, tudo já está escrito e cabe a este escutar e pôr em prática o que os oráculos profetizam. Logo, percebe-se, deste modo, que “no teatro, a comunidade educa a si mesma” (idem, p. 79). Dessa forma, inútil torna-se a luta tanto por mudar o “destino” quanto a sociedade.

Platão, no que diz respeito ao funcionamento equilibrado da sociedade, defendeu que ao Estado era destinado o fim supremo de formar homens virtuosos em que a “cada classe competia o cultivo preferente de uma virtude social; os governantes cuidariam, antes de tudo, da sabedoria; os guerreiros, da valentia; os artesãos, da moderação. A harmonia cabal destas três virtudes era a justiça” (LARROYO, 1982, p. 168). Em suma, pode-se dizer, como afirma Maria da Glória de Rosa que “o fim da educação para Platão é, como para Sócrates, a formação do homem moral. Porém, o meio para atingir essa educação é o Estado, na medida em que representa a idéia de justiça. Resumindo: a idéia essencial da pedagogia de Platão é a formação do homem moral dentro do Estado justo” (2009, p. 36). No entanto, vale lembrar, que a justiça só será alcançada quando cada um realizar bem o seu papel social, ou seja, “que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros” (PONCE, 2005, p. 58).

Nessa direção, é que podemos inserir alguns fragmentos escritos por Aristóteles - o fundador da escola denominada de peripatéticos²⁶ -, a respeito do seu entendimento sobre o tecido social de seu tempo.

Primeiramente, como dizemos, deve-se reconhecer no animal vivo um duplo comando: o do amo e o do magistrado. A alma dirige o corpo, como o senhor ao escravo. O entendimento governa o instinto, como um juiz aos cidadãos e um monarca aos seus súditos. É claro, pois, que a obediência do corpo ao espírito, da parte afetiva à inteligência e à razão, é a coisa útil e conforma com a natureza. A igualdade ou direito de governar cada um por sua vez seria funesta a ambos (2006, p. 16).

Importa destacar, entretanto, que havia na Grécia também o *pedagogo* escravo e que este não era um escravo comum, e, portanto, “o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça (como no exemplo de Dionísio de Siracusa)” (MANACORDA, 1992, p. 61). Conforme já vimos com Larroyo, Aranha também diz que o *pedagogo* significava literalmente ‘aquele que conduz a criança’ (*paidós*, ‘criança’, *agogós*, ‘o que conduz’) à palestra (de *palaistra*, ‘lugar onde se luta’), “aí sob a orientação do *pedótriba* (instrutor físico), é iniciado em corrida, salto, lançamento de disco, de dardo, e em luta, as cinco modalidades que formam o *pentatlo*, competição famosa dos jogos gregos” (1989, p. 40).

Evidencia-se, deste modo, a ênfase no pedagogo enquanto aquele que acompanha a criança e, neste sentido, Manacorda (1992) apresenta outras obrigações destinadas aos pedagogos escravos que ao serem reduzidos à tal condição eram obrigados a servir como mestres aos filhos de seus senhores. Neste trabalho realizado por escravos incomuns, destaca-se a mecanicidade mnemônica e a lentidão no ensino do alfabeto aos discípulos, bem como o castigo por meio de chicotes e varas aplicados no discípulo. Além disso, também há relatos que testemunham os mestres sendo surrados pelos discípulos.

Em Aristóteles constata-se a naturalização de que uns nasceram para mandar e outros obedecer, que a desigualdade é imposta pela própria

²⁶ De acordo com Ivan Lins: “Desde 336, por ocasião da ascensão de Alexandre ao trono, voltou a Atenas e aí fundou uma escola de filosofia, no Liceu, ginásio localizado na parte leste da cidade. Como dava suas lições passeando pelos jardins, sua escola foi chamada *peripatética*, isto é, dos passeadores” (s/d, p. 6).

natureza²⁷ ao afirmar que “assim como o homem nasce do homem e o animal do animal, também o homem virtuoso só pode nascer de pais virtuosos” (2006, p. 18). Deste modo, pelas citações apontadas, expressa-se a posição de Aristóteles sobre a discussão que havia nos século IV a.C. no que diz respeito ao fato de alguns homens terem sido feitos para a liberdade e outros para a escravidão²⁸.

Em suma, buscou-se expor até aqui um pouco das diferenças no ensino e, por conseguinte, do trabalho docente realizado por Esparta e Atenas, articulado com a tentativa de compreender o modo como cada uma se organizava socialmente. Neste propósito, objetivou-se precisar as posições dos filósofos Platão e Aristóteles quanto ao ensino, a política, enfim, ao modo de organização da sociedade da qual fizeram parte. Assim sendo, no intuito de compreender um pouco mais o ensino, na Grécia Antiga, passa-se a apresentar um pouco do embate entre os filósofos e os sofistas, com a finalidade de apreender alguns elementos que contribuam para a compreensão do trabalho docente, nesse período, onde a naturalização da escravidão era tida como a base das relações sociais.

1.2.3. O trabalho docente realizado pelos filósofos e sofistas

Primeiramente, de acordo com Luzuriaga, “convém destruir o preconceito popular acerca dos sofistas, considerados assim como embaucadores ou tergiversadores das idéias. São eles, em verdade, os primeiros professores, os primeiros educadores profissionais conscientes da história” (2001, p. 45). Para Larroyo, “os sofistas eram professores ambulantes; percorriam as grandes cidades, ensinando as Ciências e as Artes, com finalidades práticas, particularmente, a eloquência, em troca de uma elevada retribuição pecuniária” (1982, p. 159). Ao situá-los no contexto histórico grego,

²⁷ Sem esquecer, é claro, da importância dos deuses para atenuar as tensões sociais: “Estavam os deuses sentados, para a sessão da assembléia; entre eles Zeus, que troa nas alturas e detém o poder supremo...” (HOMERO, 2005, p. 60). Em *Fédon ou da alma* apresenta-se a crença de que “os deuses cuidam dos homens e que os homens são posses dos deuses” (PLATÃO, 2004, p. 122). Evidencia-se, deste modo, que o questionamento da ordem social implicava numa afronta aos próprios deuses.

²⁸ Sobre o tema da escravidão o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1776) ao escrever *O Contrato Social* assinala: “Se há, pois, escravos por natureza, é porque houve escravos contra a natureza. A força fez os primeiros escravos, sua covardia os perpetuou” (1989, p.11). Nota-se, portanto, a questão da convenção na manutenção da convenção.

Luzuriaga assinala que estes trabalharam “na segunda metade do século v a.C., no momento da grande transformação social e política de Atenas, quando a cidade se converteu em grande potência econômica e comercial e substituiu o regime aristocrático pelo democrático” (2001, p. 45).

Até nesse período, o ideal dominante era aquele concebido e imposto pelos senhores da terra. Contudo, com o desenvolvimento do comércio e das indústrias o ideal dominante passa a ser contestado por aqueles que até então tinham ficado excluídos do ginásio. Pode-se dizer que os Sofistas são os ideólogos da “nova riqueza” advinda da ascensão dos comerciantes, “vindos de todas as partes do mundo grego, os sofistas se encontram em Atenas. Os mais famosos foram: Protágoras (485-410 a.C.), de Abdera, Górgias (485-380 a.C.), de Leôncio, na Sicília, Híppias, de Élis, e ainda Trasímaco, Pródico, Hipódamos etc” (ARANHA, 1989, p.46). Sobre o pertencimento social dos sofistas escreve Aníbal Ponce: “sendo também artesãos eles próprios, os sofistas não desdenhavam o trabalho, nem a propaganda ruidosa da rua, e para provar o quanto estimavam os depreciados trabalhos dos artesãos, alguns deles, como Hípias, se apresentaram em Olímpia com roupas e sapatos feitos por suas próprias mãos” (2005, p. 53). Protágoras, por sua vez, em sua defesa pela democracia, afirmou: “o homem é a medida de todas as coisas”, contrapondo-se ao modelo aristocrático que imperava até então.

Porém, com o crescimento da *polis*, em consequência da ampliação das atividades comerciais, aumentou a tolerância para com os mestres estrangeiros; bem como a liberdade na esfera política acarretando maior liberdade individual ao pensamento e ação. “Os sofistas foram, pois, a nova classe de professores que surgiram em resposta às novas exigências” (MONROE, 1970, p. 54). Duas características vão torná-los odiados pelos gregos ponderados: a primeira se refere ao fato de se apresentarem como entendedores e capazes de ensinar sobre qualquer assunto e, a segunda, por cobrarem por seus ensinamentos.

Protágoras foi o primeiro a propor um ensino deste tipo comercializado: não havia, antes dele, semelhante instituição; os sofistas não encontraram, pois, uma clientela já feita: foi-lhes necessário granjeá-la, persuadir o público a recorrer a seus serviços, o que explica toda uma série de expedientes publicitários; o Sofista vai de cidade em cidade à cata de alunos,

levando atrás de si aqueles que já arrebanhou (MARROU, 1975, p. 86).

Por conseguinte, Marrou entende os sofistas como educadores. No entanto, é preciso destacar que estes exerciam o ofício de ensinar de maneira bem diversa do que se compreende hoje, pois, “não abriram escolas, no sentido institucional desta palavra; pode-se definir como um preceptorado coletivo. Agrupam eles, em torno de si, os jovens que lhes são confiados e de cuja formação completa se incumbem” (1975, p. 86). Neste sentido, segundo, Abbagnano e Visalberghi, a educação grega também se deve aos *sofistas*, “autênticos ‘profesores’ itinerantes que iban de ciudad en ciudad” (1970, p. 58). Naturalmente, percebe-se que o sofista para defender sua existência vendia técnicas de aprendizagem de oratória, matemática, geometria, etc. E, como “esta franca publicidade não se faz sem algum charlatanismo: estamos na Grécia e na Antiguidade: para impressionar seu auditório, o Sofista não hesita em pretender a onisciência e a infalibilidade” (MARROU, 1975, p. 87). Com isto fornecem as ferramentas necessárias para serem atacados por seus opositores.

Contudo, é importante salientar que grande parte ou quase tudo do que conhecemos sobre os sofistas, bem como sobre os pré-socráticos, foi por meio de seus contestadores. Isto é atestado por Guthrie: “Com os Sofistas achamos na mesma situação dos pré-socráticos, de reconstruir as idéias de homens cujos escritos não mais são em sua grande maioria disponíveis, visto que nossa fonte mais rica de informação é Platão, o seu oponente filosófico” (1995, p. 15). O debate entre Platão e os Sofistas levou o primeiro a se declarar como o filósofo verdadeiro ou amante da sabedoria e tachar os segundos como superficiais e enganadores, criadores de sofismas.

Com base nestes apontamentos, duas coisas podem ser inferidas: a primeira é a de que havia um embate entre os ‘filósofos’ e os ‘sofistas’ e a segunda, é a de que se constitui em erro gravíssimo o posicionamento daqueles que consideram os sofistas apenas de modo pejorativo, situando-os num patamar inferior em relação ao conhecimento e no desempenho de seu trabalho docente.

Mas, é na base material da sociedade ateniense que este embate teórico adquire significado, uma vez que “seu descrédito veio de que, como se disse, foram contra a educação tradicional, perceberam retribuição pelo ensino e deles os houve de caráter arbitrário e fraudulento” (LUZURIAGA, 1972, p. 45). Quanto a esta problemática que qualifica ou desqualifica o trabalho docente dos sofistas, Guthrie, fundamentando-se nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais daquela época, afirma:

Jowett também publicou uma crítica judiciosa de Grote ao introduzir sua tradução do Sofista de Platão (1871), onde argumentou que os principais sofistas podem ter sido homens bons e honrados, mas que sua má reputação em Atenas já era algo corrente por várias razões - eram estrangeiros, conseguiam grandes fortunas, excitavam as mentes jovens etc (1995, p. 17).

Conforme já salientamos, a Atenas do tempo dos sofistas havia passado por uma grande transformação social e política em que substituiu o regime aristocrático pelo democrático, ao se tornar uma grande potência econômica e comercial na segunda metade do século V a.C.. Nesse contexto, sofistas eram aqueles que empregavam-se na atividade docente e, dada a necessidade existente de uma educação mais alta, mais intelectual que a educação ofertada até então direcionada à música e à ginástica, trabalhavam como professores ambulantes. Neste sentido Luzuriaga afirma:

Surgiu um grupo de homens, os sofistas, que, embora sem conexão entre si, tinham, contudo, a mesma finalidade: educação para a vida pública, formação do político, do orador. Eram de diversa linhagem, uns sérios e responsáveis, outros frívolos e utilitários. Entre os primeiros, e esses é que nos interessam, figuram Protágoras, Trasímaco, Górgias e Hípias, especialmente o primeiro (1972, p. 45).

Deste modo, constata-se que a realidade é bem mais complexa e se constitui num reducionismo desmedido nivelar os sofistas como inimigos do conhecimento em que, comumente, muitos estudiosos ao se deixarem persuadir pelo pensamento de Aristóteles e Platão acabam por reforçar o sentido negativo endereçado aos sofistas, apresentando-os numa posição inferior em relação à filosofia e ao compromisso com o ensino, desconsiderando-os enquanto pensadores, filósofos.

Existe aqui, de facto, uma conexão entre a sofística e a filosofia, mas limita-se a um só representante, e a ponte é assaz estreita. A história da filosofia que Aristóteles nos dá na *Metafísica* não inclui os sofistas. As mais recentes histórias da filosofia consideram-nos como fundadores do subjectivismo e do relativismo filosófico. O esboço duma teoria por parte de Protágoras não justifica tais generalizações e é um erro evidente de perspectiva histórica pôr os mestres da *Arete* ao lado de pensadores do estilo de Anaximandro, Parmênides ou Heráclito (JAEGER, 1936, p. 319)

Todavia, para além deste problemático debate entre quem são, ou não, os verdadeiros filósofos da Grécia Antiga, interessa saber que a realização do ensino era oferecida por estes homens (filósofos ou sofistas) e que tinha um endereço certo: à classe dominante, os donos de propriedade, aos que podiam pagá-lo, aos detentores do poder político e econômico e não a grande massa das classes subalternas de escravos e trabalhadores livres. Nas palavras de Guthrie, pode-se constatar o comércio do ensino destinado aos que podiam pagar. Trata-se da venda dos saberes, da “mercantilização do ensino” como dir-se-ia na atualidade. Nesta perspectiva, a educação é tida na Idade Antiga ou escravocrata como um reforçador do *status quo*.

Referências aos sofistas como pagos por seu trabalho são freqüentes em Platão, e ocorrem também em Xenofonte, Isócrates e Aristóteles. O caráter dos sofistas pode ter mudado, mas permaneceram profissionais desde Protágoras até os tempos de Isócrates pelo menos. *Os que vendem sua sabedoria por dinheiro a quem a queira são chamados sofistas*, diz Sócrates em Xenofonte (Mem. 1.6.13) (GUTHRIE, 1995, p. 39).

Neste sentido, com o desenvolvimento da cidade-estado ateniense, a intensificação do comércio, lentamente foi se contrapondo às explicações mitológicas. O conhecimento começa a ser sistematizado e em decorrência temos a fundação das primeiras escolas. Têm-se, desta maneira, o surgimento do trabalho docente, inspirado pela filosofia platônica, voltado para realizar o ideal do que o homem deve ser e, assim, de influência idealista foi “por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 18).

Platão, concebendo que “não é o corpo, por muito bem constituído que seja, que, por virtude própria, torna pura a alma boa, mas, ao contrário, é a

alma que, quando é boa, dá ao corpo pela sua própria virtude, toda a perfeição de que ele é capaz” (2004, p. 97-98), funda a *Academia*, uma escola filosófica composta de “alojamentos para alunos e mestres, salas de aula, local destinado a livros e coleções científicas. O corpo docente era dos mais selecionados: dele fizeram parte Espeusipo, sobrinho de Platão, Xenócrates, Heráclides do Ponto, Eudóxio de Cnide, Teeteto e Aristóteles” (ROSA, 2009, p. 36). Pode-se dizer que de acordo com a obra *A República*, o que convém ser imitado são as virtudes já “desde a infância: a coragem, a sensatez, a pureza, a liberalidade e as outras virtudes da mesma espécie. Porém, não devem imitar a baixaza nem ser capazes de imitá-la, igualmente a nenhum dos outros vícios” (PLATÃO, 2004, p. 87). Evidencia-se, desde modo, que a finalidade da educação incutida pela *Academia* é a introdução da “imagem do bom caráter” (idem, p. 95). Sobre esta escola afirma-se que ela era orientada para a política: “a política dominou a obra de Platão e a *Academia* não podia deixar-se escapar a essa tendência” (ROSA, 2009, p. 36).

Segundo a interpretação de Aristóteles, Platão foi acusado de ter criado - para garantir a validade do conhecimento - uma teoria duplicadora da realidade: o *sensível* e o *inteligível*, em que o segundo se sobrepõe ao primeiro²⁹. Deste modo, para Platão o filósofo não tem por objeto o corpo e, mais ainda, precisa trabalhar para afastar-se dele dentro do possível e, assim, ocupar-se com sua alma, pois, esta ao procurar a verdade “com o corpo é enganado por ele, que a induz ao erro” (PLATÃO, 2004, p. 126). Logo, “a educação ‘verdadeira’ é, justamente, o auxílio prestado a estas forças do ‘outro mundo’ que o homem tem em si” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 20). Nota-se que em tal corrente filosófica-pedagógica, a educação, *não* se impõe para o aluno e *sim* desperta-se neste, aquilo que previamente já sabe. De acordo com esta concepção, a essência verdadeira do homem está no mundo das ideias do qual tudo provêm. Para tanto, Platão enfatiza a necessidade da purificação da alma, “separá-la do corpo e habituá-la a recolher-se em si mesma, partindo de todos os pontos do corpo, e viver, seja nesta vida, seja na outra, só e separada do corpo” (2004, p. 128). Descarta-se assim, tudo o que há de empírico no homem.

²⁹ Para a compreensão da dualidade entre o *sensível* e o *inteligível* em Platão, contribui a leitura da *Alegoria da Caverna* que se encontra no Livro VII, da obra *A República*.

Platão distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras – o corpo, o desejo, os sentidos etc, - e o que pertence ao mundo magnífico das Ideias: o espírito na sua forma pensante. Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medida para desenvolver no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal (SUCHODOLSKI, 1984, p.19).

Acrescentamos também o fato de tanto Aristóteles como Platão serem pertencentes a classes sociais privilegiadas. Aristóteles, por exemplo, foi preceptor de Alexandre, e seus ensinamentos jamais ocorreram por uma questão de generosidade. Do mesmo modo, Platão não se ocupou em ensinar escravos, camponeses empobrecidos, senão aqueles suficientemente capazes de recompensá-lo com os benefícios de seu tempo. Os sofistas também não transmitiram seus saberes sem em troca obterem um pagamento. Portanto, pode-se afirmar que o trabalho docente na Grécia Antiga articula-se com os interesses de produção e perpetuação da sociedade daquele tempo.

É neste cenário, tendo presente a totalidade e contradição que se pode compreender o homem, a educação e as sociedades gregas. Nesta perspectiva, para Manacorda, os *detentores do conhecimento* forneciam uma educação que favorecia o domínio das classes superiores com prejuízo para as subalternas.

Encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa. Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separada, visando preparar para as tarefas do poder, que são o 'pensar' ou o 'falar' (isto é, a política) e o 'fazer' a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 1992, p. 41).

Percebe-se, assim, que o papel precípua de quem ensinava na Grécia Antiga, era o de preparar os adolescentes “para as tarefas da vida adulta do

cidadão” (idem, p. 47) e, que esta preparação dependia da posição que o discípulo ocupava na escala social desse tempo, que o ensino baseava-se fundamentalmente na observação, imitação e memória. À grosso modo, enquanto uns eram preparados para exercerem a posição de mando, outros eram lapidados para obedecer. Logo, entende-se porque a educação (domínio da escrita, da oratória e a formação militar) não era para todos e sim somente para os pertencentes à classe dominante. Em Atenas, por exemplo, faziam parte da classe dominante os homens livres com mais de 18 anos, que cultuavam os mesmos deuses e praticavam a mesma religião. Aos escravos, mulheres e estrangeiros, reservava-se o espaço da casa (*oikos*) e não o da cidade (*polis*).

Em linhas gerais, apresentamos algumas nuances da educação na Grécia Antiga e a posição de alguns de seus principais interlocutores. Deste modo, muito embora, seja dominante o pensamento de que os filósofos Platão³⁰ e Aristóteles (representantes da velha ordem aristocrática), foram os grandes mestres da Grécia Antiga, trata-se de um equívoco esquecer as contribuições para com a educação realizadas pelos sofistas (defensores da nova ordem democrática).

A grosso modo, os dados apresentados demonstraram que o acesso ao saber - leitura, escrita e todo conhecimento historicamente e coletivamente elaborado - eram reservados a uma pequena elite: ao cidadão ateniense, ao cidadão espartano (*homoio*) etc. tendo sempre como escopo o bom funcionamento da ordem social vigente.

No entendimento de que a educação articula-se com a sociedade, seguimos apresentando alguns apontamentos sobre o trabalho docente na Idade Média.

1.3. O trabalho docente na sociedade medieval

³⁰ Para um aprofundamento na filosofia de Platão recomenda-se a leitura da obra *A República*, e na passagem citada a seguir pensamos estar expressando um pouco do fio condutor do pensamento platônico: “No mundo inteligível, a ideia do bem é a última a ser apreendida, e com dificuldade, mas não se pode apreendê-la sem concluir que ela é a causa de tudo o que de reto e belo existe em todas as coisas; no mundo visível, ela engendrou a luz e o soberano da luz; no mundo inteligível, é ela que é soberana e dispensa a verdade e a inteligência; e é preciso vê-la para se comportar com sabedoria na vida particular e na vida pública” (2004, p. 228).

A Idade Média é um período que se estende por aproximadamente mil anos, indo desde a derrubada do Império Romano (476 d.C.) pelos povos germânicos (bárbaros) até a tomada de Constantinopla (1453 d.C.) pelos turcos otomanos. Trata-se de um período bastante abrangente e que teve na economia agrária e de subsistência uma de suas principais características. Enfatiza-se, também, o fato da vida encontrar-se impregnada pelo pensamento clerical, ou seja, “o padrão do que era certo ou errado na atividade religiosa não diferia das demais atividades sociais ou, mais importante ainda, do padrão das atividades econômicas. As regras da Igreja sobre o bem e o mal aplicavam-se a todos os setores, igualmente” (HUBERMAN, 1973, p. 47)³¹.

Assim sendo, cumpre assinalar conforme Bogdan Suchodolski, que “o cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro” (1984, p. 20).

Nesta perspectiva e dentro deste contexto, segundo Amarílio Ferreira Jr e Marisa Bittar, passa-se das escolas que outrora tinham o objetivo de “formar o cidadão, o político, aquele que governaria a pólis” para “as escolas paroquiais e cenobiais” que têm por “finalidade divulgar o logos, ou seja, formar os cristãos” (2008, p. 233), em que “a verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo o que prende o homem à sua existência terrestre” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 20). Acrescenta ainda que:

Além de educar segundo os preceitos religiosos do cristianismo, as instituições educacionais do medievo formavam quadros intelectuais e criavam uma hegemonia cultural favorável à nobreza feudal, papel que coube particularmente às escolas cenobiais. Elas tinham, entre outras, a tarefa de transformar os *oblatos*, isto é, os meninos oferecidos, nos intelectuais orgânicos que pensavam o processo de reprodução do *status quo* da ordem feudal (FERREIRA Jr; BITTAR, 2008, p. 233).

³¹ Para se entender o trabalho docente realizado na Idade Média, estudar Ruy Afonso da Costa Nunes, que em sua obra *História da Educação na Antiguidade cristã*, põe “em relevo as concepções pedagógicas dos Santos Padres”, que foram os “grandes doutores e escritores cristãos dos primeiros séculos do Cristianismo, até o fim do mundo antigo” (1978, p. XI).

Com base nestes elementos, investiga-se sobre o modo como na Idade Média organizava-se socialmente e apresenta-se elementos sobre o trabalho docente nesse período, restringindo-se a tecer algumas considerações sobre um de seus principais personagens, o filósofo Santo Agostinho; bem como abordar os tipos de educação oferecida (com ênfase na educação monacal e cavaleiresca).

1.3.1. Questões preliminares

Na Idade Média os escravos cedem lugar aos servos, pois, do mesmo modo que os altos-fornos cessam de funcionar sem o fornecimento de carvão, tal qual o sistema social fundado na escravidão acaba sem o fornecimento de escravos³². Ao tratar, destas classes sociais, Marx afirma que, tal qual os escravos, os servos não estavam separados das condições naturais e inorgânicas e seu metabolismo com a natureza: “o que acontece é que uma parte da sociedade é tratada pela outra como simples condição inorgânica e natural de sua própria reprodução” (1985, p. 82-83).

Portanto, busca-se explicar a transição do modo de produção escravocrata para o feudal apoiando-se nas transformações que ocorreram na base material.

À medida que os povos conquistados deixavam de fornecer escravos e riquezas, mais aumentavam os impostos, as taxas, as requisições. A miséria foi crescendo de tal forma, que a exploração dos domínios enormes – *latifúndia* – por verdadeiros exércitos de escravos já não produzia rendas compensadoras. O cultivo em pequena escala voltou a ser o único que compensava, *o que é a mesma coisa que dizer que a escravidão se tornou desnecessária*. O escravo passou a produzir menos do que custava a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um *sistema de exploração em grande escala* (PONCE, 2005, p. 83).

O mesmo autor acrescenta:

³² Constitui-se em uma fonte preciosa de estudo o livro de Perry Anderson *Passagens da Antiguidade ao Feudalismo*, para quem desejar aprofundar-se neste assunto. Segundo este autor, a crise da antiguidade tem sua origem no campo: “enquanto as cidades estagnavam ou entravam em declínio, ocorriam na economia rural modificações de maior alcance, presságio da transição para outro modo de produção. [...] nas condições recessivas do fim do império, o trabalho escravo (sempre ligado a um sistema de expansão política e militar) foi-se tornando cada vez mais escasso e incômodo e, por isso, foi sendo largamente convertido pelos proprietários de terras em adscrição vinculada ao solo” (1980, p. 102).

Do ponto de vista dos donos da terra, a servidão representava uma real vantagem sobre a escravidão. Era necessário um grande capital para adquirir e manter os escravos necessários, ao passo que a servidão não requeria nenhum gasto; o servo custeava a sua própria vida, e todas as vicissitudes do trabalho corriam por sua conta. A servidão constituía, pois, a única maneira de que o patrão dispunha para tirar proveitos dos seus fundos, ao mesmo tempo que também constituía o único modo dos que não possuíam terras proverem o seu próprio sustento (idem, p. 85).

Convém, ainda que se diferencie o servo do escravo, pois, os servos, apesar de estarem presos ao serviço total do seu senhor (não serem livres), não podiam ser vendidos como uma simples mercadoria tal qual era feito com o escravo³³.

Pelo exposto, percebe-se que a escravidão tornou-se um ‘mau negócio’ e, “com a insegurança advinda das invasões bárbaras e, posteriormente, pela expansão muçulmana, as cidades foram se despovoando, perdendo sua importância, e um processo começa a ocorrer: *ruralização*” (ARANHA, 1989, p. 80). Nesta sociedade irá predominar as explicações teológicas sobre tudo o que acontece na natureza e, serão os “homens da Igreja” os responsáveis para decodificar os “desígnios de Deus” e, como “porta vozes” do criador de todo o universo irão impor ao povo a “vontade divina”.

Ressalta-se também a dicotomia entre a pregação e a prática executada pelos homens da Igreja, pois, apesar de anunciarem que todo poder é serviço, pautando-se nas *Escrituras Sagradas*³⁴, viviam na ostentação de riquezas, com o serviço dos outros de tal modo que “entre os muitos senhores em que o mundo antigo se desagregava, a Igreja se apresentou como um deles: possuidora de terras e guerreira, da mesma forma que todos os outros” (PONCE, 2005, p. 88).

Destaca-se que um dos instrumentos utilizados para a reprodução da sociedade medieval é a educação, que ao partir da premissa de que o homem era um pecador, concebido em pecado, precisava ser convertido e curado do

³³ É de lembrar, no entanto, conforme Luiz Werneck Vianna, que sob o feudalismo não se pode propriamente falar em direito e sim numa regulamentação do sistema de desigualdades sociais existentes, face à ausência de um estatuto jurídico formal e comum a todos” (1976, p.12).

³⁴ No evangelho de São Marcos, por exemplo, pode-se ler: “aquele que dentre vós quiser ser grande, seja o vosso servidor, e aquele que quiser ser o primeiro dentre vós, seja o servo de todos. Pois, o Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e dar a sua vida em resgate por muitos” (10, 43-45); Cf. Bíblia de Jerusalém, 1995.

pecado original e dos outros, posteriormente cometidos, em decorrência deste. A relevância disso advém, na medida em que o homem para adentrar no paraíso, necessitava sobretudo da purificação da própria alma, salvando-a e elevando-a junto de Deus.

A partir destas considerações, intenta-se ater um pouco mais sobre a organização social da Idade Média, no intuito de explicitar algumas das características da educação e, por conseguinte, do trabalho docente nesse período.

1.3.2. A organização social da Idade Média

Inicialmente, pode-se afirmar conforme Leo Huberman que a sociedade feudal era dividida basicamente em três classes: “sacerdotes, guerreiros e trabalhadores, sendo que o homem que trabalhava produzia para ambas as outras classes, eclesiástica e militar” (1973, p. 11). A partir dessa constatação, acrescenta-se que a sociedade medieval “era também uma sociedade governada pela autoridade política, religiosa e cultural, representada no grau máximo pelo imperador e pelo papa, que eram os avalistas da ordem social e cultural, como também os intérpretes e os símbolos da ordem do cosmos, estabelecida pelo ato divino da criação” (CAMBI, 1999, p. 196). Em tal modelo de organização social, entende-se, que alguém “tinha que pagar pelas diversões e coisas boas que os cavaleiros e damas desfrutavam. Também alguém tinha que fornecer alimentação e vestuário para os clérigos e padres que pregavam, enquanto os cavaleiros lutavam” (HUBERMAN, 1973, p. 11).

Pode-se dizer, segundo Sérgio Buarque de Holanda, que:

A Idade Média mal conheceu as aspirações conscientes para uma reforma da sociedade civil. O mundo era organizado segundo leis eternas indiscutíveis, impostas do outro mundo pelo supremo ordenador de todas as coisas. Por um paradoxo singular, o princípio formador da sociedade era, em sua expressão mais nítida, uma força inimiga, inimiga do mundo e da vida (1995, p. 34).

É interessante notar que o clero era formado pelos membros da Igreja; os guerreiros eram os nobres que tinham domínio das terras; e os trabalhadores, em sua maioria, eram os servos. Das obrigações que os servos

tinham para com o seu senhor feudal e a Igreja, assinala-se: talha (metade da produção do servo devia ser destinada ao senhor feudal), banalidades (imposto pago pelo servo para utilizar o forno, o moinho etc, do senhor feudal), corvéia (eram os três ou quatro dias que o servo devia trabalhar nas terras do senhor feudal) e tostão de Pedro (Dízimo: dez por cento do resultado da produção do servo era destinado à Igreja).

Segundo Huberman: “Dizia-se comumente do período feudal que não havia ‘senhor sem terra, nem terra sem um senhor’” (1973, p. 12). Assim, numa sociedade fundada na economia agrícola e de subsistência, a terra é tida como símbolo máximo de poder. No modo de produção feudal, “a condição dos homens é determinada pela sua relação com a terra: os que são proprietários (nobreza e clero) têm poder e liberdade. No outro extremo se encontram os *servos da gleba*, os despossuídos” (ARANHA, 1989, p. 81). Neste sentido, destaca-se, que a Igreja além de possuir o poder espiritual (pensamento dominante) se tornou proprietária de quase metade das terras cultiváveis na Europa (domínio econômico). Para manter-se nos seus privilégios o clero contava com o trabalho de ensino, isto é, “todo o trabalho dos pensadores, dos grandes construtores de sistemas, não significava outra coisa senão o empenho em disfarçar, quanto possível, esse antagonismo entre o Espírito e a Vida” (HOLANDA, 1995, p. 34).

E sobre alguns dos motivos que explicitam o vertiginoso enriquecimento da Igreja na Idade Média aponta-se:

A Igreja foi a maior proprietária de terras no período feudal. Homens preocupados com a espécie de vida que tinham levado e desejosos de passar para o lado direito de Deus antes de morrer, doavam terras à Igreja; outras pessoas, achando que a Igreja realizava uma grande obra de assistência aos doentes e aos pobres, desejando ajudá-la nessa tarefa, davam-lhe terras; alguns nobres e reis criaram o hábito de, sempre que venciam uma guerra e se apoderavam das terras do inimigo, doar parte delas à Igreja; por esses e por outros meios a Igreja aumentava suas terras, até que se tornou proprietária de entre um terço e metade de todas as terras da Europa ocidental (HUBERMAN, 1973, p. 22).

Aos poucos a Igreja foi se tornando muito rica e suas regras de comportamento moral e social foram disseminados entre os moradores dos feudos, comportando-se de modo similar à todos os outros senhores feudais.

Destaca-se, ainda, que por meio da obrigatoriedade das confissões, acontecia o controle da Igreja, pois, este permitia que o clero tomasse conhecimento de quase tudo o que ocorria nos feudos (vastas extensões de terra em que se praticava a agricultura, o extrativismo, a caça e a criação de animais)³⁵. Com base em Friedrich Engels, ironicamente pode se perceber que a Igreja ao adquirir cada vez mais terra e poder, distanciou-se na prática daquilo que pregava e apesar de proclamar o Evangelho e a defesa da vida divina, na sua prática a negava, de modo que, “simplesmente, eles deram cabo de Deus, vivem e pensam no mundo real, são materialistas” (1981, p. 143).

Importa ressaltar, três pontos: a) que a sociedade do medievo era estamental, isto é, nela não havia mobilidade social, sendo assim, os filhos tinham sua vida traçada em função de seu nascimento, onde por inúmeras gerações alguém que nascia servo iria continuar servo, pois, os filhos ao herdarem os pedaços de terras dos seus pais, herdavam todos os seus compromissos; b) a influência exercida pela Igreja se estendia sobre todos os âmbitos do modo de organização da vida na Idade Média; c) o predomínio da idéia (forma) frente à matéria, explicitado pela filosofia aristotélica desse período que diz:

A matéria é passiva, variável, neutra; a forma é ativa, duradoura, e dá um aspecto qualitativamente definido. A ‘forma’ do homem é a atividade, uma atividade específica. Não a que possui à semelhança de plantas e animais, mas a atividade pensante. Esta ‘forma’ molda a ‘matéria’ e cria o homem. Há, portanto, uma forma para cada homem. A tarefa da educação consiste em atuar da mesma maneira em todos (SUCHODOLSKI, 1984, p. 21).

Após a colocação de tais questões, buscar-se-á à compreensão da educação na sociedade medieval.

1.3.3. O trabalho docente realizado na sociedade medieval

³⁵ Contribui para o entendimento da sociedade medieval a narrativa realizada por Umberto Eco intitulada de *O Nome da Rosa*, que retrata fatos que supostamente teriam acontecidos em um mosteiro medieval.

Nos primórdios do feudalismo, segundo Huberman, a Igreja “preservou muito da cultura do Império Romano. Incentivou o ensino e fundou escolas (1973, p. 23)”. Nota-se que o trabalho docente na sociedade medieval articulava-se com os interesses da Igreja, detentora de enorme poder material e monopolizadora no âmbito da mentalidade. Assim, com regras estabelecidas nas *Sagradas Escrituras*, a atividade do homem é guiada por esta e tem por escopo fazer o que *O Mestre* mandar e os êxitos ou fracassos das ações do homem ligam-se à questão da “*Providência Divina*” (Sb 14,3; Hb 11,6 - cf. Bíblia de Jerusalém, 1995). Deste modo, compreende-se que “não há criação independente na atividade do homem; esta não é mais do que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 22). Vê-se, assim, à influência que a Igreja exerce na questão do domínio das mentalidades, viabilizado por Santo Agostinho, um dos pilares do pensamento deste período.

Gionanni Reale e Dario Antiseri relatam que “Aurélio Agostinho nasceu em 354 em Tagasta, pequena cidade da Numídia, na África. Seu pai, Patrício, era um pequeno proprietário de terras” (1990, p. 428). Canonizado - pelos préstimos prestados a Igreja - teve forte influência sobre o pensamento medieval por meio de sua vida e principalmente com seus escritos, dentre os quais destaca-se: *Cidade de Deus* (parte I), *Cidade de Deus, contra os pagãos* (parte II), *A Doutrina Cristã, De Magistro*, entre outros. Sem fazer nítidas divisões cronológicas, René Latourelle e Rino Fisichella ressaltam que em Santo Agostinho,

de início, prevalece claramente o interesse apologético, no sentido de que, em face do racionalismo maniqueu, mais ostentado que verdadeiro, e em face das críticas pagãs ao reclamado caráter divino da religião cristã, no neoconvertido prevalece a obsessão de defender a racionalidade da fé e a credibilidade da revelação cristã. Mais tarde, a atenção desloca-se para os aspectos mais propriamente teológicos e antropológicos da revelação: como salvaguardar a simplicidade e a imutabilidade de Deus, a dimensão trinitária, a natureza e a economia da revelação (1994, p. 37).

Influenciado abundantemente pelo filósofo Platão, Santo Agostinho compreende o homem como corpo e a alma, e estabelece que o primeiro é o

cárcere do segundo. A partir disso, têm-se os castigos aplicados ao corpo - tido como um instrumento de pecado - para a libertação da alma. E, assim, dá-se a relevância da austeridade e a rudeza como expressões simbolizadoras do bem em detrimento do riso e da alegria compreendidas como encarnações do demoníaco. Esta atitude levará, por exemplo, a proibição da obra de Aristóteles que trata da felicidade, conforme demonstra o livro de Humberto Eco *O Nome da Rosa*. Esta obra procura retratar, dentre outras coisas, os valores que deviam ser enaltecidos e aqueles que deviam ser reprimidos e se possível extintos dentro da “cultura medieval”.

Pode-se dizer que a educação e, por conseguinte, o trabalho docente estará à serviço da teologia, pois, desempenharão como papel precípua conduzir os homens em direção à Deus. Em sua obra *Confissões*, Santo Agostinho define o único caminho para a Verdade ao escrever sobre si mesmo: “buscava um meio para me prover de forças a fim de ser apto para gozar-Vos, mas não o encontraria, enquanto não abraçasse ‘o mediador entre Deus e os homens, Jesus Cristo Homem-Deus, bendito por todos os séculos, que está acima de todas as coisas” (1992, p. 159). Em *De Magistro (do mestre)*, Santo Agostinho realiza um diálogo com seu filho Adeodato em que ambos perscrutam a finalidade da fala. Importa ressaltar que este diálogo se reporta aos anos de 388 e 391 d.C, quando Agostinho se batiza em Tegaste (sua terra natal) e passa a dedicar o seu trabalho à Deus. Nesta obra, escrita após a morte de seu filho Adeodato, Agostinho explicita o seu lado paterno ao lado do educador ao demonstrar sua preocupação com a educação e formação de Adeodato que na época tinha apenas 16 anos. Ela se constitui num importante alicerce para a edificação da doutrina em Santo Agostinho. A influência platônica pode ser observada ao analisarmos a estrutura do diálogo *De Magistro* e sua semelhança com o diálogo socrático-platônico. Por ora, é relevante perceber neste diálogo, a conclusão apontada de que o único e verdadeiro Mestre, o “Mestre de todos está no céu” (AGOSTINHO, 1973, p. 355). Sendo assim, precisamos compreender que a verdade está escrita nos livros sagrados, e “se, depois, foi dita a verdade, isto no-lo pode ensinar somente Aquele que, falando por fora, avisa que habita dentro de nós; Aquele que, pela sua graça, hei de amar tanto mais ardorosamente quanto mais eu progredir no conhecimento” (idem, p. 356). Logo, para Agostinho, basta

somente consultarmos o que nos ensina Deus por meio dos homens, com sinais exteriores, para nos voltarmos interiormente a Ele.

Percebe-se, por conseguinte, a contribuição dada por Agostinho para que a Igreja monopolizasse o trabalho docente até o século XIII articulando-o aos seus interesses de acordo com as necessidades de cada período. Para os que não tinham as condições sociais e materiais para frequentarem as escolas havia as peregrinações e as festas dos santos de guarda, onde era uma obrigação interromper o trabalho para assistir às cerimônias religiosas. Nessas ocasiões, os sermões das missas funcionavam como um canal de divulgação das idéias clericais, “aliás, as ordens mendicantes são famosas pelos pregadores de discurso fácil e inflamado pintando, com tintas fortes, a recompensa divina e o castigo dos infernos” (ARANHA, 1989, p. 90). Constatase, neste sentido, que “estamos diante de uma educação informal que, sobretudo numa sociedade analfabeta, desempenha um papel realmente fundamental” (CAMBI, 1999, p. 181).

A partir do séc. V, devido as incursões dos povos germânicos (bárbaros), restou as escolas e “mosteiros da educação” cristã primitiva. Entre os mosteiros cumpre contar, em primeiro lugar, os da ordem beneditina³⁶, e que no período medieval atingem o máximo desenvolvimento, até tornarem-se pólo da educação monástica ocidental. Lorenzo Luzuriaga, ao referir-se à estes mosteiros, assinala: “nos mosteiros, o essencial era, naturalmente, a vida religiosa, e só subsidiariamente a cultural e educacional. Por isso, seu aspecto intelectual era mui reduzido; mas, em compensação, era mui elevado o aspecto moral e espiritual”(2001, p. 79). E, neste sentido acrescenta Paul Monroe: “exceto para a preparação dos próprios monges ou da juventude consagrada à vida monástica, os mosteiros pouco fizeram durante diversos séculos para a instrução de qualquer espécie e o que fizeram foi principalmente de caráter religioso” (1970, p. 109).

Segundo Manacorda a partir dos mosteiros não nasce uma nova condição social do trabalho, pois, o trabalho fundamental para a subsistência deste, o cultivo do campo, era realizado por “trabalhadores agrícolas que

³⁶ Segundo Arranha: “a Ordem Beneditina pode ser considerada a primeira ordem monástica, em importância, na Idade Média. Foi fundada por São Bento, no século VI (529), em Monte Cassino, na Itália” (1989, p.83)

trabalham nas propriedades do mosteiro nas mesmas condições em que trabalhariam para os remanescentes patrões romanos ou para os novos patrões bárbaros” (1992, p. 121). E foi nestas condições que os monges tiveram tempo para dedicarem-se a cópia de manuscritos e a conservação do saber. “Este trabalho de copista não era simplesmente mecânico, mas visava também produzir um resultado intelectual e moral” (MONROE, 1970, p. 110).

Deste modo, é certo que “nos séculos X e XI, não só grande parte da população era analfabeta; também os nobres ignoravam os rudimentos do ensino elementar, embora para muitos sempre fosse desprezível gastar tempo em livros e estudos” (LARROYO, 1982, p. 303). No entanto, é inegável o serviço prestado pelo monaquismo, que deixou como herança as sete artes liberais, a saber, o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). De acordo com Paulo Monroe, apesar da Idade Média possuir “em esboço todo o saber dos poucos séculos anteriores e sucessores; mas em seu conteúdo este saber era incomensuravelmente mais pobre do que o da era precedente ou seguinte” (1970, p. 112). Perante a um mar de analfabetos, portanto, cumpre enfatizar: “tudo que de saber e de literatura antigos temos hoje devemos, em grande parte, aos monges. Mesmo o que os árabes acrescentaram durante os últimos tempos da Idade Média nos veio por intermédio dos monges” (idem, p. 111).

Sobre a “educação cavalheiresca”, os dados apontam que “esta nasce já a partir do século IV reunindo grupos armados irregulares que, colocando-se fora da lei e agindo com violência e crueldade, perturbavam a vida da *societas christiana*, dando voz a inquietudes sociais” (CAMBI, 1999, p. 160). Acrescenta Manacorda que o ensino cavalheiresco se referia “essencialmente a preparação para o exercício do poder, ou melhor, para aquele aspecto do poder que é o ‘fazer’ das classes dominantes, a guerra” (MANACORDA, 1992, p. 190).

Ao tratar sobre a educação cavalheiresca, Luzuriaga afirma:

De origem germânica, a cavalaria constitui um tipo de organização em parte coincidente com o feudalismo. Por ela os cavaleiros se vêem livres dos trabalhos econômicos e podem dedicar toda a atividade a outros fins. O principal deles é o serviço do Príncipe, do Estado, em sua forma rudimentar; daí nasce a necessidade do valor, da coragem que todo cavaleiro deve ter (2001, p. 83).

Os senhores feudais, tendo como interesse aumentar suas riquezas se utilizavam do saque e violência. Neste período, a profissão do nobre era a guerra, era natural um senhor feudal assaltar o domínio dos seus adversários. No entanto, “ninguém nascia cavaleiro. Tal dignidade se alcançava mediante um longo aprendizado e uma cerimônia. Além disso, constituía privilégio; era necessário pertencer a uma classe social” (LARROYO, 1982, p. 303).

Nesse período, pode-se dizer que os torneios eram um instrumento de preparação para a guerra, onde a educação cavalheiresca acontecia.

A educação do cavaleiro realizava-se, quando menino, no seio da família, no próprio palácio. Aos seis ou sete anos era mandado, já para a corte, já para o palácio de outro cavaleiro, e ficava principalmente ao serviço das damas como pajem. Aos quatorze ou quinze passava a escudeiro, e acompanhava o senhor nas guerras e a senhora no castelo, nas horas de paz. Aos vinte e um era armado cavaleiro em cerimônia especial e adquiria, então, personalidade independente, posto fosse, às vezes, vassalo ou tributário de outro cavaleiro (LUZURIAGA, 2001, p. 84).

Compreende-se, deste modo, que a educação do cavaleiro possuía ideais e objetivos diversos daqueles ofertados pela educação dos mosteiros. Tanto é que ela se resumia, “em oposição as sete artes liberais da educação monástica, as sete perfeições do cavaleiro. Estas eram: cavalgar, atirar com o arco, lutar, caçar, nadar, jogar xadrez e versificar” (LARROYO, 1982, p. 306).

No entanto, com as transformações econômicas e o desenvolvimento do comércio, ocorreu o aparecimento da burguesia, que teve nos camponeses (servos e colonos) e no rei aliados para se contraporem ao poder dos senhores feudais. Deste modo, “associados em corporações de ajuda mútua, os burgueses massacraram alguns senhores feudais religiosos e leigos” (PONCE, 2005, p. 98). Soma-se, ainda, o aparecimento do dinheiro que favoreceu o desenvolvimento das trocas comerciais e contribuiu para que o servo se tornasse mais independente diante de seu senhor feudal, pois, podia pagar pelos dias que devia trabalhar nas terras senhoriais.

Assim, “já no curso do século XV, a Cavalaria era uma instituição em crise, marginalizada pelo renascimento da cidade e pelo fim dos aspectos ‘barbaros’ da vida social” (CAMBI, 1999, p. 162). Além disso, “perdido nas

solidões rurais, o monastério já não podia servir de sustentáculo para a hegemonia da Igreja, numa época em que o comércio que nascia nas cidades já começava a exigir outra espécie de instrução” (PONCE, 2005, p. 98). Conclui-se, deste modo, que a “ordem medieval se desmoronou em sua estrutura social e política, em consequência das modificações nas relações de produção, frente às novas exigências de produção dos valores e de intercâmbio de mercadorias” (FALEIROS, 1980, p. 10).

Embora apresentados de modo sucinto, os elementos expostos acima apontam para a compreensão do trabalho docente articulado com os interesses das classes sociais vigentes, aqui no caso, da sociedade medieval. Os estudos evidenciaram, que as relações sociais medievais pautavam-se na ruralização, em uma economia de subsistência, estamental e rigidamente hierarquizada; decorrente disto “não se julga absolutamente necessário ensinar as letras aos camponeses” (ARANHA, 1989, p. 90) e, sim, formá-los no cristianismo para que compreendam que “Deus determinara a cada um o seu lugar: os que rezam para obter a salvação a todos, os que combatem para todos defender, e os que trabalham para o sustento de todos” (PONCE, 2005, p. 90). Destaca-se, ainda, que o cultivo do conhecimento da leitura e da escrita tinham pouca ou nenhuma importância para o camponês medieval.

No entanto, com “o advento do capitalismo mercantil” e sua combinação com o “humanismo renascentista e com a Reforma Protestante no século XVI deu um outro alento a escola de Estado” (FERREIRA Jr & BITTAR, 2008, p. 233). Tendo isso em apreço, ao analisar o trabalho docente na Idade Moderna, ressaltamos dois dos principais educadores: Jean Amos Comenius e Jean Jacques Rosseau.

1.4. O Trabalho docente na Idade Moderna

A tomada de Constantinopla, em 1453, marca o início a Idade Moderna, que vai até a Revolução Francesa, em 1789. Sobre esse período Franco Cambi afirma: “fecha-se um longo ciclo histórico e prepara-se outro, igualmente longo e talvez ainda inconcluso, que é geralmente designado como Modernidade” (1999, p. 105).

Quanto a essa afirmação, Monroe fala que a transição entre a velha cultura e a nova nunca ocorreu de modo repentino, isto é, lentamente se

construiu o espírito renascentista. Segundo ele, mesmo em face ao surgimento e triunfo do novo espírito não acarretou o desaparecimento do velho e isso, “tanto nos interesses educativos quanto nos mais amplos que envolvem o intelecto e o espírito humanos, os velhos métodos de pensamento, e as velhas idéias e ideologias continuaram ativos por muitos séculos” (MONROE, 1970, p. 148). Trata-se da permanência na transformação, da história enquanto um processo em que o “momento novo” – sempre entendido como resultado de múltiplas determinações - supera e, necessariamente, não elimina por completo o “momento que passou”. No âmbito da educação, percebe-se o embate entre a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência.

Por ora, afirmamos ainda, que a superação também não implica necessariamente em uma evolução para o melhor, entendendo a história em seus avanços e recuos, como enfatizamos ao iniciar este primeiro capítulo.

Nesse enfoque, apresentamos algumas questões preliminares, afim de compreender o modo com que se organizou a sociedade moderna e, a partir disso, apresentar o ensino e o trabalho docente realizados nesse período, tendo como parâmetro as contribuições de Comenius e Rousseau, dois importantes referenciais, conforme já assinalamos.

1.4.1. Questões preliminares

Primeiramente, cumpre ressaltar o êxito das Cruzadas do ponto de vista comercial: a retomada do Mediterrâneo das mãos dos Muçulmanos, o deslocamento dos mercadores com suas mercadorias de feira para feira, a regulamentação destas feiras, a segurança para os mercadores e o salvo conduto de poderem ir e vir, o dinheiro e a facilitação para o desenvolvimento do comércio, os acordos destes mercadores com o senhor da cidade etc. Sem dúvida estes são alguns motivos que explicitam a complexificação do comércio e sua intensificação na Europa. E, neste horizonte de análise,

à medida que o riacho irregular do comércio se transformava em corrente caudalosa, todo pequeno broto da vida comercial, agrícola e industrial recebia sustento, e florescia. Um dos efeitos mais importantes do aumento no comércio foi o crescimento das cidades (HUBERMAN, 1973, p. 35).

Percebe-se, desse modo, o longo percurso que levou a Renascença para florescer. Apesar da ênfase à questão do Renascimento não se pode deixar de ressaltar a sua ligação com outros acontecimentos nele imbricados “que não se esgotam improvisadamente: a Reforma, a Contra-Reforma, a utopia, a revolução” (MANACORDA, 1992, p. 193). No limite, somente dentro de um processo dialético pode-se melhor compreender o Renascimento.

Assim sendo, observa-se, de acordo com João Carlos da Silva, que o Renascimento “foi, em sua essência, um esforço de elaborar um universo sacralizado, portanto, a instauração de um novo homem religioso, garantindo a ele um espaço sagrado. A Renascença reencontrou e revalorizou o paganismo numa tentativa de comparar o homem religioso do mundo moderno ao da Antiguidade” (2003, p. 47). Por conseguinte, nota-se que os renascentistas eram antes de tudo antropocêntricos, isto é, compreendiam o homem como centro dos interesses e preocupações. E, conforme Suchodolski, visualizou-se a possibilidade da formulação “de juízos sobre as instituições concretas e sobre as leis em vigor, sobre os atos e os homens concretos; podia-se distinguir o que no homem e no mundo que o rodeia é digno de ser respeitado e conservado e o que é contra a Natureza devendo ser eliminado” (1984, p.30). Contudo, apesar de posta como modelo supremo a natureza, não punha em questão a realidade empírica do homem. Em suma o sistema natural visava “destruir o que na vida real dos homens violava os princípios da ordem natural e combater as aspirações audaciosas que punham em dúvida a existência de tais princípios e tendiam para a conquista da liberdade no domínio do pensamento e da moral” (idem, 1984, p. 31). Passa-se, deste modo, do domínio da fé para o domínio da razão.

A questão não era de ver se Deus ou o homem era mais importante, uma vez que aceitavam a noção do homem enquanto criatura e um pecador miserável. Entretanto, os renascentistas enfatizavam, conforme a narrativa Bíblica, que “Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou” (Gn 01, 27), logo, tinha alguma coisa de divino dentro dele. Sendo assim, passam a valorizar a capacidade criativa do homem exercitando-a na construção de prédios, máquinas, obras de arte, teorias filosóficas, navios e buscavam, deste modo, colocar em prática o preceito bíblico que diz: “sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e

submetei-a; dominai sobre os peixes do mar, as aves do céu e todos os animais que rastejam sobre a terra” (Gn 01, 28; cf. Bíblia de Jerusalém). Vale lembrar que esta compreensão que exalta a atividade do homem é fundamental para o avanço do modo de produção capitalista. Com isso, destacamos a mudança no critério de verdade que antes estava centrada na autoridade Papal e agora, com os renascentistas, passa a ter como critério a observação e experimentação racional³⁷.

Dada estas considerações, apresentamos um esboço sobre a organização da sociedade moderna. Por tratar-se de um panorama geral do trabalho docente na história, optou-se por dissertar sobre algumas das mudanças educacionais, centrando em dois dos grandes “educadores” do período moderno: Comenius e Rousseau.

A opção por Comenius deve-se ao fato da experiência pedagógica ter-se apropriado dos seus ensinamentos e com isso enriqueceu-se e aprofundou-se. Este autor é destacado, por ter sido quem talvez, pela primeira vez elaborou um sistema pedagógico completo, “que partia de considerações sobre os fins da educação para chegar ao estudo dos meios e instrumentos didáticos” (ABBAGNANO, 2003, p. 748). Para Bogdan Suchodolski, “Jean Amos Comenius (1593-1670) foi precisamente o criador de um sistema pedagógico dependente da Natureza. O carácter deste sistema é, ainda hoje, objeto de confusões fundamentais” (1984, p. 31). Verifica-se também que Comenius continuou a tradição do Renascimento, buscando tornar o ensino escolar mais agradável, baseando-se na filosofia empírica de seu tempo, conectado ao princípio da religião natural, política de estado e legislatura baseados no direito natural³⁸.

A escolha por Jean Jacques Rousseau, por sua vez, justifica-se pelo fato de ser um dentre “os filósofos do chamado século das luzes, que preconizavam a difusão do saber como o meio mais eficaz para se pôr fim à superstição, à ignorância, ao império da opinião e do preconceito, e que acreditavam estar

³⁷ A respeito destas transformações no campo da ciência, sugerimos, dentre outros, a leitura da obra de Francis Bacon, *Novo Organun (1620): Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*, 3ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1984.

³⁸ Cf. Bogdan Suchodolski, a noção de natureza em Comenius não tem significado empírico na acepção em que se considera o homem tal como é concretamente. Pois, para Comenius, “por Natureza não entendemos a corrupção que, a partir da Queda, atingiu todos os homens... mas o nosso sistema espiritual original e essencial, ao qual devemos ser conduzidos como a um estado preliminar” (Suchodolski, 1984, p. 32).

dando uma contribuição enorme para o progresso do espírito humano” (NASCIMENTO, 2008, p. 189). Assinala-se, ainda, a influência que este filósofo teve no processo que desencadeou na Revolução Francesa, bem como o inegável valor pedagógico de sua obra *Emílio, ou, Da Educação*.

Destarte, com o propósito de demonstrar a inter-relação entre trabalho docente, pensamento dominante e modo de organização social, apontamos alguns elementos que caracterizam a sociedade moderna.

1.4.2. A organização social na Idade Moderna

Pode-se dizer que uma das características deste período é o surgimento dos Estados Nacionais, o fortalecimento da burguesia e a expansão marítimo-comercial. Os Estados Nacionais referem-se à aliança entre rei e a crescente burguesia, no qual o primeiro deixa de ser simplesmente um grande nobre, passando a centralizar o poder político (de mando) sobre vários feudos. Com isso, as inúmeras leis existentes de acordo com cada feudo são substituídas por leis nacionais, válidas para todos os que habitavam no território de domínio do rei. Este fato contribuiu para viabilizar e potencializar o desenvolvimento do comércio, pois, para tramitar de um feudo para outro os mercadores (a burguesia comercial) não necessitavam mais ficar pagando tarifas alfandegárias aos senhores feudais. Sobre estas transformações, Franco Cambi, assinala também que no final dos “anos Quatrocentos, quando a Europa se laiciza economicamente (com a retomada do comércio) e politicamente (com o nascimento dos Estados Nacionais e sua política de controle sobre toda a sociedade)” (CAMBI, 1999, p. 196) também, ideologicamente, separa-se o mundano do religioso.

Contudo, trata-se de um processo e, portanto, apesar de todas estas transformações, ocorridas por volta do século XV e XVI, a esmagadora maioria dos europeus continua a viver no trabalho de cultivar o campo (é lento o processo em que estes vão se deslocando para a cidade). Sendo assim, é natural supor que estes continuassem por um tempo longo e considerável, submetidos às obrigações feudais e que o processo de urbanização caminhou concomitantemente com o da industrialização e fuga do homem do campo.

Dentre uma série de fatos históricos e sociais que contribuíram para o processo que conduziu-nos até a modernidade, destacam-se:

a) o grande Cisma (1378), que debilitou a autoridade e favoreceu a Reforma; b) a Guerra dos Cem Anos (1328-1453), com todo o cortejo de consequências que um evento bélico de tal natureza provoca; c) as Grandes Invenções e os Descobrimentos Geográficos. A bússola propiciou viagens mais arrojadas e conquistas de novas terras; como resultado, a ciência, a técnica e o comércio beneficiaram-se enormemente. A pólvora transformou a arte da defesa e do ataque e abriu perspectivas para a indústria ainda em embrião. A imprensa e o papel acarretaram sensíveis mudanças no mundo da cultura: livros passaram a ser impressos e distribuídos, semeando frutos de vida e de morte (ROSA, 2009, p. 117).

Os Estados Nacionais³⁹ e a centralização política incentivou o mercantilismo que predominou entre os séculos XV e XVIII, caracterizado como um conjunto de idéias e práticas econômicas benéficas para o Rei e a burguesia comercial. A união entre os interesses da burguesia mercantil, aliada aos interesses do rei em expandir os seus territórios e da religião em conquistar novos fiéis impulsionou as grandes navegações (iniciada no século XV), que contornou a África, alcançou o oriente e aportou na América. Os resultados destas grandes incursões além-mar foi a acumulação de riquezas advindas do comércio. Buscava-se, principalmente, por metais preciosos (ouro e prata, principalmente) e o comércio vantajoso das especiarias. Todavia, não se pode esquecer que por trás disso tudo, encontra-se a força de trabalho humano e a sua capacidade de produzir um excedente que, por sua vez, possibilita a ampliação da produtividade. Por conseguinte, “do ponto de vista do capitalista, esta potencialidade multilateral dos seres humanos na sociedade é a base sobre a qual efetua-se a ampliação do seu capital” (BRAVERMAN, 1980, p. 58).

Constata-se, desta forma, com base nas palavras de Marx e Engels, que “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar

³⁹ Para a compreensão dos Estados Nacionais, recomenda-se a leitura do livro de Luciano Gruppi *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Lênin e Gramsci*, Porto Alegre: L&PM, 1987. Ver também a obra de Thomas Hobbes *Leviatã ou a Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*, tradução Rosina D'Angina; consultor jurídico Thélío de Magalhães. São Paulo: Ícone, 2000. Nesta obra o autor justifica um poder absoluto em função das “Leis da Natureza (tais como *Justiça, Equidade, Modéstia, Piedade*, que determinam que *façamos aos outros o que queremos que nos façam*), são contrárias às nossas Paixões naturais, que nos inclinam para Parcialidade, Orgulho, Vingança e outras, se não houver o Temor de algum Poder que obrigue a respeitá-las” (2000, p. 123).

vínculos em toda parte” (1987, p. 79). Ressalta-se, nesta perspectiva, que “a propriedade capitalista típica será não mais a terra e sim a propriedade dos instrumentos de produção (que não são dádivas da terra) e do sobre-trabalho. Assim, a propriedade burguesa não é só alguma coisa para possuir, para usufruir, mas, sobretudo para vender, para trocar” (BUFFA, 1991, p. 15). É importante salientar que para os membros da classe burguesa, a única atividade que de fato conta, segundo Berman Marshall, com base em Karl Marx “é fazer dinheiro, acumular capital, armazenar excedentes; todos os seus empreendimentos são apenas meios para atingir esse fim, não têm em si senão um interesse transitório e intermediário” (1986, p. 92).

Pode-se afirmar que o desenvolvimento (crescimento e fortalecimento) do comércio desembocou no surgimento da Revolução Industrial (1750) que ocorre junto com a exploração do trabalho infantil, das mulheres, da classe trabalhadora assalariada. Nada podia frear o trabalho das indústrias, que iriam se utilizar de quaisquer meios para atingir o seu fim, que é o lucro a qualquer preço. Assim sendo, compreende-se que “a burguesia submeteu o campo ao domínio da cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural” (MARX; ENGELS, 1987, p. 80). Pois, de acordo com Harry Braverman, o capitalista sabe que seu lucro depende da compra do tempo da força-de-trabalho (porção variável) que encarece a produção. Logo, “torna-se portanto fundamental para o capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para as sua próprias” (1980, p. 59).

Por conseguinte, deste modo, aos poucos o modo de produção capitalista vai se constituindo, “como a estrutura hierárquica, a mediação da função do capital que é a exploração da força-de-trabalho para obtenção de mais-valia⁴⁰” (FÉLIX, 1987, p. 45). Em *O Capital*, Marx analisa exaustivamente e concomitantemente as dimensões histórica e lógica da expansão capitalista. Sobre *O Processo de Produção do Capital*, Marx, no volume I, Livro primeiro,

⁴⁰ Segundo Tom Bottomore, “a extração de mais-valia é a forma específica que assume a EXPLORAÇÃO sob o capitalismo, a *differentia specifica* do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de LUCRO e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário” (2001, p. 227, grifos do autor). Em resumo a *mais-valia* é o trabalho não pago ao trabalhador.

explicita a origem e o funcionamento da manufatura em que muitos trabalhadores passam a trabalhar no mesmo local de trabalho, pois, “o costureiro, o serralheiro, o correiro etc., que se ocupam apenas com a feitura de carruagens, perdem pouco a pouco com o costume a capacidade de exercer seu antigo ofício em toda sua extensão” (1985, p. 254). Por suposto, “na manufatura a produção de uma mercadoria, que antes resultava do trabalho de um só artesão, é subdividida em vários passos, consumindo o trabalho de vários artesãos, cada um deles realizando uma operação específica até chegar ao produto final” (FRANCO, 1987, p. 09). Por tudo isso, pode-se afirmar que a “Revolução Industrial garantiu a vitória do projeto societário burguês” (FERREIRA Jr & BITTAR, 2008, p. 234).

Com efeito, destaca-se que a Idade Moderna apresenta-se

como revolução social, promove a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia, que nasce nas cidades e promove o novo processo econômico (capitalista), assim como delinea uma nova concepção do mundo (laica e racionalista) e novas relações de poder (opondo-se à aristocracia feudal e aliando-se à coroa, depois entrando em conflito aberto também com esta e com seu modelo de Estado-patrimonial e de exercício absoluto do poder) (CAMBI, 1999, p. 197).

Deste modo, os burgueses “produziram novas imagens e paradigmas, vívidos, da vida boa como a vida de ação. Provaram que é possível, através da ação organizada e concertada, realmente mudar o mundo” (MARSHALL, 1986, p. 92) e, paralelamente ao que proclamava no âmbito da formalidade a todo homem: *liberdade, igualdade e fraternidade*, sabiam muito bem que a exploração dos trabalhadores assalariados era uma necessidade para a consolidação de seu poder. A fábrica “se desenvolve de maneira crescente à submissão do trabalho vivo (o operário) ao trabalho morto (a máquina)” (FRANCO, 1987, p. 10). Mas, como tornar possível o recrutamento deste trabalhador para a submissão? Ora, fazendo com que a grande “massa camponesa” fosse privada dos seus meios de sobrevivência, expropriando-a de suas terras, forçando-a a vender sua força de trabalho. Neste sentido, a obra de Thomas More (1477-1535) *Utopia* serve como um documento histórico que retrata essa mudança, a prática de “cercamento”, pois, conforme o autor, para a criação de animais “basta um pastor ou vaqueiro” (1993, p. 28). Dessa forma,

os camponeses ingleses ficaram privados das condições materiais para produzirem e reproduzirem sua existência. De acordo com Virgínia Fontes “este momento original corresponde ao tortuoso e violento processo histórico no qual o campesinato europeu viu-se despojado da capacidade de assegurar sua própria subsistência” (2008, p. 11) e dos camponeses expulsos de suas terras serem transformados em empregados demitidos e estes, transformarem-se “inevitavelmente, em mendigos ou ladrões” (MORE, 1993, p. 29)⁴¹.

Nesta mesma perspectiva, Hannah Arendt, destaca duas condições para o surgimento da economia capitalista: “a expropriação, o fato de que certos grupos foram despojados de seu lugar no mundo e expostos, de mãos vazias, às conjunturas da vida, criou o original acúmulo de riqueza e a possibilidade de transformar essa riqueza em capital através do trabalho” (1991, p. 267). Ou seja, expulsou-se os camponeses em direção ao trabalho livre e assalariado das cidades, em que a partir do período da manufatura, segundo Luiz Antonio Carvalho Franco, “começa a concentrar os trabalhadores num único local de trabalho, sob o seu controle e vigilância” (1987, p. 11).

Evidencia-se, deste modo, que a acumulação de riquezas, nas mãos de uma minoria, faz parte da natureza intrínseca do modo de produção capitalista em que “o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho” (MARX, 1994, p. 209). Logo, com o fortalecimento da burguesia houve o “estabelecimento do comércio mundial e com o aparecimento de enormes massas de ‘trabalhadores livres’ que ofereciam à venda a sua força de trabalho, surgiram os alicerces do novo regime” (PONCE, 2005, p. 137). Trata-se do regime burguês “em que o capitalista dá ao trabalhador muito menos do que o valor do objeto produzido” (idem, p. 137). Se antes do século XVI (1501-1600), o camponês que alugava os seus braços temporariamente era também dono de uma pequena extensão de terra, capaz de sustentá-lo em casos extremos com o trabalho assalariado a partir do século XVI converte a

⁴¹ Para se compreender um pouco mais sobre esta expropriação sofrida pelo camponês e as dificuldades deste homem possuidor apenas de sua força de trabalho em adaptar-se enquanto proletário às fábricas, recomenda-se a obra literária de Victor Hugo: *Os Miseráveis*, tradução de José Maria Machado, São Paulo: Hemus Livraria Editora Limitada, 1979.

força dos seus braços no seu único meio de subsistência. Expulso da terra⁴² o camponês torna-se um proletário, sem os meios de produção e fica dependendo da “sorte” para que alguém lhe dê trabalho.

A legislação promulgada nos fins do século XVI no Oeste da Europa visou acusá-los de criminosos, vagabundos e pobres, sem considerar que

A criação do proletariado sem lar nem pão – despedido pelos grandes senhores feudais e cultivadores, vítima de repetidas e violentas expropriações – era necessariamente mais rápida que a sua absorção pelas manufaturas nascentes. Por outro lado, estes homens, bruscamente arrancados e suas ocupações habituais, não se podiam adaptar prontamente à disciplina do novo sistema social, surgindo, por conseguinte, deles uma porção de mendigos, ladrões e vagabundos (MARX, 1979, p. 57).

Compreende-se, deste modo, que houve vezes “em que aldeias inteiras foram destruídas, e os camponeses, que ficaram arruinados, depois de perderem as suas terras, dirigiam-se às cidades para procurarem trabalho nas manufaturas” (MANFRED, 1982, p. 57). Segundo Marx e Engels a burguesia onde quer que tenha conquistado o poder “jogou por terra as relações feudais, patriarcais e idílicas. Despedaçou sem piedade todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus ‘superiores naturais’, para só deixar subsistir, entre um homem e outro, o laço do frio interesse, as duras exigências do ‘pagamento à vista” (1987, p. 78). Compreende-se isso, pelo fato de que a burguesia para manter-se enquanto classe hegemônica precisar da “mudança permanente, para a perpétua sublevação e renovação de todos os modos de vida pessoal e social” (MARSHALL, 1986, p. 93). Com efeito, cumpre ressaltar, com base em Marx, a evolução nas relações de produção em que “enquanto o escravo é uma mercadoria que pode passar das mãos de um proprietário para as mãos de um outro” e o servo aquele que “só vende uma parte da sua força de trabalho” o trabalhador assalariado livre, “pelo contrário, não pertence a nenhum proprietário nem está preso a nenhuma terra, mas as

⁴² Importa destacar, referente à importância da terra, a afirmação explicativa de Friedrich Engels de que a alienação da terra é uma imoralidade só ultrapassada pela alienação de si mesmo. Ao partir da premissa de que a terra é a condição primeira da existência do homem compreendeu que “a monopolização da terra por um pequeno número, a exclusão dos outros daquilo que é a condição da sua vida, não tem nada a invejar em imoralidade à venda ulterior do solo” (1981, p.66).

oito, dez, doze, quinze horas da sua vida diária pertencem a quem as compra” (1985, p. 19).

Dentro desse contexto, de acordo com Eric Hobsbawn, a burguesia “não era evidentemente uma classe dirigente no sentido em que o velho tipo de senhor de terra o era, numa posição que proporcionava, *de jure* ou de *facto*, o direito de governo sobre os habitantes de seu território” (1996, p. 345). O novo modo de produção, o capitalismo, “estimula, ou melhor, força o autodesenvolvimento de todos, mas as pessoas só podem desenvolver-se de maneira restrita e distorcida” (MARSHALL, 1986, p.95), porque tudo é regido pela lógica de mercado. Assim sendo, os talentos e aptidões que interessam são aproveitadas até a exaustão e o que não é atraente por não ser lucrativo é reprimido ou deteriorado por não ter uma chance real de manifestar-se.

Neste sentido, Engels, ao escrever um *Esboço de uma crítica da Economia Política* assinala que “a propriedade privada faz do homem uma mercadoria, cuja produção e destruição dependem, também elas, apenas da concorrência, e que o sistema concorrencial massacrou deste modo, e massacra, diariamente milhões de homens” (1981, p. 77). Vê-se, deste modo, a relevância de se entender o movimento do capital, dada a sua conexão com a educação e, por consequência no trabalho docente.

Para compreendermos melhor esta questão, a seguir, busca-se apresentar, entre outras coisas, a contribuição de Comenius e Rousseau, no âmbito da educação e do trabalho docente.

1.4.3. O trabalho docente na sociedade moderna

As transformações na base material do modo como os homens se organizam para produzirem e reproduzirem suas vidas, fez com que a educação monacal, cavalheiresca, bem como os valores, o pensamento e, o ensino da Idade Média fossem questionados, pois, correspondiam ao tempo dos palácios destinados a uma vida “perfeita” e revelaram-se prisões. De tão perfeitos que eram “não permitiam nem mudança nem progresso. Neles não havia lugar para o indivíduo. O Renascimento, ao contrário, trazia como traço essencial o individualismo” (MONROE, 1970, p. 146). A Renascença assinala, deste modo, “uma nova forma de vida, nova concepção do homem e do

mundo, baseada na personalidade humana livre e na realidade presente” (LUZURIAGA, 2001, p. 93).

O Renascimento se situa nesse contexto e, dentre outras coisas, significou “à secularização da cultura, isto é, busca-se desvesti-la da parcialidade religiosa, para torná-la propriamente humana. Procura-se formar o espírito do homem culto mundano, o gentil-homem” (ARANHA, 1989, p. 104). Entretanto, não se pode esquecer a continuidade na descontinuidade, manifesta no Renascimento, uma vez que este desenvolveu ainda mais a Pedagogia da Essência. Na análise de Bogdan Suchodolski:

Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem ‘ser pensante’. Erasmo de Roterdão, na obra *De pueris instituendis*, expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio (1984, p. 23).

São características dos tempos Modernos: o Renascimento, o Humanismo e o Iluminismo que ligam-se ao fato do homem buscar acreditar em si, como um ser com condições para enfrentar seus desafios, sem pedir para que forças supranaturais intervenham. Refere-se, deste modo, ao homem que auxiliado por sua razão, julga-se capaz de resolver seus próprios problemas.

Nesta perspectiva, na Idade Moderna o espírito revolucionário da burguesia passa a se contrapor aos valores medievais, aos senhores feudais, inaugurando uma nova concepção de homem pautada em sua própria capacidade para guiar seu próprio destino. Nesta fase, Locke afirma o princípio da igualdade entre os homens, e isto sem dúvida trouxe um problema para a burguesia. Pois, se nos tempos da escravidão e dos trabalhos servis estava evidente a quem competia o poder de dominação, com o fortalecimento dos ideais burgueses associados à sua consolidação no âmbito da economia (o triunfo burguês) trouxe consigo o problema de terem de buscar outros meios para justificar a submissão do homem pelo homem. Assim, por um lado, precisavam exterminar o sentimento próprio tanto do homem rural como do

urbano, ainda profundamente arraigado: “o sentimento de que a liberdade pessoal é incompatível com a subordinação a um processo de trabalho estritamente vigiado e totalmente racionalizado e que, até a esse momento, era conhecido apenas nas casas de correção e nos presídios” (BUFFA, 1991, p. 24). De outro lado, a classe burguesa precisava impor novos valores e outras concepções de mundo.

Nesse sentido, ao se consolidar no poder a burguesia revolucionária tornou-se reacionária e passou a exigir outro tipo de educação a ser oferecida às massas. De acordo com Ponce:

Com a substituição do regime feudal pelo burguês, piorou a situação das massas, mas os novos amos não se importavam absolutamente com isso. Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, este foi o ideal da burguesia triunfadora. Ideal lógico, sem dúvida, para uma sociedade em que a sede de lucros lançava os homens uns contra os outros, em um tropel de produtores independentes. Produzir, e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival, essa foi, desde o início, a única preocupação da burguesia triunfante (2000, p. 136).

Estamos cientes dos apontamentos realizados por Gilberto Luiz Alves, no seu livro *A Produção da Escola Pública Contemporânea*, que destacam o equívoco de todos aqueles que iludiram-se com a visão que reduz os problemas da universalização da educação (na quantidade e qualidade) às massas a uma conspiração burguesa (na França) que trai o povo, tido como seu aliado (do terceiro Estado) na derrubada do antigo regime e que entre as bandeiras abandonadas pela burguesia estaria a *escola pública, gratuita, universal e para todos*. Para o autor, enveredar-se pelo *materialismo vulgar* (mecanicista) implica em negar que “a luta de classes dá movimento à história” (ALVES, 2001, p. 31). Para ele,

o proletário moderno, por exemplo, com o qual Ponce se identifica ideologicamente, não estava suficientemente constituído na época analisada nem havia elevado ao plano da consciência a necessidade de educação para todos. Como decorrência, essa classe ainda não havia eleito tal bandeira como essencial aos seus interesses, em especial à formação de seus quadros. Logo, a conquista da escola ainda não se lhe apresentava como um valor nem a movia a lutar por sua realização. Essa consideração é decisiva quando a história é concebida como luta. A burguesia

não pode ser condenada, pura e simplesmente, pelo fato de não ter pleiteado os interesses de uma outra classe que, então, começava a emergir para a história (ALVES, 2001, p. 34).

Tendo isso em apreço, destaca-se que às transformações no âmbito da mentalidade moderna acompanham o processo lento de desenvolvimento do homem no decurso da história: “a vida associada e industriosa dos costumes, o surgimento e desenvolvimento das universidades, o delinear-se de Estados Nacionais com um vigoroso poder central favorável às burguesias urbanas” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1993, p. 200). Neste contexto, a Renascença adquire significado, pois, impressiona os avanços realizados com a educação nesse período em detrimento ao que havia se conseguido no modo de produção medieval: “não só pela produção teórica dos pedagogos, mas principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar-se torna-se uma questão de moda e uma exigência dentro da nova concepção do homem” (ARANHA, p. 104). O homem enquanto medida de todas as coisas de Protágoras é retomado e o “passado perdeu o seu caráter de reino em que se realizaram as idéias absolutas e imutáveis; começou-se a destrinçar nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 25).

Nasce assim, o problema da individualidade, o perguntar-se sobre a essência do homem, sua formação, sua transformação. E ligado a este novo modo de visualizar o homem surgiram indícios de renovação do pensamento, ainda que modestos, conforme atesta este autor: “a crítica da escola medieval e da pedagogia medieval inspirou-se não só na nova concepção do ideal, mas também nos direitos e nas necessidades da criança” (1984, p. 26), ou seja, a escola, o trabalho docente passa a adaptar-se às características psíquicas e intelectuais de cada criança.

Na modernidade, os estudos da tradição clássica (Platão, Aristóteles) voltam a ser valorizados, porém, num espírito diferente do que aconteceu na Idade Média: “já não se via nela um recurso aproveitável para se educar nos dogmas da religião cristã; era admirada em seu intrínseco valor, como floração de uma época, não somente insuperada, como nem sequer igualada” (LARROYO, 1982, p. 339). Adota-se uma “concepção do homem e do mundo,

baseada na personalidade humana livre e no momento presente. Esta nova maneira de encarar a vida provocou um tipo diferente de educação, chamada humanista, cujo desejo era a formação da personalidade humana, em contraposição à vida claustal” (ROSA, 2009, p. 117). Diante deste quadro Suchodolski, observa que “Montaigne criticou a caráter superficial e verbal da educação quer escolástica quer humanista, mas nesta crítica foi muito mais longe que os seus predecessores” (1984, p. 27). E nesta direção, Suchodolski conclui:

Não se tratava de lutar por melhores métodos de educação, mas mostrar a profundidade ignorada do processo educativo e revelar a sua ligação com a vida real do homem. As idéias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de MONTAIGNE tendência para revoltar-se contra a pedagogia da essência; esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos (1984, p. 27).

Passa-se, com o Renascimento a enfatizar a “alegria de viver, dos prazeres e satisfação contemplativa desta vida e da apreciação do belo. O interesse na observação e na análise introspectiva partia agora do ponto de vista estético e humano” (MONROE, 1970, p. 147).

De acordo com Rosa:

O movimento humanista marcou-se por uma reação contra o método da autoridade, a filosofia escolástica, a sobrecarga da memória e a negligência do espírito crítico. Abandonando a rotina estreita do passado, os mestres voltaram-se para as coisas da Grécia e Roma. A este retorno à antigüidade no campo da plástica, convencionou-se chamar Renascença; no campo filosófico, pedagógico e literário, Humanismo (2009, p. 117).

Deste modo, com base no que foi exposto e tendo presente que nesse período quem passa a dominar o cenário econômico, social e políticos é a classe burguesa, buscamos, a seguir, apresentar algumas das contribuições de Jean Amos Comenius (1592-1670). Considerado um dos maiores educadores do século XVII, foi o criador da *Didática Magma* e, pode-se destacar que trata-se de um pensador da fase “inicial do capitalismo e as categorias corretas para

entendê-lo são a manufatura, a divisão parcelar do trabalho, a ciência experimental moderna” (BUFFA, 1991, p. 19). Afirma-se ainda que ele “é o profeta da moderna escola democrática; confere igual dignidade a todos os níveis educativos e o direito de educação a todos” (ROSA, 2009, p. 152) e também que “aproxima-se da criança de modo incomparavelmente mais marcado do que qualquer dos seus predecessores ou contemporâneos” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 31, na medida em que “proclama o princípio de uma educação elementar para todas as crianças, ricas ou pobres, nobres, burguesas ou do campo” (GAL, 1976, p. 78). Alves, por sua vez, tece seus elogios, dizendo que:

Todo o esforço de Comenius voltado para o barateamento dos serviços escolares não tem merecido o necessário destaque. Visando apreendê-lo, o trabalho realça questões como a simplificação e a objetivação do trabalho didático, a elaboração de novos instrumentos de trabalho para o professor e a especialização profissional do mestre como condições necessárias à queda dos custos do ensino e, portanto, à universalização da instrução (2001, p. 46).

Na *Didática Magma*, compreendida como a arte de ensinar tudo a todos, “procurou equacionar a questão metodológica da pedagogia” e, neste direcionamento “buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios” (SAVIANI, 2007 (b), p. 100). Neste sentido, Comenius preconiza “o método intuitivo, o estudo da gramática pelos exemplos e pelo uso, e não por meio de regras abstratas” e, em decorrência, “recomendava uma educação integral e desejava que se seguisse a ordem natural do desenvolvimento das faculdades” (GAL, 1976, p. 78) dos estudantes.

No entanto, é bom lembrar que Comenius, é “movido pela necessidade histórica de seu tempo” (ALVES, 2007, p. 63) e, por mais que defenda a “adaptação da educação e do ensino à natureza psicológica da criança e às tendências do seu desenvolvimento” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 32), paradoxalmente “defende com energia o princípio de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida” (idem, p. 32). Evidencia-se, assim, a influência do contexto histórico em que o autor vive que é o da Reforma Protestante, em que para tornar possível a

interpretação dos Livros Sagrados individualmente era necessário romper com a prática Católica e possibilitar a todos a instruírem-se.

Lorenzo Luzuriaga, ao referir-se a Comenius afirma que ele “foi o fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna. Mas foi, ainda, um pensador, um místico, um reformador social, personalidade extraordinária, em suma, seu nome figura ao nível dos de Rousseau, Pestalozzi e Froebel” (2001, p. 139). Corroborando com esta compreensão sobre Comenius, a afirmação de Rosa:

Suas teorias educacionais são acentuadamente atuais. Aplicou quase todos os grandes princípios da pedagogia progressiva; fixou as bases da organização do ensino, desde a escola maternal até a academia; chamou a atenção dos educadores para o desenvolvimento das aptidões da criança em contato com as coisas; elevou-se ao plano moderno da escola unificada, etc (2009, p. 153).

A *Didática Magma*, uma das principais obras de Comenius⁴³ “foi completada em 1632, embora não publicada; a tradução latina apareceu em 1657, e a impressão no idioma em que foi escrita, em meados do século XIX. Este trabalho é certamente um dos mais notáveis tratados educacionais que se tenham escrito até hoje” (MONROE, 1970, p. 224). Esta obra é destinada a expor “uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário tenham grande alegria” (COMENIUS, 2002, p. 13). Dentre as propostas pedagógicas tidas como muito avançadas, destaca-se a tentativa de se construir o conhecimento por meio da experiência, da observação, respeitando o estágio de desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem e, de modo particular, defende uma educação pautada no diálogo, no exemplo, isenta de punições e realizada

⁴³ Os pesquisadores são unânimes em apontar a *Didática Magma* como sendo a obra Prima de Comenius e sua maior contribuição ao pensamento educacional. Contudo Comenius escreveu, ainda, *O labirinto do Mundo* (1623), *Guia da Escola Materna* (1630), *Porta Aberta das Línguas* (1631), *Consulta Universal Sobre o melhoramento dos Negócios Humanos* (1657), *Novíssimo Método das Línguas* (1647), *A Única Coisa Necessária* (1668) entre outros. Entretanto, cumpre destacar, conforme Ivone Castilho Benedetti, tradutora da *Didática Magma*, que a “extensão da bibliografia comeniana não permite fazer um inventário completo nem das obras de Comenius nem das obras a seu respeito” (2002, p. XIX).

num ambiente propício, que levasse em consideração o desenvolvimento da criança.

Não obstante, uma análise do índice da *Didática Magma* já aponta para a compreensão referente ao homem, a sociedade e a educação, isto é, “a pedagogia de Comenius é conjunção de idéias religiosas e idéias realistas. Continua, de certo modo, a corrente religiosa da Reforma e a empirista da Renascença. A parte religiosa se refere mais aos fins da educação e a realista, aos meios” (LUZURIAGA, 2001, p. 139). Quanto a isso, verifica-se, logo nos títulos dos quatro primeiros capítulos onde se lê: “I - O homem é a mais elevada, perfeita e excelsa das criaturas; II - O fim último do homem está fora desta vida; III- Esta vida não passa de preparação para a vida eterna; IV - São três os graus de preparação para a vida eterna: conhecer, dominar e conduzir para Deus a si mesmo e, consigo, todas as coisas” (COMENIUS, 2002, p. VI-V). Percebe-se, desta maneira, que Comenius por meio da *Didática Magma*, “expõe sua doutrina a respeito da educação e organização prática das escolas” (ROSA, 2009, p. 53), em que fica expressa a finalidade de condução de todos para Deus.

Neste sentido, a convicção fundamental, de Comenius, “é que a educação, que faz do homem um homem, é a que apesar da sua vida de pecado, o reconduz à sua essência mais profunda” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 33). Assim sendo, o domínio da leitura e da escrita colocava o fiel em condições de ler as sagradas escrituras e, por conseguinte, abria a possibilidade de salvar a sua alma. Logo, “como decorrência de um imperativo imediatamente religioso, a alfabetização foi assumida, então pela primeira vez na história, como uma necessidade geral dos homens” (ALVES, 2007, p. 63). Isto se torna perceptível, ao analisarmos a exposição de Luzuriaga, sobre as principais idéias de Comenius, que se resumem em: “a) a do método conforme a natureza, isto é, conforme o desenvolvimento do homem. b) a da escola para todos, da escola única. c) a da graduação e continuidade da educação, numa unidade da escola maternal à universidade” (2001, p. 143).

Pode-se perceber – dentre outras coisas - que apesar da pedagogia de Comenius fazer concessões às necessidades da vida presente nas crianças, do respeito a cada fase de desenvolvimento do homem, da articulação das diversas fases pelas quais passa o homem etc, esta pedagogia encontra-se

inserida “no vasto campo da pedagogia da essência, em relação à qual constitui uma forma moderna, porque se liga à análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 33).

Enfatiza-se, portanto, que Comenius defende no capítulo IX que “toda juventude de ambos os sexos, deve ser enviada à escola”, porém, o autor também afirma:

A quem um dia caberá comandar outros, como reis, príncipes, magistrados, pastores e doutores da Igreja, a estes, mais que a ninguém, é necessária a educação profunda na sabedoria, assim como os guias precisam ter os olhos treinados, e os intérpretes a língua, a trompa precisa ser capaz de tocar, e a espada de cortar. Do mesmo modo, os súditos precisam ser iluminados, para que saibam obedecer com prudência os que comandam com sabedoria: não por obrigação e com servil obséquio, mas de bom grado e por amor à ordem (COMENIUS, 2002, p. 76).

Com base nesta exposição, nota-se que a educação e o trabalho destinado a sua realização, tornam-se um instrumento utilizado para identificar o pertencimento das pessoas à determinada classe social.

À guisa de compreensão, Gilberto Luiz Alves reitera e acrescenta, o que já havíamos assinalado com Ester Buffa, de que a contribuição de Comenius conferida ao trabalho didático foi plasmada pela madura *organização manufatureira*⁴⁴. Com o aprofundamento da divisão do trabalho instaura-se a base técnica do ensino que ao ser concebido como uma atividade artesanal transforma-se: “Daí a seriação escolar; daí a separação clara das áreas do conhecimento no plano de estudos; daí a especialização dos professores e, a exemplo do que ocorrera na produção material, daí, também, a especialização dos instrumentos de trabalho do educador” (ALVES, 2007, p. 64). Neste sentido, é conveniente, acrescentar os apontamentos de Ester Buffa, que ao estudar os escritos de Comenius, no que se refere à “educação para todos” cita, por exemplo, os quatro tipos de escolas correspondentes às quatro fase da vida: “o regaço materno é a escola da infância; a escola primária ou escola

⁴⁴ Adam Smith, no livro II, em *Riqueza das Nações*, ao tratar *Da Acumulação do Capital, ou do Trabalho Produtivo ou Improdutivo* afirma que “o trabalho de um manufatureiro acrescenta, geralmente, ao valor dos materiais que ele trabalha, o de sua própria manutenção, e o lucro de seu patrão” (2001, p. 151). Evidencia-se que a manufatura articula-se em função da concentração da riqueza nas mãos do capitalista.

pública de língua vernácula é a escola da puerícia; a escola de latim ou ginásio é a escola da adolescência; a academia e as viagens são a escola da juventude” (1991, p. 20). E, complementa que “somente as duas primeiras estão destinadas a todos. As outras, apenas a alguns” (idem, p. 20).

Portanto, nestas condições, pode-se afirmar que

a pedagogia da essência encontrava-se sempre defendida por aquelas classes que se gabavam de que a ‘essência verdadeira’ do homem se realiza de modo mais perfeito nos membros da sua própria classe do que nos membros das outras classes (SUCHODOLSKI, 1984, p. 34).

Nesta direção, o trabalho docente e a educação são recrutados no sentido de colaborar com a produção e reprodução da “dualidade estrutural” (KUENZER, 2001) vigente. Evidencia-se, deste modo, que o trabalho docente não é oferecido de igual modo a todos os homens, pois, a educação precisa ser dosada na medida certa, para que o povo saiba ler e interpretar a Bíblia, no intuito de tornar-se fiel a Deus e às lideranças na terra (civis e religiosas). Percebe-se, deste modo, que todo homem, escritor (ou não), é condicionado pelas condições sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais do tempo histórico em que viveu.

Jean-Jacques Rousseau [1712-1778], por conseguinte, fornece outro direcionamento no modo de entender o trabalho docente quando em sua obra *Emílio, ou, Da Educação* - logo no primeiro capítulo - destaca a sua concepção de educação ao afirmar: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra” (1999, p. 7). Portanto, segundo Rousseau, a educação deve ser a própria vida da criança, que precisa ser respeitada no seu desenvolvimento concreto, nos seus impulsos, sentimentos e pensamentos.

Nesta perspectiva, Roger Gal, refere-se a Rousseau como o “responsável e o autor desta espécie de revolução copérnica da educação que colocou a criança, e a criança como indivíduo, no centro de todas as considerações pedagógicas” (1976, p. 85). Isto se percebe na medida em que analisamos a seguinte afirmação: “O homem nasceu livre e por toda parte está agrilhado. Aquele que se crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo

que eles” (ROSSEAU, 1989, p. 9). A partir disso, pode-se inferir que o verdadeiro trabalho docente para Rousseau é aquele que procura auxiliar evitando qualquer outra interferência no vir a ser destas crianças. No que diz respeito a isso assinala Suchodolski:

A pedagogia de ROUSSEAU foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência. A influência de ROUSSEAU foi enorme. Muito embora os seus adeptos não se tenham mostrado igualmente extremistas; as reflexões subseqüentes constituíram um desenvolvimento – por vezes recheado de contradições – desta nova posição (1984, p. 40, grifos do autor).

Neste sentido, vale destacar as observações de Mario Alighiero Manacorda, no que tange o seu entendimento sobre Rousseau e sua importância para se pensar a educação e a função do trabalho docente.

Revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei ‘antropológica’, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem ‘epistemológica’, centrada na reclassificação do saber e na transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema, focalizando-o ‘do lado da criança’, considerada não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si (1992, p. 242).

Em o *Emílio*, no livro I, Rousseau afirma a importância do respeito ao desenvolvimento natural da educação infantil, pois, “se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais, pois impediriam que outros pensassem em socorrê-lo” (1999, p. 8). Observa-se, conseqüentemente, o estabelecimento dos “fundamentos indestrutíveis da educação em conformidade com a psicologia e com a natureza” (GAL, 1976, p. 85) da criança.

No entanto, é preciso ter presente o alerta de Manacorda para não se cair no equívoco de simplificar o pensamento de Rousseau, reduzindo-o “à visão puerocêntrica, à tomada de consciência da ‘natureza’ da criança, se se esquece o aspecto social; e ainda pior seria reduzir o seu puerocentrismo à

espontaneidade e à permissividade, quando nele há tantos outros e complexos aspectos” (1992, p. 243). Contribui para esta compreensão, a posição de Suchodolski que situa Rousseau dentro do quadro da pedagogia da existência, ao destacar que “o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concedida de modo a conduzir à destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua ‘verdadeira essência’ oculta” (1984, p. 36), defendendo, por conseguinte, “a noção de uma exigência própria da natureza de cada criança e da natureza humana em geral acima de quaisquer pressões que a sociedade ou as gerações adultas se arroguem o direito de exercer sobre ela” (GAL, 1976, p. 85).

Certamente, tal concepção de educação decorre da concepção que Rousseau tem da espécie humana concebida com somente dois tipos de desigualdade. A primeira denominada de natural ou física, por se referir a que é imposta pela natureza “e que consiste na diferença de idades, de saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma” (ROUSSEAU, 1985, p. 48). A segunda, diz respeito à desigualdade moral, ou política, visto que “depende de uma espécie de convenção, e é estabelecida, ou pelo menos autorizada pelo consentimento dos homens” (idem, p. 48).

Feitas estas observações, pode-se dizer que a pedagogia da existência em Rousseau encontra-se em destaque e, a partir desta, entende-se que o trabalho docente não deveria ir contra o homem para formar o homem. Com efeito, de acordo com Suchodolski, em Rousseau “a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, dos seus gostos e aspirações” (1984, p. 36). Aparece aqui a tentativa de organizar a pedagogia a partir da existência, baseada nos homens tais como existem realmente e não em como deveriam ser.

Vê-se, desta forma, que um estudo minucioso sobre Jean Jacques Rousseau é preciso. Contudo, nosso interesse volta-se para o contexto social no qual viveu e a quem era destinado a educação nessa sociedade.

Se Rousseau se contrapõe à pedagogia da essência, Comenius busca aquilo que considera a “verdadeira essência do homem”. Em nome do Estado Natural Rousseau se distancia também do regime feudal, defendendo, como já foi exposto, uma educação [Emílio] natural do homem que brota espontaneamente. Todavia, enquanto homem de seu tempo, de acordo com

Aníbal Ponce, “não se incomodou com a educação das massas e sim, apenas, com a educação de um indivíduo suficientemente abastado para permitir-se o luxo de contratar um preceptor” (2005, p. 136). Certamente, a razão disso tudo se situa, conforme já assinalado, nas condições do contexto histórico, político, econômico e cultural.

Nesta perspectiva, Milton Meira do Nascimento aponta que de certa maneira, “se Rousseau não partilha com seus contemporâneos o ideal da difusão das luzes do saber, pode-se dizer que, ao invocar o ideal do sábio, sua exigência é ainda maior do que a deles, porque acompanhada de uma forte conotação moral” (2008, p. 190). Para Rousseau a ciência devia ser praticada por um verdadeiro amor ao saber, caso contrário ela “não passa de uma caricatura da ciência e sua difusão por divulgadores e compiladores, autores de segunda categoria, só pode contribuir para piorar muito mais as coisas” (NASCIMENTO, 2008, p. 190). Eis aqui, um pouco do entendimento, daqueles que advogam que a expansão da escola “ocasionaria o rebaixamento da sua qualidade ao nível das multidões” (FERREIRA Jr & BITTAR, 2008, p. 236).

Para as crianças oriundas da classe trabalhadora os estudos eram intercalados com o trabalho sendo que o aprendizado era voltado para torná-las trabalhadores mais produtivos, assim, ainda que minimamente, precisavam aprender a ler, a escrever e a contar.

Dado o contexto histórico assinalado nas bases materiais articuladas com o Renascimento, século das luzes, Iluminismo, constata-se que a burguesia não podia recusar ao povo o direito pela instrução como havia sido feito na Antiguidade e na Idade Média. A vida na cidade e a Revolução Industrial exigem conhecimentos básicos para que o sistema consiga se produzir e reproduzir. Surge, deste modo, o trabalhador assalariado livre que, ao contrário do escravo e do servo, vai precisar de alguns conhecimentos para poder exercer seu trabalho. Porém, “a educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção. O que propõe para a maioria da população é pouco; é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tem alguns poucos direitos” (BUFFA, 1991, p. 28). Afinal, ao tratar-se de um trabalho baseado no uso da força física e repetitiva não exige “habilidades cognitivas abstratas que implicassem em atividades intelectuais sofisticadas por parte do proletariado

fabril” (FERREIRA Jr & BITTAR, 2008, p. 238) e, deste modo, o trabalho docente tem “como principal papel social ajudar na organização da racionalidade produtiva que imperava na sociedade moderna” (idem, p. 238).

Verificou-se, também, após a análise de diversas fontes bibliográficas, que o embate presente entre a Pedagogia da Existência e da Essência, perpassa todo trabalho docente, na medida em que este precisa estar ciente de qual tipo de homem deseja formar e para qual sociedade. Esta contradição antinômica entre essência e existência não foi resolvida até hoje na educação contemporânea e repercute no trabalho docente. Para a compreensão desta antinomia apresenta-se como fundamental a contribuição de Suchodolski ao escrever *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*.

Ao apresentar esta obra, Maurice Debesse assim se pronunciou:

B. SUCHODOLSKI descobre, com efeito, na história pedagógica duas tendências fundamentais, uma pedagogia baseada na existência do homem, cada qual correspondendo a uma grande corrente do pensamento filosófico. A primeira destas duas doutrinas, que é também a mais antiga, assenta numa concepção ideal do homem, racionalista em PLATÃO, cristã em S. Tomás de AQUINO. A segunda, mais tardia, perceptível já em ROUSSEAU e seguidamente em KIERKEGAARD, toma o homem tal como é e não como deveria ser. O autor acompanha pormenorizadamente o desenvolvimento destas concepções pedagógicas fundamentais e o seu conflito, até à época contemporânea (1984, p. 8-9).

Em suma, observa-se que “a história de todas as sociedades é a sucessão de gerações, cada uma explorando os materiais, os recursos financeiros e as forças produtivas que lhe foram transmitidas pelas gerações precedentes” (FREIRE, 1982, p. 47). Assim sendo, dada esta contradição social e, o aceite de que a centralidade pedagógica é a criança (ponto de partida e de chegada), - que deve ser educada para eliminar o dogmatismo e libertar-se da hipocrisia social e da servidão, incentivando-a no desenvolvimento de suas potencialidades, seu espírito crítico e curiosidade - a questão é que ao adentrar na vida adulta a criança terá que confrontar-se com uma vida rotineira, terá que adaptar-se ao modo de produção capitalista em que a centralidade passa a ser a acumulação de riquezas em detrimento da vida e do desenvolvimento das habilidades humanas por si mesmas. Logo, a Pedagogia da Adaptação busca solucionar este conflito do seguinte modo: a

“seu ver, o interesse do indivíduo estava no êxito alcançado durante a vida, no equilíbrio psíquico mantido entre o indivíduo e o meio e na sua capacidade de adaptação às exigências deste” (SUCHODOLSKI, 1984, p. 94).

Percebe-se, desta maneira, que o trabalho docente, ao longo da história é mediado pelos embates de classes, em que, de um lado, situam-se os que buscam dominar e legitimar o seu poder e, do outro, aqueles que resistem a esta dominação.

Com efeito, foi com o propósito de compreender o trabalho docente, que realizamos esta volta à história: desde as comunidades primitivas; passando pelas sociedades fundadas na escravidão (Idade Antiga) e na servidão (Idade Média); até chegarmos à sociedade do trabalho livre assalariado (Idade Moderna) onde acontece o fortalecimento e consolidação do *modo de produção capitalista*. Nesta empreita, buscou-se perceber a articulação do trabalho docente com os distintos modos de organizações sociais. Observou-se com base em Suchodolski, que a pedagogia burguesa busca transformar “não as relações sociais, mas a maneira de conceber indivíduo e ideal”, empenhando-se em fazer os ideais pedagógicos retomarem “contato com o mundo terreno”, no entanto, desvencilhando-o de “seu caráter universalmente humano” (1984, p. 116). Entretanto,

a pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida quotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida (SUCHODOLSKI, 1984, p. 117).

Assim sendo, após a realização desta incursão na história da educação com o objetivo de explicitar o trabalho docente articulado com os diversos modos de organização social, evidenciou-se que: a) a cada período de desenvolvimento social e econômico encontramos projetos de educação a ele correspondentes, que respondem a demandas e percepções de mundo fundadas na concepção dominante da sociedade e que acarretam implicações para o trabalho docente; b) sendo assim, pode-se também inferir que, em geral, as transformações sociais apesar de não determinarem, condicionam o

trabalho docente, logo, lutar pela transformação social é lutar por uma educação melhor quantitativa e qualitativamente.

Na sequência, aponta-se alguns elementos do trabalho docente realizado no Brasil, tendo como parâmetro o Estado do Paraná (2002-2009) e, em particular, a cidade de Cascavel, enfatizando a questão da saúde dos trabalhadores da educação.

Capítulo - II

O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

(...) a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor (Antonio Gramsci, 2004, p. 399).

Em continuidade com o primeiro capítulo - onde apresentamos um panorama do trabalho docente no decurso da história - buscamos realizar algumas considerações gerais sobre o trabalho docente no Brasil e no Estado do Paraná a partir de 2002.

Alguém perguntará: porque apresentar o trabalho docente numa perspectiva histórica, buscando resgatá-lo a partir da história geral? Sem entrar no mérito da discussão é possível dizer que no Brasil há a continuidade da cultura européia e ruptura, que tudo ocorre dentro de um processo histórico-dialético. Nesta perspectiva, cumpre lembrar que o trabalho docente no novo mundo (Brasil), trata-se de um processo em curso e que tem suas raízes transportadas das culturas européias.

Pode-se afirmar que as influências tanto de Rousseau quanto de Comenius, de modo particular na questão da educação, ultrapassam os limites da Europa e, talvez, o elo de ligação entre o primeiro capítulo e o segundo possa ser estabelecido por meio da questão religiosa do século XVI, da Reforma, da Contra-Reforma e da Companhia de Jesus etc.

Apresentamos esta divisão do trabalho docente no Brasil de acordo com a divisão da História da Educação feita pelo grupo HISTEDBR da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sem esquecer de mencionar que este período pode ser dividido de outras maneiras⁴⁵.

2.1. Alguns traços do trabalho docente na história do Brasil

Com o objetivo de fornecer, de modo geral, alguns elementos sobre os quais o trabalho docente se desenvolve no Brasil, “procurando assim entender o sentido latente do processo educacional no seu todo histórico-social”

⁴⁵ Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html> >Acesso em 02/03/2009.

(SEVERINO, 1986, p. 61), voltamos à história. No entanto, não se trata de uma digressão histórica que refaz toda a história da educação brasileira na busca de recuperar o trabalho daqueles que foram seus interlocutores e, sim, de apontar para alguns traços que possibilitem compreender melhor o trabalho docente nos dias atuais⁴⁶. Deste modo, levamos em apreço a afirmação de Vanilda Paiva de que “tirar lições da história deveria ser um exercício político permanente” e não “resumir-se a um exercício intelectual” (2005, p. 161). Sendo assim, esta reconstrução histórica tem como foco compreender como se caracteriza o trabalho docente - se pauperização, precarização ou proletarização - que será abordado no terceiro capítulo.

Por questões metodológicas e conceituais, organizamos nossa exposição em três tópicos: 1) destacar os primeiros contatos entre os colonizados e o colonizador tendo como foco o trabalho de ensino neste “processo civilizatório” em que se destaca a institucionalização da *Ratio Studiorum* (1599 - 1759) e para com a fase pombalina (1759 - 1808), esta que por influência do *Iluminismo* promove reformas modernizantes no intuito de colocar Portugal em igualdade com as outras nações européias; 2) apontar alguns elementos da educação desenvolvida no período imperial e, 3) elencar alguns traços da educação desenvolvida no período republicano. Depois disso tratamos do estudo, em específico, do trabalho docente e da educação no Estado do Paraná após o ano de 2002.

2.1.1. Alguns aspectos do trabalho docente no Brasil Colonial

Precipuaente ressalta-se, conforme Caio Prado Junior, que a colonização do Brasil não é um fato isolado, deriva “do desenvolvimento do comércio continental europeu, que até o séc. XIV é quase unicamente terrestre, e limitado, por via marítima, a uma mesquinha navegação costeira e de cabotagem” (2004, p. 21) e se enquadra dentro do processo de desenvolvimento das Grandes Expansões Marítimas e Comerciais. Nesse sentido, o autor enfatiza que “para se compreender o caráter da colonização brasileira é preciso recuar no tempo para antes do seu início, e indagar das

⁴⁶ Trabalhos excelentes, que tratam com precisão de detalhes históricos sobre a educação no Brasil, já estão a disposição de estudantes e professores, entre eles: Demerval Saviani. *Histórias das idéias Pedagógicas no Brasil*, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

circunstâncias que a determinaram. A expansão marítima dos países da Europa, depois do século XV, (...)” (1976, p.13). Em linhas gerais, pode-se dizer que o Brasil foi “encontrado” pelos portugueses por volta de 1500 e, inicialmente - devido ao interesse que estes tinham no comércio das especiarias (cravo, canela, sal, noz moscada, pimenta etc, produtos com alto valor comercial na Europa) com a Índia (o entreposto comercial era a cidade de Callicute), - não vão se interessar pela colonização das terras recém ‘descobertas’⁴⁷. Nota-se, por conseguinte, que a idéia de povoar não ocorre inicialmente a nenhum país da Europa, pois, é “o comércio que os interessa, e daí o relativo desprezo por este território primitivo e vazio que é a América” (PRADO Jr, 2004, p. 23).

É, portanto, no contexto da Grande Expansão Marítima e Comercial da Europa, entendida enquanto necessidade imposta aos países europeus de encontrarem novas rotas e entrepostos comerciais, na finalidade de ampliarem as suas riquezas com o “achamento” de novas colônias, que se encontram as origens da formação do Estado Brasileiro. O *Pacto Colonial*, “representa o exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles” (PRADO Jr, 1976, p. 123), ou seja, as colônias além de serem obrigadas a fornecerem matéria-prima para suas metrópoles precisavam comprar destas os seus produtos manufaturados.

Interessa, sobretudo, perceber que juntamente com a chegada do modelo econômico, político, social, adentra no Brasil a cultura européia e “um dos efeitos do movimento de idéias da Renascença e da Reforma foi a criação e o desenvolvimento muito rápido dos colégios jesuítas nos países de obediência católica” (GAL, 1976, p. 69). Vê-se, desta maneira, a relevância que ocupa a questão religiosa.

Pode-se dizer⁴⁸, segundo Demerval Saviani, que a primeira fase da educação e que caracteriza o trabalho docente no Brasil vai de 1549 até 1759 e, por meio das cartas de José de Anchieta e Manuel da Nóbrega, têm-se uma fonte valiosíssima de pesquisa. Nestas os missionários descrevem o que se

⁴⁷ Para o aprofundamento deste tema recomenda-se um estudo do livro de Caio Prado Junior, *Formação do Brasil contemporâneo: Colônia*, São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

⁴⁸ Contudo, não há um consenso quanto a esta periodização. Antonio Joaquim Severino, por exemplo, divide em três fases a educação brasileira: 1) de 1500-1889; 2) de 1889-1964 e 3) de 1964 até a atualidade.

passava no Brasil, a visão que tinham dos nativos e os objetivos que buscavam alcançar. As cartas auxiliam no entendimento, dentre outras coisas, sobre quem eram os índios brasileiros (na ótica dos jesuítas) antes da chegada do colonizador europeu. Percebe-se, que esse período liga-se intimamente “à presença e à atuação da Igreja Católica, que para aqui veio logo após o descobrimento, com o propósito de desenvolver trabalho de evangelização missionária” (SEVERINO, 1986, p. 65).

Com base nas cartas escritas pelos missionários se esclarece o tipo de educação que será ministrada e a quais interesses ela se colocará a serviço. Conforme se pode perceber nas palavras de José de Anchieta:

Estes entre os quais vivemos estão espalhados 300 milhas (segundo nos parece) pelo sertão; todos eles se alimentam de carne humana e andam nus; moram em casas feitas de madeira e barro, cobertas de palhas ou com cortiças de árvores; não são sujeitos a nenhum rei ou capitão, só têm em alguma conta os que alguma façanha fizeram, digna do homem valente, e por isso comumente dão obediência aos pais quando lhes parece; finalmente, cada um é rei em sua casa e vive com quer; pelo que nenhum ou certamente muito pouco fruto se pode colher deles, se a força e o auxílio do braço secular não acudirem para domá-los e submetê-los ao jugo da obediência (1988, p. 55)

Nesse processo civilizador a Igreja chama para si a responsabilidade para com a conversão dos gentios, conforme Nóbrega “e assim também que as leis positivas não obriguem ainda este Gentio, até que vão aprendendo de nós por tempo, *scilicet*: jejuar, confessar, cada anno e outras cousas semelhantes” (1988, p. 83, cf. o autor). Constata-se deste modo que nesta fase, o trabalho docente tinha na catequese sua idéia-força e o eixo pedagógico, “uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas) e não-institucionais (o exemplo). As primeiras eram mais visíveis” (SAVIANI, 2008, p. 31). Todavia entende-se a partir de Gramsci, que o cristianismo jesuitizado foi “transformado em puro narcótico para as massas populares” (1978, p. 34), na medida em que, o nativo desrespeitado em sua crença, foi obrigado a aceitar a fé cristã para poder sobreviver.

Ao escrever sobre a primeira fase da educação jesuítica marcada pelo plano de instrução elaborado por Manuel da Nóbrega, Saviani assim se expressa:

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia (2008, p. 43).

Neste sentido, Caio Prado Junior aponta a infiltração de jesuítas e carmelitas, em particular, pelo vale acima do rio Amazonas iniciado a partir da segunda metade do século XVII e, sem a pretensão de indagar, sobre os interesses que animavam os missionários (se o puro zelo religioso da conversão de almas pagãs; se outros projetos mais amplos e não confessados), afirma:

Quanto aos jesuítas, parece fora de dúvida que tinham na América um plano de grandes proporções: nada menos que assentar nela um imenso império temporal da Igreja Católica e sob sua direção. Não se explica de outra forma a empresa sistemática, e em parte realizada, de conquistar todo o coração do continente sul-americano; o que se revela nesta linha estratégica de missões que se estendem do Uruguai e Paraguai, pelos Moxos e Chiquitos da Bolívia, até o alto do Amazonas e Orenoco (1976, p. 70).

Em consonância, Neves (1992) ao escrever *A grande Empreitada*, enfatiza que o objetivo dos Jesuítas era o de realizar uma “nova civilização no Brasil”. Isto é, o trabalho doutrinário dos jesuítas estava dirigido à dissolução da cultura íncola e seu primitivismo, pois, o interesse era acabar com o hábito dos índios por meio da substituição dos seus moldes vivenciais indígenas pelo modo de organização social e cultural da Europa⁴⁹. Assim, assinala-se que a instrução básica oferecida generosamente aos índios tinha em vista a

⁴⁹ Ao ler os escritos de Nóbrega sobre às condições para que os índios recebessem o Evangelho, e a doutrina de Cristo, Saviani constatou: “de acordo com essa *pedagogia e ética missionária*, a sujeição dos índios precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia”(2008, p. 44).

catequização, afinal, desde esse tempo se percebeu que o convencimento por meio do trabalho educativo é um instrumento muito mais valorativo que a utilização do poder das armas, que além de serem menos eficazes são mais custosas. Dentre os primeiros professores do Brasil⁵⁰ encontramos “os irmãos Antonio Rodrigues, Manuel de Chaves, Fabiano, Antonio, Mateus Nogueira, João de Souza e Gonçalo Antonio; ajuntaram de diversas partes muitos dos filhos dos índios, e os instr am otimamente nos rudimentos da fé cristã, no estudo dos elementos e no escrever” (ANCHIETA, 1988, p. 48).

Com o passar do tempo, vai se formar no Brasil uma pequena elite agrária e serão os jesuítas que irão se dedicar - além da catequização dos *gentios* - a educação dos filhos desta elite que podia pagar pelos ensinamentos oferecidos. Para consolidar tal ensino, os jesuítas especializaram-se desde cedo, segundo Paiva (s/d, p. 01), a organizar seu próprio código pedagógico intitulado de *Ratio Atque Institutio Studiorum*⁵¹, numa concepção de mundo voltada para a salvação e perfeição das almas próprias e do próximo utilizando-se da educação no cumprimento desta missão de acordo com o preceito: “tudo para maior honra e glória de Deus”. Por conseguinte, a evangelização unida   educação fez dos jesuítas os primeiros professores brasileiros especialistas “na ação de instruir e educar, para salvar” (PAIVA, 1981, p. 1).

Maurício Tragtenberg, enfatiza sobre a necessidade de “letrados” para dar sustentac o ao aparato burocrático de poder instituido a partir da Igreja e do Estado Moderno e aponta para o fato do intelectual ser “domesticado”, de um lado, dentro do contexto das universidades ligadas à Santa S  e, de outro, “com a emergência do jesuitismo, seu aprendizado passará pelo processo de organização e planejamento de estudos num espírito de obediência -   o sentido da *ratio studiorum* de 1586” (1978, p. 15). Percebe-se a ligação estreita entre religião e educação. A concepção de homem e de sociedade referenda-se em Deus em que tudo está submetido à fé,   edificac o da Igreja,

⁵⁰ Embora se reconheça a hegemonia jesuítica nas questões educacionais o pioneirismo da educação vinculada a catequização no Brasil se deve aos franciscanos. Conforme Saviani: “esses frades já usavam a técnica de percorrer as aldeias índigenas em missões volantes, unindo a catequese   instrução. Foi essa técnica que mais tarde caracterizou a ação dos jesuítas. Esses franciscanos constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavar a terra e outros pequenos ofícios” (2008, p. 40).

⁵¹ A título de interesse as 467 regras da *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* podem ser consultadas e analisadas por meio do livro *História das Idéias Pedagógicas no Brasil* de Demerval Saviani, nas páginas 53   59 da 2  Edição de 2008.

à salvação das almas. Toda organização da educação traduz este direcionamento “em que o conceito de homem é o apresentado pela Igreja do século XVI, ou seja, uma referência essencial a Deus de um ser que se caracteriza pelo uso da razão, e esta razão alcança seu apogeu, dedicando-se a seu próprio cultivo, conforme as lições dos antigos, por meio da interpretação cristã” (PAIVA, 1981, p. 2).

Assim, com disciplinas organizadas em blocos e não por ano a educação jesuítica valorizava a oratória (filosofia, teologia, gramática e a memória). Enquanto na Europa se valorizava o saber científico, a ênfase da educação jesuítica era a valorização dos grandes feitos dos santos, da utilização de técnicas de memorização que dava mostra de estarem mais preocupados em formar padres do que os profissionais de que o país precisava. Em tal educação livresca, não havia lugar para o homem prático, pois, não estava voltada para o trabalho que era visto como algo feio, pejorativo, recomendado somente para o escravo.

Cumprir destacar, ainda, que os jesuítas tinham muito poder⁵² - os filhos das elites, filhos de senhores de engenho freqüentaram suas escolas – e, portanto, o que eles diziam não se questionava e isto incomodava Portugal. A solução para este impasse é fornecida por Marquês de Pombal que propôs a expulsão dos jesuítas para que outro tipo de educação pudesse desenvolver-se. Sobre esta disputa entre o poder secular e o poder eclesiástico, Caio Prado Junior - após destacar as poucas realizações ocorridas até meados do século XVIII, devido às dificuldades empreendidas pelos jesuítas e pelos colonos leigos que os seguiram - afirma:

Nesta época, a administração portuguesa que por iniciativa do Marquês de Pombal, ministro de D. José I, se libertara da influência jesuítica até então dominante na corte, resolve abrir luta contra o poder excessivo dos padres na América, que ameaçava subtrair à coroa portuguesa o domínio efetivo de grande parte da colônia. Em 1755 é abolido o poder temporal dos eclesiásticos nas missões indígenas. As aldeias são entregues a administradores

⁵² Já desde 1564 a coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos (SAVIANI, 2008, p. 49). Soma-se à isto “as usurpações que os padres empreendiam contra a liberdade dos índios; a posse dos bens situados nas terras em que eles moravam; a venda das drogas que, por ordem deles, os índios iam buscar no sertão; e a venda das carnes e couros e dos peixes obtidos com o trabalho dos mesmos índios” (idem, p. 74-75).

leigos, e os padres conservaram apenas os poderes espirituais. Aliás pouco depois (1759) os jesuítas, que resistiram à secularização das aldeias, são expulsos de todos os domínios portugueses (PRADO Jr, 1976, p. 71).

Percebe-se que a educação de viés religioso encaminhada pelos padres jesuítas - voltada para a maior honra e glória de Deus, a salvação e edificação da Igreja - em 1759 cederá paulatinamente espaço para as *aulas régias*. Não obstante, destaca-se que até então, a maior parte das escolas eram dos padres jesuítas e a grande elite brasileira havia realizado sua formação nela. Sendo assim, os professores das *aulas régias* foram formados pelos padres jesuítas e, portanto, este modelo de educação voltada ao aperfeiçoamento da alma produz eco por um bom tempo. Entretanto, após o período jesuítico, observa-se, no que diz respeito à educação que “havia os mestres particulares, que ensinavam em domicílio, também havia aqueles que criavam ‘classes’, os chamados regentes régios, de primeiras letras ou dos preparatórios” (XAVIER, 2008, p.182).

À exemplo disso cita-se um documento deste período: *Cultura e Opulência do Brasil, por suas drogas e Minas* de André João Antonil que ao tratar do *como se há de haver o senhor do Engenho na eleição das pessoas e oficiais que admitir ao seu serviço, e primeiramente da eleição do capelão* descreve a função deste servo que é servir apenas a Deus e “se houver de ensinar aos filhos do senhor do engenho, se lhe acrescentará o que for justo e correspondente ao trabalho” (ANTONIL, 1983, p. 83). Outra passagem que confirma isto é do Congresso Agrícola:

Que sejam creadas em todas as sedes de freguesia e nas capellas, sob a direcção dos parochos, melhor remunerados, as santas instituições das Escolas do domingo, onde, graças ao benéfico influxo da religião, possamos colher a população dispersa pelo campo, fora do alcance das escolas, quando é attrahida as povoações pelo sagrado engodo das festividades religiosas, que tão grande influencia exercem sobre a população do campo (Congresso Agrícola, 1988, p. 56, cf. original)

Constata-se, por conseguinte, dentre outras coisas, a) o caráter religioso presente nesta educação e seu teor de moralidade e preparação para o trabalho; b) e, também, conforme Faria Filho & Vidal “a dificuldade de num país

agrário de convencer os pais da importância de incentivar os filhos aos estudos” (2000, p. 22).

E dentro desse contexto - em um país em que as pessoas viviam eminentemente no campo - em 1759, foram fundadas as *aulas regias*. Nesse sistema o professor recebia do rei para lecionar em sua própria casa. O Brasil era um país de economia agrícola, com uma população formada por camponeses e escravos em sua maioria, logo, não havia preocupação com a educação dos filhos como se sucede mais de duzentos anos mais tarde com o êxodo rural⁵³ que conduz ao aumento do número de habitantes nas cidades. Assim, num ambiente campestre o acesso a escola era pequeno⁵⁴ e a procura por uma aprendizagem voltada para a agricultura não eram muito valorizada pela mocidade.

[...] o certo é que os lavradores de um amor mais esclarecido, e que, desejando melhor futuro para seus filhos, os fazem prosseguir em seus estudos, os destinam a essas diferentes profissões, e não nos consta que os cursos de agricultura, que possuímos em numero muito inferior as nossas necessidades, sejam suficientemente freqüentados pela mocidade de um paiz essencialmente agrícola! (Congresso Agrícola, 1988, p. 55, cf. original).

Assim, os reclames do *congresso agrícola* realizado no RJ em que se requisitará uma educação pública para melhorar a qualidade na produção se contrapõem à educação de vertente religiosa, pois, para os *lavradores de Baependy* a educação primária e secundária deve ser garantida pelo Estado para que o país possa se desenvolver:

[...] e, quando mesmo se realize logo o ideal desejado da intervenção da trindade política – Município, Província e Estado – na distribuição do ensino, ainda se fará preciso a intervenção do Estado no ensino primário e secundario, não só para pagai-os como para inspeccionai-os, simplificando-se, o qual, unido ás distancias que tem de vencer a acção do poder central para se fazer sentir em um paiz vasto como o Brasil, é um obstaculo serio á toda Idea de progresso na ordem moral, como na material, e se

⁵³ No Brasil, o êxodo rural intensificou-se a partir da década de 1970 e, com isso, a população da cidade aumentou a ponto de superar a população radicada no meio agrícola. Paralelamente a este fato cresce a demanda por escolas.

⁵⁴ Segundo o Congresso Agrícola eram 1.583.705 as crianças em idade de freqüentarem a escola e que o Estado tinha a obrigação de atender, fora os adultos analfabetos. Entendiam que o futuro da pátria dependia da educação (p. 56).

acha em flagrante contradição com o prolóquio inglês – time is Money – tempo é dinheiro (Congresso Agrícola, 1988, p. 55, cf. original).

Nota-se, a partir do exposto a ênfase dada a educação enquanto aquela que vem para ‘salvar’ o Brasil de seu atraso e elevá-lo ao mesmo patamar de desenvolvimento que as nações européias.

2.1.2. Alguns aspectos do trabalho docente no Brasil imperial

Conforme alguns historiadores - dentre eles André Paulo Castanha - a independência do Brasil aconteceu de modo harmônico, de cima para baixo, sem guerra e não significou “nenhuma ruptura significativa. No entanto, tal fato foi importantíssimo para nossa história. A partir de então o poder estava próximo, e por isso, mais sujeito às críticas, às contradições e ao jogo de interesses” (CASTANHA, s/d, p. 4). A independência simbolizou o surgimento de outras relações da classe dominante brasileira que ao tornar-se mais independente de Portugal, passa a estabelecer comércio e contratos com a burguesia européia e, particularmente, com a Inglaterra. Neste sentido, reitera Antonio Joaquim Severino

A Independência não provoca grandes transformações: do ponto de vista econômico, a maior conquista é a liberdade do comércio internacional; do ponto de vista político-social, a adoção do formalismo liberal do governo, resistência a qualquer transformação: manutenção do tráfico de escravos e da escravidão, continuação da monarquia (1986, p. 68).

Enfatiza-se, de acordo com Castanha, em sua tese de doutorado sobre *O Ato Adicional de 1834 e a Instrução Elementar no Império: descentralização ou centralização?* Que neste período persistia e se generalizava a escravidão, aceita por diversos segmentos da sociedade, sem “grandes divergências ideológicas, pois ambos eram formados por proprietários rurais, comerciantes, profissionais liberais, intelectuais, religiosos” (CASTANHA, 2007, p. 34). Percebe-se, deste modo, que vigorou um “liberalismo de fachada” no Brasil, na medida em que “toda a base econômica, ou seja, as relações de produção e as próprias relações sociais e culturais estavam alicerçadas na escravidão” (idem, p. 34).

Segundo Enrique Peregalli, para a Igreja:

Escravos nasciam para ser escravos, senhores para serem senhores. Sem negar a escravidão, insistia na tese que um bom escravo cristão é aquele que aceita a escravidão, e que um bom senhor cristão é aquele que tratava bem aos escravos. Pregava-se a resignação a uns, a benevolência a outros. O pecado do senhor era a crueldade, o pecado do escravo a revolta (1988, p. 28).

Por conseguinte, pode-se destacar que este foi um dos principais entraves para o desenvolvimento e organização do trabalho docente, uma vez que as necessidades de instrução eram mínimas, mesmo para os que eram livres. Nota-se, deste modo, que a independência do Brasil não mudou as condições e a vida dos escravos, que contrariamente, passa a ser reforçada depois da independência na medida em que ascende “ao poder e à direção política do novo Estado, da classe mais diretamente interessada na conservação do regime: os proprietários rurais que se tornam sob o Império a força política e socialmente dominadora” (PRADO Jr, 1976, p. 143). Portanto, numa economia fundada na escravidão e com predomínio de atividades agropecuárias a industrialização, em que as inovações tecnológicas eram praticamente inexistentes, onde as pessoas em sua maioria viviam de modo simples espalhados pelo vasto império brasileiro, percebe-se a pouca importância atribuída à educação.

Pois, para o trabalho braçal, mesmo o simples ler, escrever e contar era dispensável, pois a instrução é um fenômeno característico de sociedades urbanas, ou seja, quanto mais intensa e complexa for a sociedade mais necessitará e estimulará o seu desenvolvimento. No Império, mesmo as maiores cidades mantinham uma forma de vida e organização bastante elementares, devido a existência da escravidão urbana (CASTANHA, 2007, p. 15).

Com efeito, a primeira lei educacional no Brasil data da promulgação da primeira constituição do império do Brasil, outorgada por D. Pedro I no ano de 1824, e que no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII) se limitou a afirmar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Deste modo, colocava-se em sintonia com o espírito da época, tomado pela influência

iluminista que defendia para a elevação da nação de seu atraso a difusão das luzes, garantindo “em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2008, p. 126). Entretanto, nem sempre o ideal correspondia ao efetivo, pois, apesar da constituição pregar - baseada nos princípios iluministas - o direito às liberdades individuais e da abolição da tortura, a escravidão e as chibatadas permaneceram.

No que diz respeito à organização escolar e o trabalho docente estes sofrem os efeitos da “religiosidade, moralidade, tradição e a cultura dos homens simples, entre outras” (CASTANHA, 2007, p. 16). A hierarquização e a centralização do Estado, bem como a vitória dos conservadores frente os embates entre centralização e descentralização “permitiu visualizar melhor a construção do poder do inspetor de instrução pública, os aspectos fundamentais do currículo escolar e os instrumentos utilizados para controlar o trabalho dos professores” (idem, p. 16).

A adoção do “ensino mútuo” se torna oficial no Brasil a partir de 1827, muito embora já viesse sendo divulgado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, desde 1808. Um dos argumentos apresentados diz respeito ao fato de que eram poucos professores para ensinarem individualmente os alunos, “mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22). Deste modo, nossos políticos e intelectuais passaram a defender uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado. “O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até 1.000 alunos” (idem, p. 22).

Manacorda assinala que este método de ensino trata-se da “resposta prática a este perpétuo medo dos conservadores, o medo de que a instrução pudesse ‘perturbar o Estado’” (1989, p. 258). Voltado sobre a realidade do Brasil, complementa Saviani dizendo que o “método mútuo”, também chamado de monitorial ou lancasteriano, difundido pelos ingleses Andrew Bell (pastor da Igreja Anglicana), e Joseph Lancaster (da seita dos Quakers), consistia “no

aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (2008, p. 128).

Percebe-se, assim, como relatam Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal, que se acreditou que para ter êxito o método mútuo, “bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores” (2000, p. 22). Observa-se ainda que:

As lições são de um quarto de hora nas classes inferiores e de meia hora nas superiores; os exercícios são breves e fáceis. Nelas finalmente está associada a aprendizagem do ler e do escrever e se utilizam materiais didáticos novos; particularmente, os livros são eliminados, alunos recebem uma tabuinha com areia, onde escrevem com o dedo, e uma pequena lousa. Para ler, os alunos se agrupam em semicírculo na frente de grandes lusas ou “quadros”, pendurados nas paredes, e tudo se desenvolve com rigorosa disciplina (MANACORDA, 1989, p. 259).

Nota-se, por conseguinte, o exercício do trabalho docente diferenciado daquele que se realiza na atualidade, em que os alunos exercem monitoria em colaboração na realização do processo de ensino aprendizagem. Para o bom êxito desta empresa escolar, destaca-se “a mobilidade dos monitores por entre as turmas, a mobilidade das turmas dentro da classe, a necessidade de pendurar ‘cartazes’ e outras peças na parede, dentre outras inovações” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22). No entanto, é bom lembrar, conforme Manacorda que a “competição é o princípio ativo destas escolas, que solicitam a participação, embora extrínseca, e não conhecem punições físicas. Mas permanece o grave defeito do excesso de espírito militarista e mecanicista na didática” (1989, p. 260).

Saviani, embora indique o Ato Adicional de 1834 como responsável, pela não viabilização da Lei das Escolas de Primeiras letras no Brasil, na medida em que por meio deste, “o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais” (2008, p.129), pondera e se distancia da tendência freqüente da historiografia educacional⁵⁵ que atribui ao Ato Adicional a responsabilidade pela

⁵⁵ Sobre os embates em torno da responsabilidade do Ato Adicional de 1834, Castanha, em sua tese de doutorado em 2007 com o título: *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império:*

não realização ou pelas deficiências educacionais do século XIX e, para reforçar sua posição, acresce a constatação de que, em cada província, o ensino primário e secundário era realizado por quem podia pagar.

Para Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier são as “vinculações com o contexto econômico, político e social do país que explicam tanto as incoerências entre os objetivos educacionais proclamados e encaminhamento das propostas de efetivação dos mesmos” (1980, p.131). Neste sentido, Saviani aponta algumas das razões pelas quais a implementação da Lei das Escolas de Primeiras Letras caminhou a passos lentos:

As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de Escolas Normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava freqüente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas (2008, p.130).

Sendo assim, é preciso considerar a relação existente entre escolarização de conhecimentos e tempos e espaços escolares, uma vez que estes, como analisam Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal, também educam. Em outras palavras, pode-se dizer, que como “pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais” (2000, p.20). Segundo estes autores, no império e, mesmo no início da República, a grande maioria da elite econômica e política do Brasil eram analfabetos, dado que se tratava de um país basicamente agrário-exportador. No entanto, interessa destacar aqui os dois tipos de escolas citadas: de *improviso*, *monumentos*.

As escolas de improviso eram aquelas em que os pais organizavam os espaços escolares para seus filhos e pagavam os professores. Este nome liga-se ao fato desta educação se realizar em espaços improvisados, como por exemplo, em casas de famílias, dos próprios professores, em prédios públicos ou comerciais, na capela da Igreja. Apesar do Estado se esforçar para sujeitar,

descentralização ou centralização após analisar vasta bibliografia concluiu que não se pode atribuir ao Ato a precariedade educacional do país.

estas escolas de improviso, a seus desígnios, estas se mantinham sem nenhum vínculo com o mesmo. Por “vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, aquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21). Nestas desenvolvia-se o ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Verifica-se neste período que a maior parte das escolas funcionavam em locais inapropriados, sem condições e, portanto, já no século XIX os médicos, engenheiros e a comunidade em geral, começam a exigir espaços adequados para a instrução, pressionando o Estado para que construa escolas apropriadas.

Assim, tendo presente que a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos, a origem dos grupos escolares articula-se com a industrialização e urbanização. No entanto, apesar do debate sobre a constituição de espaços dedicados ao ensino e a fixação de tempos de permanência na escola, estar posto desde a segunda metade do século XVIII, sua concreção terá que esperar até meados da última década do século XIX. Por meio das escolas-monumentos os governos visavam passar a imagem da estabilidade governamental. Têm-se a divisão seriada de classes, por idade e nível de conhecimento; a delimitação do tempo escolar controlado pela campainha; a distribuição rígida das disciplinas, para favorecer “a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

Sobre estes grupos escolares, assinala-se ainda que estas escolas edificadas “em função do número de alunos contendo em geral 4,8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25), construídos simetricamente, possuíam um pátio central, no intuito de rigidamente separar a ala feminina da masculina. Deste modo, por meio destas escolas, busca-se no Império, aparentar uma pátria ordeira e progressista.

2.1.3. Alguns aspectos do trabalho docente no Brasil República

A Proclamação da República ocorrida no dia 15 de novembro de 1889, assinala para uma nova tendência nas relações entre a Igreja e o Estado. Têm-se a romanização da Igreja Católica no Brasil e o fim do padroado, dos amplos poderes que tinha o imperador sobre os assuntos eclesiásticos. A partir daí a Igreja passa a seguir os encaminhamentos advindos de Roma. Este episódio contribui para a afirmação do *laicismo*, que “era a forma encontrada pelo Estado para recusar a ingerência direta da Igreja em sua política e para dispensar a mediação da ideologia católica na consecução de seus objetivos” (SEVERINO, 1986, p. 66).

Este fato repercute no campo da educação de que a mudança política acarretaria mudança na educação. Como pano de fundo estava a idéia de que o Brasil somente iria se igualar aos países europeus por meio do investimento em educação. Decorrente disso, tivemos o *entusiasmo pela educação* (basta aumentar o número de escolas sem a necessidade de torná-las obrigatórias) e o *otimismo pedagógico* (a preocupação com o método, com o currículo, com a qualidade da formação do professor, entre outras). Sendo assim, os republicanos colocaram-se como porta-vozes da classe média e da população, porém, não constava na sua agenda que “a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuição das riquezas, justiça e igualdade” (HILSDORF, 2003, p. 71).

Por conseguinte, a Primeira Guerra Mundial ocorrida em 1914-1918, causou destruição na Europa e possibilitou o declínio do câmbio, reduziu consideravelmente a concorrência estrangeira, inviabilizou a importação dos produtos manufaturados dos países beligerantes e contribuiu para o desenvolvimento econômico e industrial do Brasil. No entanto, assinala-se que a “modificação mais sensível será a transferência para o primeiro lugar das indústrias de alimentação, que passam de 26,7% da produção em 1907, para 40% em 1920” (PRADO Jr, 1976, p. 261). Importa destacar que “o capital cafeeiro deu nascimento à indústria de bens de consumo assalariado, como o têxtil, e não à indústria de bens de produção cujos riscos de investimentos eram altíssimos” (ANTUNES, 1982, p. 41). Esta transformação da realidade brasileira (surgimento dos núcleos urbanos) passa a requerer uma demanda pela escola e, conseqüentemente, pelo trabalho docente.

De modo que a abertura da escola de massas para o setor populacional não urbanizado acontece em meados da década de 1910. Hilsdorf considera que os cafeicultores redesenharam a escola e definiram a pedagogia segundo os seus interesses. Porém, assinala-se, de acordo com José dos Santos Souza, que no Brasil até 1930 “a educação da classe trabalhadora não tinha muito significado para a constituição da sociedade brasileira” na medida em que têm-se a “constatação negativa atribuída ao trabalho manual” (2002, p. 3) em um país pobre que mal acabara de “libertar seus escravos” (13/05/1888).

Assinala-se que a busca por escolarização acentuou-se com o desenvolvimento da indústria brasileira associada à urbanização. Nas palavras de Ricardo Antunes, constitui-se em particularidade da Industrialização brasileira ser de “*via colonial*, hipertardia, retardatária e subordinada ao capitalismo na sua fase monopolista” (1982, p. 49). De acordo com Xavier, a “rearticulação da economia mundial favoreceu” (1990, p. 30) a expansão da indústria submissa a interesses internacionais. Enfatiza-se ainda que “enquanto nas formações centrais o processo de constituição do capitalismo passa pelas formas clássicas de produção – como o artesanato, a manufatura e a grande indústria -, no Brasil o processo de industrialização nasce dentro de um contexto onde predomina a grande indústria” (ANTUNES, 1982, p. 49).

Aponta-se também que no Brasil o

complexo econômico gerado pelo núcleo cafeeiro, onde se incluíam desde as estradas de ferro aos bancos, o grande comércio de exportação e importação, assim como a própria mecanização crescente da produção, havia constituído a base de um crescimento industrial tímido e descontínuo (XAVIER, 1990, p. 31).

Com o desenvolvimento do movimento democrático têm-se a luta pela democratização da escola. Os prédios monumentais passam a ser símbolos da elitização da educação e, com Anísio Teixeira (1933) no Rio de Janeiro e Almeida Júnior (1936) em São Paulo passa-se a arquitetura funcionalista e a revitalização do escolanovismo. Os novos prédios escolares deveriam ser simples e baratos, sem o estilo estético colonial. Tratava-se de uma “arquitetura funcional, racional, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes, e não a uma arquitetura de fachadas,

que caberia projetar as instalações escolares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29-30). Em outras palavras, busca-se construir escolas simples e funcionais para atender o maior número de alunos possível, alterando-se as concepções de espaços escolares.

Para os republicanos somente eles poderiam modernizar o país e tirá-lo do atraso, sendo assim, faziam uma propaganda de educação para todo Brasil. Observa-se, neste sentido, conforme Ester Buffa e Paolo Nosella, a influência exercida pelos Pioneiros da Educação Nova⁵⁶ e as grandes reformas estaduais de ensino dos anos 20 e 30 que começará “a negar formas arcaicas e persistentes do ensino e se propõe uma modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, no esteio, aliás, de um processo de modernização geral da sociedade brasileira” (1991, p. 59). Com efeito, este processo “*culminou* no aproveitamento de suas idéias pela Revolução de 30, a grande revolução burguesa que, essa sim, estendeu a todos os direitos liberais que a Primeira República não conseguira concretizar, inclusive o direito à educação” (HILSDORF, 2003, p. 79, grifo da autora).

Sem pretender entrar no mérito do debate acerca do *Direito Formal* e a sua relação com a materialidade, se ele significa um avanço ou retrocesso, o fato é que o *Direito Formal* não é garantia na prática que algo se efetive. Assim, importa explicitar a particularidade do trabalho docente oferecido à todos aqueles que, neste período, frequentaram os bancos escolares. Para tanto, evidencia-se “o caráter centralizador e intervencionista do Estado Vargasista, a rigorosa disciplina imposta aos fatores de produção, especialmente à força de trabalho industrial” (ANTUNES, 1982, p. 70) e, dentro deste movimento econômico-político e social, nota-se que a educação e o trabalho docente encontram-se articulados com a proposta nacionalista, a serviço da “ordem e do progresso” do país.

Simultaneamente aos “avanços” no campo educacional constata-se a repressão política desencadeada a partir de 1935 num momento fecundo em que estes buscavam definir diretrizes para embasar a política educacional.

⁵⁶ Fernando de Azevedo, ao redigir *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932*, inicia revelando a centralidade da educação na reconstrução nacional argumentando que “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento de aptidões a invenção e a iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riquezas de uma sociedade” (s/d, p. 54).

Concomitantemente, verifica-se que durante o governo Vargas, também ocorre a ditadura do Estado para conter o perigo de “real possibilidade da revolução socialista, alimentada pelo exemplo russo, espalhara-se pelo mundo inteiro e o Brasil (com seus educadores) não ficou imune a esta influência” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 93). A burguesia brasileira em ascensão reequipa o velho Estado Liberal e como estratégia importa “o fascismo, expressão política internacional do capitalismo monopolista” (idem, p. 93). Em decorrência dá-se o golpe de Vargas em 1937, oficializando o fascismo no Brasil.

No que tange a educação, a Constituição outorgada no dia 10 de novembro de 1937, manteve alguns princípios anteriores e procurou dar destaque ao trabalho manual. O artigo 128 declara a manutenção da “gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias” e o artigo 129 afirma o “regime de cooperação entre a indústria e o Estado” (RIBEIRO, 1998, p. 129). Nesse sentido, vale lembrar, ainda, as implicações da Reforma Capanema decretada no dia 09 de abril de 1942 relativa ao ensino secundário e que refletia “o transplante da ideologia nazi-fascista já agora na organização escolar brasileira” (idem, p.131).

Conjuntamente, observa-se também, segundo Moacyr de Góes, a negociação da entrada na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) por Getúlio Vargas em troca da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a opção da burguesia nacional em aliar-se ao capital internacional. Nesse momento, devido à sua vulnerabilidade, ocorre a cooptação do movimento operário que é atrelado ao Estado. Deste modo, a capitalização brasileira “foi conseguida através da imposição de grandes sacrifícios à maioria da população. O terror policial, a repressão violenta, as deportações impostas pela ditadura getulina” (RIBEIRO, 1998, p. 130).

É dentro deste cenário que a pedagogia tradicional, centrada no professor, tinha como função “transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma graduação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos transmitidos” (SAVIANI, 2007 (b), p. 104). Este entendimento modifica-se com o movimento da Escola Nova em que ocorre o deslocamento da centralidade da educação do professor para o aluno. Dentro desta concepção a escola é entendida “como um espaço aberto a própria

aprendizagem, construindo seus conhecimentos. Ao professor cabe o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem” (idem, p. 104).

Acrescenta-se, também, que a suntuosidade exibida pela escola-monumento no fim do Império e início da República dá lugar, conforme já salientamos, à “prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.31). Tudo isso encontra-se articulado com a necessidade de reprodução da sociedade e, por conseguinte, do Estado, pois, além dos “aparatos coercitivos” precisa dos “aparatos ideológicos” para perpetuar-se.

Diante dessa conjuntura, o marco apresentado no tocante às reformas sociais pautadas nas agendas dos países da América Latina e entre eles o Brasil é a década de 1960. Dalila Andrade Oliveira, argumenta que só “a partir desta década no Brasil é possível falar em planejamento educacional propriamente dito, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024 de 1961” (1997, p. 67). Pode-se dizer que esta é resultado de um processo em que o trabalhador docente percebeu que os problemas da sala de aula não se resolviam só dentro dela e passa a espiar o que se passa no campo social e “com a crise dos anos 50-60 maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo” (GÓES, 2002, p. 11).

Ressalta-se o embate acerca do Projeto Mariani na defesa da escola pública e o Projeto Substitutivo Lacerda que empunha a bandeira dos privatistas em educação para a promulgação da LDB(1961) já vinha sendo discutido desde 1948. O desfecho foi a conciliação entre os dois projetos e, desta forma, o ensino no Brasil passou a ser de direito tanto do poder público como da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquistada constitucionalmente, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 95)” (GÓES, 2002, p. 13). Nesse embate, os responsáveis pelas escolas privadas leigas limitaram-se a apoiar as decisões e procedimentos dos responsáveis pela escola particular católica, pois,

entendiam que se “os princípios destes últimos fossem aceitos, os benefícios recairiam sobre todas as organizações particulares” (RIBEIRO, 1998, p. 166).

Todavia, o debate assumiu um papel questionador até 1964, quando com o golpe de Estado, ocorreu “o verdadeiro ‘cala a boca’ nacional” (GÓES, 2002, p. 13), em que, segundo Luiz Antônio Cunha (2002), instituiu-se a repressão militar e o acirramento da perseguição ao perigo comunista. No âmbito da educação liquidou-se com o método Paulo Freire de alfabetização; o Movimento de Educação de Base (MEB) é contido por todos os lados: material educativo apreendido, verbas cortadas e monitores perseguidos; têm-se a prisão dos integrantes da equipe dirigente da *Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*⁵⁷; buscou-se afastar, perseguir e silenciar os defensores do ensino gratuito e, no Conselho Federal de Educação (CFE), são empossados aqueles que se submetiam aos interesses das agências internacionais; professores e acadêmicos são expulsos das universidades, dentre esses destaca-se a demissão sumária de Anísio Teixeira da Universidade de Brasília (UnB) e a aposentadoria precoce de Florestan Fernandes da Universidade São Paulo (USP) devido a repressão acionada pelo Ato Institucional n. 5.

Nesta perspectiva, Antonio Joaquim Severino afirma que é a partir de 1964 que se consolida a ideologia burguesa a respeito da educação, trazendo implicações para a realização do trabalho docente, dado que assume características inerentes ao “capitalismo avançado”. Segundo o autor, num “plano mais internacional que nacional, o capitalismo impõe ao país uma nova orientação ideológica, fundada nos seus valores clássicos, mas rearranjada em termos de uma versão tecnocrática de concepção da vida social” (SEVERINO, 1986, p. 62). Com o intervencionismo proporcionado pelo golpe de 1964 os projetos sociais são suplantados na perspectiva de promover o desenvolvimento do capitalismo moderno. Os projetos populares tinham em comum a busca pelo conhecimento aliado a conscientização e a busca pela desalienação política e econômica. A educação *com* o povo foi tida como uma ameaça, “subversão”. O golpe de 1964 representou, segundo Moacyr de Góes, a destruição dos movimentos de educação e cultura popular e a cassação,

⁵⁷ Campanha “desenvolvida diretamente pela Secretaria Municipal de Natal (Rio Grande do Norte) na administração do prefeito Djalma Maranhão: fevereiro de 1961” (GÓES, 2002, p. 21) e tinha por objetivo a superação do analfabetismo.

prisão e o exílio dos seus educadores aliados. Concomitantemente, registra-se a “denúncia dos acordos MEC-USAID, a acusação de que o governo era ‘vendido’ aos americanos e a condenação do papel que as multinacionais exerciam no país eram pontos importantes na pauta do discurso da revolta do movimento estudantil” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 140).

Para anular os setores progressistas buscou-se realizar a chamada “limpeza de área” e utilizou-se da força, isto é “o Estado que se reorganizava optou pela coerção (no sentido usado por Gramsci) como caminho para difundir a sua concepção de mundo” (GÓES, 2002, p. 31). Com efeito, o golpe de 1964 “põe fim aos ricos movimentos de educação popular dos anos 60. Extingue-se o debate educacional através de cassações, exílios, perseguições, torturas e destruição da literatura marxista” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 139). E, por conseguinte, em função do custeio americano para a oposição do governo de Jango e suas reformas (combate ao latifúndio, por exemplo) e do “capital associado” (em que o importante era exportar), aprofundou-se no Brasil a concentração de riquezas e os problemas educacionais, aumentando as dificuldades na realização do trabalho docente.

Com a crise do petróleo da década de 1970 temos o esgotamento do “milagre brasileiro” e o início do declínio do regime militar. A burguesia passa a criticar os gastos e a ineficiência das estatais. Diante do aumento do desemprego, da recessão, dos altos índices inflacionários e da miséria, aumenta o clamor pela democracia e, com a reforma partidária de 1979, têm-se o retorno das eleições diretas para governador. No campo da educação observa-se uma intensa reorganização, em que são criadas várias entidades, “tais como o Cedes (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e a Ande (Associação Nacional de Docentes em Educação)” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 271). Outra conquista importante, foi elaboração do projeto de reforma que fez com que a Constituição passasse a determinar a partir de 1983, “os gastos do país com a Educação: a União gastaria nunca menos que 13% e os estados e municípios nunca menos que 25% de suas receitas de impostos” (idem, p. 271).

Pode-se dizer que a ampla organização da sociedade garantiu inúmeros direitos na Constituição Federal de 1988. Nela evidencia-se a luta pelo ensino

público e gratuito, por meio do debate acerca de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Após tal contextualização, pretende-se apresentar alguns apontamentos sobre o trabalho docente no Estado do Paraná a partir do ano de 2002 e algumas reflexões sobre a saúde do trabalhador da educação na atualidade.

2.2. O trabalho docente no Estado do Paraná

Nesta etapa da dissertação, busca-se centrar no trabalho docente realizado no Estado do Paraná tendo como recorte temporal após o ano de 2002, devido os avanços propalados aos trabalhadores do Estado do Paraná e tendo como pressuposto o que foi exposto sobre o trabalho docente ao longo da história e na história do Brasil.

Na sequência, intenta-se apontar elementos que possam contribuir para o entendimento do trabalho docente na atualidade. Deste modo, busca-se refletir sobre as categorias da pauperização, precarização e proletarização, abordadas no terceiro capítulo.

Norteia esta pesquisa a constatação de que, conforme já foi salientado, o trabalho docente não se explica por ele mesmo, mas na sua relação com multiplicidade das determinações.

2.2.1. O trabalho docente no Estado do Paraná a partir de 2002

O recorte do ano de 2002 se deve, também, as “mudanças” políticas no âmbito federal e Estadual em que se observa a retomada do Estado no seu compromisso com a educação, em particular, com a volta da abertura de inúmeros concursos públicos. No Paraná destacou-se entre os investimentos em recursos didáticos aos professores a TV-pendrive onde cada professor recebeu um pendrive para uso particular. O professor elabora suas aulas e repassa por meio da TV-pendrive aos alunos. Deste modo, facilita o seu trabalho por não precisar restringir-se somente ao quadro e ao giz.

Por outro lado, melhorar as condições de trabalho (a infra-estrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis e o serviço de apoio aos educadores e á escola) possibilitam melhores resultados para a realização do trabalho docente. Contudo, é preciso considerar os apontamentos feitos por

Fidalgo, Faria e Mendes ao tratarem do assunto sobre *A precarização do trabalho docente no contexto da EaD*, de que:

A EaD contribui para a intensificação do trabalho docente, na medida em que exige do profissional uma disponibilidade maior de tempo do professor, seja para dedicar-se à sua formação continuada, seja para o uso das TICs na sala de aula (tempo despendido no processo de elaboração, acompanhamento e correção das atividades, ou na assistência aos alunos via e-mail) (2008, p. 67).

Logo, é preciso ressaltar que não bastam investimentos na área de tecnologias aplicadas à educação, pois, o problema é muito mais amplo e se estende para fora dos muros escolares. Verifica-se, então, a necessidade de buscar compreender o trabalho docente articulado às transformações históricas. Diante de tais expectativas passa-se a esperar muito da escola e a exigir do trabalho docente a execução de funções que extrapolam a questão da relação ensino-aprendizagem.

Diante disso, insere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996 que facilitou o “aligeiramento da formação docente” ao determinar, em seu artigo 62, que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Evidencia-se com isso, a abertura de inúmeros cursos de formação de educação a distância (EaD), que passam a se constituir em uma prática comum justificados pela necessidade de atingir aqueles que se encontram em “áreas de difícil acesso”, porém, representam um perigo para a qualidade da educação ministrada, quando não se leva “em consideração o elevado número de alunos e a quantidade de turmas por professor, que, na maioria das situações, recebe um baixo valor hora-turma” (FIDALGO; FARIAS; MENDES, 2008, p. 68). Logo, o trabalhador da educação muitas vezes não é livre para escolher a formação que quer receber e nem o local onde irá cursar. A EaD constitui-se, deste modo, também num elemento que contribui com a

precarização do trabalho docente, na medida em que empobrece a sua formação. Em consequência, evidencia-se o argumento da proletarização docente articulado às mudanças na sociedade capitalista e suas implicações que acarretam transformações no ensino, “no qual se observa uma divisão do trabalho docente, retirando do professor a propriedade de seu meio de produção, o conhecimento” (ABREU; LANDINI, 2003, p. 5).

Por isso, Demerval Saviani, após reconhecer a importância do avanço tecnológico para o enriquecimento e auxílio no processo educativo, também assinala:

Tomá-lo, entretanto, como a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva. Esta exige cursos regulares, de longa duração, ministrados em instituições sólidas e organizadas preferencialmente na forma de universidades (2009, p. 41).

Reafirma-se, por conseguinte, que o estudo do trabalho docente na fase atual interliga-se com o “novo (e precário) mundo do trabalho” (ALVES, 2000, p. 65) diante da “reestruturação produtiva” (ANTUNES) e do movimento do capital.

Na perspectiva de Harry Braverman, o trabalho diante do desenvolvimento do modo de produção capitalista,

tornou-se cada vez mais subdividido em operações mínimas, incapazes de suscitar o interesse ou empenhar as capacidades de pessoas que possuam níveis normais de instrução; que essas operações mínimas exigem cada vez menos instrução e adestramento; e que a moderna tendência do trabalho, por sua vez dispensa de ‘cérebro’ e pela ‘burocratização’ está ‘alienando’ setores cada vez mais amplos da população trabalhadora (1980, p.15-16).

Talvez, aí se encontre uma das explicações para a escola ter sido cada vez mais chamada para “armazenar” meninos e meninas, sem uma preocupação maior com a aprendizagem e sim para aprenderem o mínimo de civilidade, de convivência social que o mercado de trabalho exige.

Frente a esta problemática, pode-se dizer que a *Constituição Federal de 1988* ao definir em seu artigo 208 “o dever do Estado com a educação será

efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (2002, p. 124), demonstra um Estado brasileiro, comprometido com as questões sociais tais quais as registradas nos tempos do “Estado do bem-estar-social, típico da etapa de desenvolvimento taylorista/fordista, este mesmo modelo já se tornava anacrônico em face da globalização da economia e da reestruturação produtiva” (KUENZER, 2001, p. 26-27). Dá-se, portanto, o choque entre o que a Constituição determina e o que interessa a política “neoliberal” que passa a exigir em nome da maximização do capital, um Estado Mínimo no que tange aos investimentos em políticas públicas e máximo para facilitar o aumento do capital de uma pequena elite nacional e internacional. Neste contexto, passa-se a falar na terceirização da educação e da necessidade dos usuários dos sistemas estarem arcando de algum modo com os custos da manutenção. Trata-se da desobrigação do Estado para com as questões sociais, para tornar-se “enxuto” e, desta forma, poder honrar suas dívidas com os países ricos e credores internacionais.

Observa-se, diante deste cenário, os prejuízos contabilizados por aqueles que dependem unicamente e exclusivamente da força de trabalho para a manutenção da própria vida. Isto quer dizer, segundo Karl Marx, “que a sua atividade vital não é mais do que um meio para poder existir. Trabalha para viver. Para ele, o trabalho não é uma parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que outros utilizarão” (1985, p. 18).

Tendo em apreço estes embates apontados acima e de que a organização escolar, o trabalho docente (e o aparato escolar como um todo) necessitam “adequar-se às condições existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade” (FÉLIX, 1986, p. 74), busca-se a seguir destacar alguns elementos do trabalho docente realizado no Estado do Paraná.

2.2.2. Especificidades do trabalho docente no Estado do Paraná

Na atualidade, 2009, o trabalho docente no Paraná se realiza mediante uma carga horária de 32 horas em sala e de 8 horas-atividades para a preparação de aulas, correção das provas e dos trabalhos. A média de alunos por turma, conforme atesta o caderno do *Curso de Formação Para Representantes de Escola - 2009 / OLT (Organização por Local de Trabalho)*,

da Etapa III - Condições de Trabalho e Saúde dos/as Trabalhadores/as em Educação é “de 31,78 no ensino fundamental e 33,77 no Ensino Médio” (2009, p. 21). Grosso modo, as turmas vão de trinta a cinquenta alunos por sala, o que exige um grande esforço do trabalhador docente para ensinar e desenvolver o processo ensino-aprendizagem.

A maior parte das disciplinas contam com duas horas (nesta se encontram a grande maioria das disciplinas), outras possuem três aulas (a exemplo disso temos a disciplina de história de quinta à sétima série) e ainda, as que contam com quatro aulas por turma (português, matemática). Em linhas gerais, é assim que se procede à distribuição das aulas por disciplina - ver tabela nº 1, 2 e 3. No entanto, cada colégio da rede estadual dispõe de certa autonomia na organização de seu quadro de aulas. Assim, por exemplo, no ano de 2009, na cidade de Cascavel-PR, alguns colégios optaram por colocar aulas da disciplina de filosofia nos primeiros e terceiros anos do Ensino Médio, outros inseriram somente nos primeiros anos, outros somente nos segundos anos, outros somente nos terceiros anos (conforme demonstram as tabelas nº 01, 02 e 03).

E, sobre o que é ensinado nas escolas, Jurjo Torres Santomé afirma:

A imensa maioria das pessoas que passaram pelas salas de aula e continuam ocupando-as, os conteúdos educativos costumam ser muito abstratos, referidos a situações e espaços ahistóricos, imprecisos, indefinidos, nada concretos. Parece existir mais preocupações em memorizar fórmulas, dados e generalizações descontextualizadas que em chamar a atenção para realidades concretas, tanto longínquas quanto locais” (2003, p. 203).

Acrescenta-se, ainda para a compreensão do desinteresse dos alunos para com a educação, a influência exercida pelos meios de comunicação, os jogos eletrônicos, a preocupação com o trabalho, entre outros. Evidencia-se, deste modo, que são diversos os apelos sociais que distanciam o aluno da concentração que os estudos carecem.

Todavia, supondo que a média de alunos nas turmas atendidas por um professor seja de 40 (existem turmas com menos e outras com bem mais alunos que isso) e que um professor para completar sua carga horária de 40 horas/aula precise trabalhar 32 horas/aula em sala com alunos, em disciplinas

que tem somente duas aulas semanais por turma, o professor terá que atender dezesseis turmas semanalmente durante o ano. Ao multiplicarmos os 40 alunos por 16 turmas, veremos que o professor precisará conviver, ensinar, avaliar/diagnosticar, preparar aulas para cerca de 640 alunos. De acordo com a grade curricular elaborada com base nos dados do Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli, de Cascavel-PR e que não difere muito da que é elaborada por outros colégios no Estado, percebe-se que é maior o número dos professores que se enquadram nestes parâmetros.

Tabela nº 1 – Referente ao Ensino Médio – Turmas da 1ª série.

Disciplina	Sugestão de Carga horária para 2010	Carga horária realizada em 2009
Língua Portuguesa	3	3
Matemática	2	4
História	2	2
Geografia	2	2
Biologia	2	2
Física	2	2
Química	2	2
Educação Física	2	2
Arte	2	2
Inglês	2	2
Sociologia	2	2
Filosofia	2	0
Total	25	25

Verifica-se de acordo com a tabela nº 1 a ausência da disciplina de filosofia na primeira série do Ensino Médio. Também destacam-se as disciplinas de português (três aulas) e matemática (quatro aulas) com o maior número de aulas. As outras disciplinas contam com a mesma carga horária (duas aulas semanais por turma). Assim, no ano de 2010, matemática “perde” duas aulas para que a filosofia seja contemplada com duas aulas na primeira série do Ensino Médio.

Tabela nº 2 – Referente ao Ensino Médio – Turmas da 2ª série.

Disciplina	Sugestão de Carga horária para 2010	Carga horária realizada em 2009
Língua Portuguesa	2	4

Matemática	3	3
História	2	2
Geografia	2	2
Biologia	2	2
Física	2	2
Química	2	2
Educação Física	2	2
Arte	2	2
Inglês	2	2
Sociologia	2	0
Filosofia	2	2
Total	25	25

Nota-se na tabela nº 2, que a diferença da segunda série do Ensino Médio para a primeira (em 2009) é que esta tem duas aulas de filosofia e nenhuma de sociologia; por outro lado passa-se a ter quatro aulas de português e três de matemática.

Tabela nº 3 – Referentes ao Ensino Médio – Turmas da 3ª série.

Disciplina	Sugestão de Carga horária para 2010	Carga horária realizada em 2009
Língua Portuguesa	4	4
Matemática	3	4
História	2	2
Geografia	2	2
Biologia	2	3
Física	2	3
Química	2	3
Educação Física	2	2
Arte	0	0
Inglês	2	2
Sociologia	2	0
Filosofia	2	0
Total	25	25

Na terceira série do Ensino Médio, não há aulas de filosofia e nem de sociologia no colégio acima mencionado as disciplinas de português e matemática voltam a ter quatro aulas semanais. Observa-se, deste modo, que a inserção da filosofia e sociologia tem sido feita com a diminuição das aulas de português e matemática no Ensino Médio, uma vez que, não pode haver disciplinas nos colégios do Paraná com menos de duas horas/aulas por turma.

A exceção a esta norma acontece por conta da disciplina de Ensino Religioso, que ocorre nas turmas de 5º e 6º ano e que contam com uma única aula semanal.

Destarte, evidencia-se que a maioria dos trabalhadores em educação, são responsabilizados por um elevado número de alunos para conseguirem completar a sua carga horária.

Caso o colégio exija (e muitos são os que o fazem) dois trabalhos e duas provas por bimestre, então, por mês além de preparar aulas o professor terá em média 1280 provas e 1280 trabalhos para corrigir. Cumpre lembrar que o professor é obrigado a aplicar uma recuperação paralela toda vez que o aluno não atinge o resultado esperado (isto é, a média que atualmente é 6,0).

Ao somarmos o tempo gasto para elaboração das aulas, provas, trabalhos, entre outros, e os compromissos burocráticos como a organização e o registro no livro de chamada, perceberemos que se trata de atribuições que envolvem toda uma vida. Neste sentido, ressalta-se a pesquisa realizada por Thais Damaris Rocha sobre *A Feminização do Magistério* que evidenciou que a ampla maioria dos trabalhadores da educação básica são mulheres. Deste modo, observa-se que estas são obrigadas a realizar duplas e até triplas jornadas após o trabalho em sala de aula.

Logo, o trabalhador docente para desempenhar razoavelmente a sua função se obriga a viver em função do trabalho e, no ritmo que lhe foi imposto, “com professores em regime de hora-aula; com classes semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios” (SAVIANI, 2009, p. 39). Com isso tudo fica difícil pensar em qualidade no ensino. Cumpre assinalar que os apontamentos apresentados referem-se ao modo de organização dos colégios da Rede Estadual de Educação em que o trabalho docente precisa submeter-se.

Na sequência, busca-se apontar alguns traços sobre a indisciplina escolar no Estado do Paraná e suas implicações na realização do trabalho docente.

2.2.3. A questão da indisciplina escolar no Estado do Paraná

Diante dos desafios impostos à realização do trabalho docente, destaca-se a questão da indisciplina escolar que tem dificultado ainda mais o trabalho

docente. Frequentemente, escuta-se os professores dizerem que o conteúdo é fácil, o difícil é transmiti-lo para alunos que não querem aprender, só fazem bagunça, e “não estão nem aí para os estudos”. Nesta perspectiva, escrevem Andrea Gazzotti e Wanderley Codo *Histeria: doença profissional*, enfocando “os trabalhos que envolvem atividades de cuidar do outro, com base em vários resultados de pesquisas” (BORGES-ANDRADE, 2002, p. 13). A conclusão que estes autores chegam é de que os conflitos afetivos são oriundos “da ambiguidade com que o mundo do trabalho dificulta o espaço para a manifestação da afetividade” (GAZZOTTI; CODO, 2002, p. 395). Vê-se que o presente estudo que enfoca a realidade do Brasil contribui para pensarmos a realidade do Estado do Paraná. Assim sendo, nota-se até que não há nada que caracterize a especificidade do trabalho docente no presente Estado que via de regra tende a seguir o que ocorre em âmbito nacional.

Pode-se, portanto, assinalar também, de acordo com Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin, que devido ao “comprometimento da função cultural da escola básica brasileira, como fruto de determinadas condições econômicas e sociais que incidem sobre seu trabalho, tornando-o frágil e insuficiente” (2004, p. 01). Os pedagogos constantemente são acionados para realizarem atividades que extrapolam a questão pedagógica, tendo que intervir nas brigas de alunos, enfrentar traficantes, entre outros.

No livro *A educação em tempos de neoliberalismo*, Jurjo Torres Santomé direciona-se para algumas soluções pontuais que possibilitariam a superação de alguns desafios impostos pela educação. O autor acredita que “muitos comportamentos problemáticos e de fracasso escolar poderiam ter sido evitados se, quando surgissem os primeiros sintomas, eles tivessem sido diagnosticados” (2003, p. 163). Assim, responsabiliza os diagnosticadores por não terem desempenhado bem a sua função sem levar em consideração a materialidade e suas implicações diante do processo das relações sociais:

Ao contrário do que ocorria nos processos de produção pré-capitalistas, em que o instrumento de trabalho era um elemento intermediário entre o homem e a natureza, no modo de produção capitalista é o trabalhador que serve como elemento de mediação entre as máquinas e a natureza (FÉLIX, 1986, p. 46).

Separando os problemas que ocorrem na escola (entre os quais se enfatiza a indisciplina por parte dos alunos) do que acontece ao seu entorno, passa-se a pensar em soluções pontuais, como se estas fossem capazes de nortear a escola e o trabalho docente em função do êxito. Com esta finalidade muitos apostam que a realização de “adaptações curriculares adequadas”, bem como “uma maior coordenação ente os professores e professoras responsáveis por esses estudantes, que teriam de levar em conta especialmente esses períodos de transição do ensino fundamental para o médio” (SANTOMÉ, 2003, p. 163), ampliariam a qualidade da educação. Enfim, torna responsáveis os professores pelos estudantes não obterem êxito.

Por isso, vale insistir sobre a necessidade de superação das especulações intelectuais que “caminham para todos os lados e acabam não chegando à lugar algum”, pois, o problema - da escola, da educação e do trabalho docente - só pode ser efetivamente compreendido, enfrentado e resolvido quando se considera a totalidade das relações sociais.

A indisciplina escolar (a violência presente na escola) reflete um contexto social em que a violência se faz presente. Pode-se dizer que o trabalhador separado das condições objetivas de produção reitera e concretiza a dominação do capital sobre o trabalhador.

Torna-se evidente que soluções parciais não são capazes de dar uma resposta definitiva às deficiências educacionais que se arrastam pelo país e, apesar de poderem contribuir para solucioná-las, a escola reflete o modo com que a sociedade se organiza. Logo, o trabalho docente, deve inserir-se nos embates pela mudança social, pela emancipação do homem diante do capital. Caso contrário, ficar-se-á buscando “bodes expiatórios” e respostas para resolver dificuldades impostas ao trabalho docente e a escola, que extrapolam aquilo que um ser humano é capaz de suportar.

Percebe-se que a educação realiza-se para além dos limites das paredes escolares em que os jovens aprendem com a televisão, na rua, na internet, com as músicas, com os amigos e, assim, vão formando a sua personalidade. Frente aos problemas de violência que estão presentes na sociedade, temos as implicações disso na escola e no trabalho docente. Enfatiza-se que a má valorização do magistério associada “a violência nas escolas, que atinge professores e alunos – a ponto de inviabilizar o ensino, nas

grandes cidades” (CUNHA, 2002, p. 93) tem se constituído num dos grandes desafios do trabalho docente.

Flávia Schilling, no livro *A sociedade da insegurança e a violência na escola*, apresenta a escola ora “como vítima da violência externa, ora como algoz” (2004, p. 60) e, por vezes, apresentada como um lugar que também exerce sua cota de violência, na medida em que nela também ocorre a “reprodução das desigualdades sociais, de gênero e raça, da produção da pobreza e da exclusão” (idem, p. 61).

Em suma, percebe-se que a indisciplina contribui para a amputação do direito de ensinar por parte do trabalhador docente. Uma análise mais específica sobre este tema requer estudos que ajudem a compreender melhor o significado do trabalho daqueles que não conseguem exercer as suas tarefas devido à resistência dos alunos a leitura, a escrita, aos estudos, traduzidos em forma de indisciplina.

Tendo presente o que foi exposto, na sequência discute-se sobre a valorização do trabalho docente dentro do contexto do modo de produção capitalista.

2.2.4. A valorização do trabalho docente no Estado do Paraná e os limites do capital

Compreende-se que, de modo geral, o trabalhador docente pertence a classe de trabalhadores que “só pode viver se trabalhar, a troco de um salário, para os proprietários dos meios de produção” (ENGELS, 1985, p. 10) e, por conseguinte, também é condicionado pelas implicações resultantes dessa condição. Diante dessa realidade, percebe-se que “quanto menos tempo de formação profissional um trabalho exigir, menos será o custo de produção do operário, mais baixo será o preço do seu trabalho, o seu salário” (MARX, 1985, p. 25). Talvez isto explique, ainda que em partes, o empenho das autoridades em promoverem o aligeiramento da formação inicial para o âmbito do magistério por meio dos chamados cursos de formação a distância. Mas, dificilmente se escuta pessoas defendendo a formação de médicos, engenheiros civis, utilizando-se do Ensino à Distância (EaD).

É preciso ressaltar também as inúmeras conquistas propagandeadas no interior do próprio sindicato do Estado do Paraná e articulá-las com as reflexões

que serão realizadas no terceiro capítulo sobre a pauperização, precarização e proletarização. Em cartaz, produzido pelo núcleo sindical dos professores estaduais da área norte da cidade de Curitiba em virtude da “campanha de sindicalização 2008”, após o jargão, “Nossa luta não é pequena nossas conquistas valem a pena”, destaca-se:

Antes de 2002 não tínhamos plano de carreira, agora em 2008 temos plano de carreira; Antes de 2002 não tínhamos 20% de hora-atividade, agora em 2008 temos 20% de hora-atividade; Antes de 2002 o salário inicial do professor(a) com licenciatura plena era 385,00 reais e não tinha auxílio transporte, agora em 2008 o salário inicial do professor (a) com licenciatura plena mais auxílio transporte é de 778 reais, entre outros (curitibanorte@app.com.br).

Diante deste fato, onde se apresentam conquistas pontuais, muitos (pautados na imediatividade e sem uma análise mais aprofundada) poderiam começar a acreditar, que enfim o trabalho docente passou a ser valorizado conforme é tão anunciado pelos candidatos a cargos públicos. Contudo, uma observação um pouco atenta e articulada com a história e suas múltiplas determinações, no mínimo revelam a complexidade do tema.

Apresenta-se, neste sentido, os dados elaborados pelo ANDES/SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

Tabela nº 4: Os vencimentos dos professores em alguns Estados do Brasil

UF	NÍVEL MÉDIO		LIC. CURTA		LIC. PLENA		CARGA HORÁRIA
	Salário	Remun.	Salário	Remun.	Salário	Remun.	
AC	----	----	1.267,6 5	----	1.675,79	----	30h
AL	473,22	---	903,60	---	1.015,00	---	20h
	946,45	---	1.807,2 1	---	2.030,00	---	40h
AM	499,00	713,47	563,00	804,99	665,00	950,85	20h
Manaus	300,00	750,00			423,66	935,49	20h
AP	913,62	1.781, 56	1.041,5 4	2.031,0 0	1.145,68	2.234,08	40h
BA	481,86	762,20	487,96	771,84	593,04	774,94	20h
	963,72	1.471, 07	975,92	1.543,7 0	1.186,08	1.555,89	40h

CE	218,00 437,58	328,20 950,00	323,24 646,50	484,86 969,75	392,91 785,84	589,37 1.178,76	20h 40h
DF*	692,15 1.384,29	959,66 2.551,59	790,02 1.580,03	1.086,90 2.903,92	880,00 1.760,00	1.203,87 3.227,87	20h 40h
ES	924,00	---	---	---	1.200,00	---	25h
GO	357,84 536,76 715,68	----- ----- -----	404,59 606,89 809,19	----- ----- -----	542,34 813,55 1.084,71	----- ----- -----	20h 30h 40h
MA	367,35	734,71	454,93	1.046,34	609,64	1.402,18	20h
MG	336,26	850,00	410,24	850,00	500,49	850,00	24h
MS	498,75 997,50	798,00 1.596,00	----- -----	----- -----	748,13 1.496,25	1.197,00 2.394,00	20h 40h
MT	966,72	----	---	---	1.450,08	---	30h
PA	465,00	745,00	---	---	480,00	864,00	20h
PB	554,95	776,93			665,94	932,32	30h
João Pessoa	572,77	744,60	----	----	763,69	992,79	25h
PE	445,00 593,76	712,00 950,01	----	----	467,00 635,00	762,00 1.016,00	30h 40h
PI	465,00 930,00	580,00 1.160,00	----- -----	----- -----	540,00 1.080,00	670,00 1.340,00	20h 40h
PR	487,33	690,42	522,14	725,23	696,18	899,27	20h
Curitiba	664,72	---		---	902,17	---	20h
RN	620,00	---	---	---	868,00	---	30h
RJ							22h e 16h
RO	320,12 640,24	425,75 851,51	422,47 844,94	561,88 1.123,77	538,82 1.077,63	716,63 1.433,24	20h 40h
RR	928,76	1.392,76	---	---	1.289,78	1.753,78	25h
RS	288,60	---	375,10	--	533,80	--	20h
SC	509,46	1.045,24	650,37	1.144,96	830,25	1.189,81	40h
SE	425,87	950,00	484,98	775,96	738,20	1.181,12	40h
Aracajú	692,65	---	823,70	---	1.038,97	---	40h
SP (Classe Docente)	748,24 935,01	970,88 1.213,26	----	----	----	----	24h 30h
SP (PEB I)	----	----	----	----	785,50 981,88	958,53 1.198,16	24h 30h

SP (PEB II)	----	----	----	----	909,32 1.136,64	1.100,92 1.376,14	24h 30h
SP/Capital	928,20 1.237,5 7	----	----	----	1.121,26 1.495,02	----	20h 30h
TO	947,00	---	1.031,0 0	---	2.020,00	---	40h

- Os salários aqui publicados referem-se ao pagamento de professores do ensino básico da rede pública, em início de carreira.
- **DF** – Desconsideradas as gratificações pessoais.
- **SP (estado)**: “Classe Docente”: professores/as com ensino médio; “PEB I”: professores/as das séries iniciais; “PEB II”: professores da 5ª série em diante.
- **Dados atualizados**: janeiro/2009, exceto as linhas de cor branca.
- **Fonte**: Entidades Filiadas à CNTE

Disponível em:< www.andes.org.br > Acesso em 08/12/08.

A tabela acima evidencia que, de modo geral, a remuneração docente é precária e abaixo do que precisa ser investido para que a qualidade da educação aumente, na medida em que, conforme o *Relatório sobre o desenvolvimento Mundial*, 1997, que trata dos salários em geral afirma que “o pagamento de salários pouco competitivos aos funcionários de nível mais alto, dificulta o recrutamento e a retenção de pessoal capaz” (1997, p. 10). Pode-se dizer que esta constatação vale também para os trabalhadores em educação, logo, compreende-se que a valorização do magistério e a permanência de “professores capacitados” (bem preparados e satisfeitos na realização do trabalho) também passa pela questão da valorização salarial.

Todavia, não se pode esquecer que numa sociedade capitalista, segundo Bottomore “os salários reais declinam relativamente ao aumento da produtividade do trabalho ou, em termos marxistas, com o aumento da produtividade, a taxa de EXPLORAÇÃO aumenta” (2001, p. 284). No limite os salários reais dos trabalhadores poderão subir, desde que não coloquem em risco a reprodução *sócio-metabólica* do capital que “só pode aumentar se for trocado por força de trabalho, se criar trabalho assalariado. A força de trabalho do operário assalariado só pode ser trocada por capital, multiplicando esse capital, fortalecendo essa potência de que ele é escravo” (MARX, 1985, p. 30).

Contudo, é no capitalismo que ocorre o acirramento do controle do processo de trabalho pelo capital, por meio do desenvolvimento dos meios de produção. Tudo isso porque a maximização da *mais-valia* pressupõe a exploração do trabalho que deve ser constantemente vigiado e controlado, uma

vez que, “a parte do capital, o lucro aumenta na mesma proporção em que diminui a parte do trabalho, o salário, e vice-versa” (MARX, 1985, p. 36). Neste horizonte, compreende-se o desenvolvimento das forças produtivas que visam colaborar com a extração da *mais-valia* e, como consequência, contribuem com a subordinação do trabalhador.

No Paraná, o trabalhador docente conta com um regime de 40 horas de trabalho semanal, sendo que 32 horas realiza em sala e dedica outras 8 horas como hora-atividade para a preparação das mesmas. De acordo com esta jornada de trabalho o professor recebe seu salário, conforme descrito na tabela nº 5:

Tabela nº 05: Vencimento dos professores no Estado do Paraná⁵⁸.

TABELA JORNADA 40 HORAS	CLASSES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
NÍVEIS												
NÍVEL III	3.155,38	3.313,15	3.478,81	3.652,75	3.835,38	4.027,15	4.228,51	4.439,94	4.661,93	4.895,03	5.139,78	
NÍVEL II	1.844,89	1.937,13	2.033,99	2.135,69	2.242,47	2.354,59	2.472,32	2.595,94	2.725,74	2.862,02	3.005,12	
NÍVEL I		1.549,70	1.627,19	1.708,55	1.793,98	1.883,67	1.977,86	2.076,75	2.180,59	2.289,62	2.404,10	
NÍVEL ESPECIAL III	1.254,52	1.317,25	1.383,11	1.452,27	1.524,88	1.601,12	1.681,18	1.765,24	1.853,50	1.946,18	2.043,48	
NÍVEL ESPECIAL II	1.106,93	1.162,28	1.220,39	1.281,41	1.345,48	1.412,76	1.483,39	1.557,56	1.635,44	1.717,21	1.803,07	
NÍVEL ESPECIAL I	1.033,14	1.084,79	1.139,03	1.195,98	1.255,78	1.318,57	1.384,50	1.453,73	1.526,41	1.602,73	1.682,87	

⁵⁸ Esta Tabela se encontra disponível em: <
http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/caderno_tabelas_remuneracao_2009.pdf >
 Acesso em 26/10/2009.

Auxílio transporte 24% do Nível I – classe 5 (Art. 26) **430,55**
Disponível em: <
http://www.portaldoservidor.pr.gov.br/arquivos/File/caderno_tabelas_remuneracao_2009.pdf
> Acesso em: 27/11/2009.

Observa-se, porém, que são recentes as primeiras turmas que concluíram o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Paraná⁵⁹, portanto, não há ninguém que tenha avançado no nível III e, também, não há garantias que no próximo governo, eleito em outubro de 2010, dê continuidade ao programa, pois, falta uma *Política de Estado para a Educação* e, por isso, estas “políticas educacionais”

[...] passam pela “vontade” do Ministro da Educação, dos Secretários de Educação dos Estados e/ou dos Municípios e na verdade deveriam ter possibilidades de impor suas vontades e sim cumprir o que foi estabelecido pela grande comunidade nacional interessada em educação. Se isto for conseguido a troca de governos não a alterará e nem a estrutura deve ser superior à vontade de políticos que podem ser despreparados ou mal intencionados (ANJOS, 2008, p. 132).

Dada estas considerações, é preciso lembrar ainda, de acordo com a Tabela nº 6 e conforme os dados apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), referente ao salário mínimo nominal e o salário mínimo necessário que deve ser praticado para a manutenção da força de trabalho em condições normais de reprodução. Sendo assim, para exemplificar e caracterizar a situação da classe trabalhadora (onde situamos os trabalhadores da educação) é relevante apresentar os dados do DIEESE, sobre o salário⁶⁰ mínimo nominal que se tem em junho do ano de 2009 no valor de R\$ 465,00 (sem os descontos, é claro) e o salário mínimo

⁵⁹ O professor ao chegar à classe 11 no nível II torna-se um candidato para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) onde uma vez aprovado, no primeiro ano, fica afastado integralmente de sala de aula para dedicar-se aos estudos e, no segundo ano, tem afastamento de 75%. Talvez por ser, até o presente momento, o único meio para se ascender ao nível III muitos tenham batizado este programa como o “mestrado” que só tem validade para os professores da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.

⁶⁰ O salário refere-se “a quantia em dinheiro que o capitalista paga por um determinado tempo de trabalho ou pela execução de determinada tarefa” (MARX, 1985, p. 16).

necessário que deveria ser de R\$ 2.046,99 em função do aumento do custo de vida⁶¹.

Tabela nº 6: Salário mínimo nominal e o necessário segundo o DIEESE

Período	Salário mínimo nominal	Salário mínimo necessário
2009		
Agosto	R\$ 465,00	R\$ 2.005,07
Julho	R\$ 465,00	R\$ 1.994,82
Junho	R\$ 465,00	R\$ 2.046,99
Maiο	R\$ 465,00	R\$ 2.045,06
Abril	R\$ 465,00	R\$ 1.972,64
Março	R\$ 465,00	R\$ 2.005,57
Fevereiro	R\$ 465,00	R\$ 2.075,55
Janeiro	R\$ 415,00	R\$ 2.077,15

Fonte: <http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml>

Como a Tabela nº 6 demonstra, percebe-se a distância que há entre o que deveria ser recebido pelo trabalhador daquilo que efetivamente ele recebe. No quesito salário os trabalhadores docentes do Estado do Paraná obtiveram alguns “avanços” e, por hora, interessa insistir para a necessidade da compreensão dos avanços elencados dentro de um contexto histórico e social mais amplo.

Ao compararmos as tabelas nº 5 e 6, percebemos que o trabalhador docente em início de carreira recebe no Estado do Paraná o que determina como salário necessário pelo DIEESE e passa a ocupar uma posição de privilégio diante de outros trabalhadores. Esta constatação ajuda a entender o fato de muitos serem aqueles que passam a levantar a bandeira para que se melhore as condições de trabalho (ampliação da hora-atividade, turmas menos numerosas, por exemplo).

Esta realidade presenciada no Paraná não se verifica em âmbito de Brasil. Neste horizonte, busca-se entender a luta travada pela Confederação

⁶¹ Conforme o DIEESE: Salário mínimo nominal: salário mínimo vigente. Salário mínimo necessário: Salário mínimo de acordo com o preceito constitucional “salário fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, reajustado periodicamente, de modo a preservar o poder aquisitivo, vedada sua vinculação para qualquer fim” (Constituição da República Federativa do Brasil, capítulo II, Dos Direitos Sociais, artigo 7º, inciso IV). Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml>>. Acesso em: 03/10/2009.

Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para estabelecer *O Piso Salarial Nacional*. Em cartaz dizia-se: *O Piso é Lei Faça valer!* (www.cnte.org.br). Certamente, o salário é uma luta importante, pois, para se ter acesso aos meios de ampliar a qualidade de vida são indispensáveis os recursos econômicos. O professor que descansa bem, que se alimenta bem, com tempo para preparar as suas aulas terá maiores possibilidades de encontrar-se na vida, no trabalho e de realizar-se enquanto homem.

Colabora para o entendimento deste quadro Demerval Saviani ao assinalar:

O PDE cuidou da questão salarial por meio do programa “Piso do Magistério”. O valor de R\$ 850,00 foi obtido tomando-se o salário de R\$ 300,00 proposto em 1994, corrigido pela inflação. Observe-se, porém, que R\$ 300,00 correspondiam, naquele ano, a 4,28 salários mínimos, cujo valor era R\$ 70,00. Em relação ao salário mínimo apenas 2,23 vezes. Além disso, previa-se sua implantação gradativa pelo incremento, em 2008, de um terço do salário de 2007, dois terços em R\$ 200,00 e apenas em 2010 chegar-se-ia ao valor de R\$ 850,00 (2009, p. 39).

Compreende-se - com base no Jornal *Educação e Luta de Classes* produzido pelo Movimento Classista dos Trabalhadores em Educação (MOCLATE) - que mal remunerado, o trabalhador da educação não vive com dignidade juntamente com sua família. Assim, apesar da aprovação do piso de R\$ 950,00 reais (referentes a um cargo de quarenta horas) por meio da Lei n. 11.738, de julho de 2008 (Anexo II), que ampliou em R\$ 100,00 reais, esse “pequeno aumento não invalida as críticas formuladas, mesmo porque as demais características foram mantidas” (SAVIANI, 2009, p. 40).

Portanto, com base nos dados do DIEESE, pode-se dizer que a defesa do mínimo torna-se uma falsa bandeira na medida que hoje o salário mínimo deveria ser em torno de R\$ 2.114,00. Por isso o Jornal do MOCLATE, questiona a não implantação da hora-atividade de 1/3 que, no entendimento de seus redatores, ampliaria a possibilidade dos professores prepararem melhor as suas aulas, elevando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, torna-se importante ressaltar, que pesquisas⁶², revelam que pouco dos impostos arrecadados pelo governo é investido em educação. Existe uma lacuna entre o que poderia ser feito de investimentos na educação e do que realmente é realizado. Logo, é preciso ter cautela e sempre analisar o conjunto dos avanços ou retrocessos da educação. Sendo assim, é necessário desconfiar do que se apresenta naturalizado e mais ainda, compreender que uma categoria somente se faz ser ouvida quando se entende enquanto tal e se une em vista de objetivos comuns⁶³. Somente assim, a categoria de trabalhadores deixará de *ser em si* e passará a *ser para si*, indo além da luta por meras conquistas pontuais (direitos), lutando pela emancipação de toda a classe trabalhadora. Compromisso este que extrapola as quatro paredes da sala de aula.

Doravante, após termos apresentado alguns dados sobre o modo com que se organiza o trabalho docente (sua valorização e as condições em que ocorre), buscamos apontar algumas implicações disso no que se refere à saúde dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná.

2.3. A saúde do trabalhador da educação no Estado do Paraná

Particularmente no ano de 2009 ampliou-se a preocupação dos trabalhadores em educação e da APP-Sindicato, no que diz respeito à saúde do trabalhador da Educação. À exemplo disso, elaborou-se para o mês de outubro de 2009 uma edição especial do Jornal 30 de Agosto que trazia em sua capa o seguinte questionamento: “Quanto vale a saúde de um (a) educador (a)?” e reiterava dizendo: “Os(as) educadores(as) estão ficando doentes!”.

Com base nisso, apresentamos alguns dados que podem contribuir para a compreensão desta problemática que não pode ser explicada nela mesma,

⁶² Faria Filho e Vidal (2000, p. 22) ao escreverem um artigo denominado *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil* assinalam que sem investimento não há como generalizar uma boa educação: “O problema, pois, que há de resolver é; como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem-nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?” (O Universal, 18 de julho de 1825). Percebe-se, deste modo, que este é um problema que se arrasta desde o império.

⁶³ Sobre isso ver o livro do Prof. Amâncio Luiz Saldanha dos Anjos *APP Sindicato – 60 ano. Cascavel e região – 40 anos: História e memórias*, onde este registra a história de luta de todos os professores do Paraná, em comemoração dos 60 anos da APP sindicato em âmbito Estadual e 40 anos da APP sindicato na região de Cascavel – PR, obra realizada no ano de 2008.

uma vez que, suas raízes encontram-se no contexto social-econômico e cultural, mais amplo, em que o trabalho docente se realiza.

Entendemos conforme Marx em *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte* de que os

[...] homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (1987, p.15).

Pensamos que a “qualidade da educação” articula-se com as condições em que o trabalho docente se realiza, o que torna relevante este estudo sobre a saúde dos trabalhadores em educação. Portanto, em relação a citação acima, a premissa que norteia esta análise é a de que nenhum trabalhador adoece por vontade própria e, sendo assim, as causas de todo adoecimento precisam ser analisados a partir das bases materiais nas quais o homem desenvolve seu trabalho.

No entendimento de que o modo de produção capitalista sustenta-se sobre as bases do trabalho alienado, em que o trabalhador é visto como um produtor de mais-valia, não sendo dono do que produz, não se reconhecendo no que faz. Assim, percebe-se o mal-estar e o sofrimento que isto tem ocasionado entre os trabalhadores. Pode-se dizer que o trabalho precarizado em si é fonte de adoecimento.

Neste horizonte, assinala-se em âmbito geral a realização de uma *Cartilha sobre a saúde do trabalhador, fique de olho para não entrar numa fria*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - campus de Cascavel e outras instituições, endereçada a todos os trabalhadores (especialmente os que trabalham em frigoríferos) para se prevenirem quanto algumas doenças ocasionadas no exercício do trabalho, bem como apresentar “os direitos dos trabalhadores à saúde no trabalho”. Segundo esta cartilha, o acidente de trabalho pode acontecer com qualquer trabalhador (autônomo, com carteira assinada, sem carteira assinada), porém, “só o trabalhador que contribuiu com a Previdência Social pode continuar recebendo seu salário, em forma de auxílio doença, caso tenha que ficar afastado do trabalho por causa do acidente que sofreu” (2008,

p. 25). Faz-se menção a esta pesquisa na medida em que ela diretamente contribui para pensar a saúde entre aqueles que se dedicam a educação. Com isso, temos presente que o problema da saúde não se reduz aos trabalhadores em educação e, se estende à todos os trabalhadores (formais, informais).

Em específico, sobre a saúde do trabalhador em educação no Paraná apontamos a pesquisa quantitativa realizada por Edevalter Bueno (Técnico em Segurança do Trabalho da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação), no período de 10 de setembro a 10 de outubro de 2009. Nesta, foram entrevistados dois mil trabalhadores em educação (professores e funcionários) e evidenciou-se um enorme número de professores e funcionários pedindo licença médica, afastados, readaptados de suas funções:



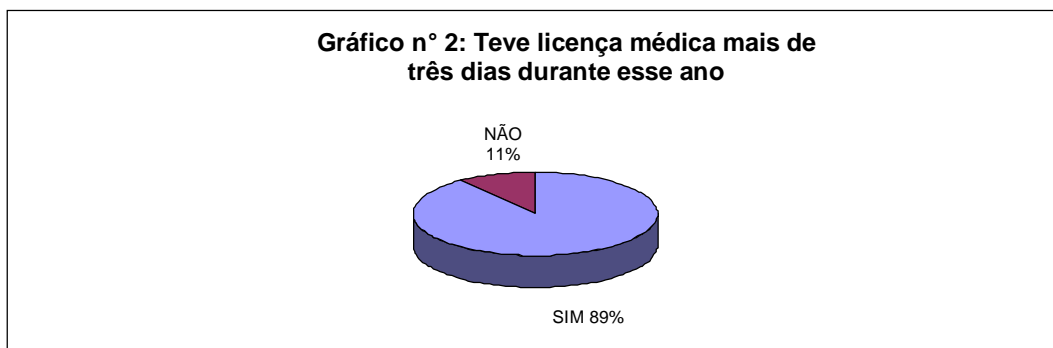
O gráfico n° 1 demonstra que os que trabalham o processo ensino-aprendizagem em sala com os alunos se afastam/tiram bem mais licença médica do que os funcionários nas escolas. Conforme as porcentagem dos dois mil entrevistados 28% (560) são funcionários e 72% (1.440) são professores.

Neste sentido, contribui com a compreensão desta realidade, Rita Melânia Webler ao escrever *O Mal-Estar e os Riscos da Profissão Docente*. A autora inicia lembrando os tempos em que os docentes eram valorizados e que quando o aluno não aprendia atribuía-se a responsabilidade ao aluno. Ela revela que esta situação se inverteu e quando o aluno deixa de aprender as explicações para isso recaem sobre o professor, a falta de uma metodologia adequada, de didática e isto tem transformado a forma de se compreender o trabalho docente. Preocupada com as condições de saúde e trabalho dos

docentes ela busca avaliar as possíveis associações entre trabalho de ensino e problemas de saúde e apresenta como causa deste “Mal-Estar” “a possibilidade/obrigação que os docentes têm de trabalhar para sobreviver e se manter no emprego é o que causa muitos sofrimentos, doenças psíquicas e físicas” (WEBLER, s/d, p. 02).

Entretanto, temos presente, que para viver todo trabalhador precisa manter-se no emprego e o que causa adoecimento são as condições em que seu trabalho se realiza. Logo, é comum alguns trabalhadores terem que se afastar por esforço repetitivo, por problemas cardíacos, mentais etc.

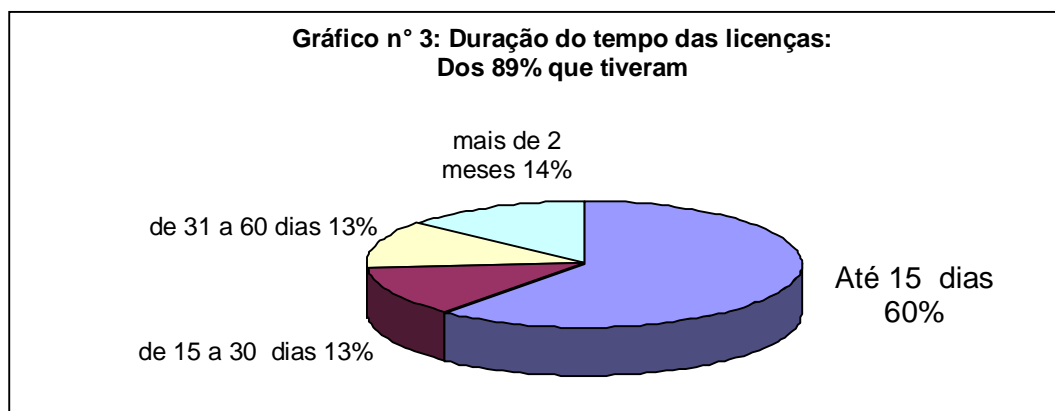
Dos dois mil trabalhadores da educação que tiraram licença médica Bueno destaca:



Nota-se que 1.780 (89%) tiveram mais de três licenças médicas contra 220 (11%) que tiveram menos de três. O fato é que muitos trabalhadores em educação por conta das condições de trabalho comprometem sua saúde. Lembramos, ainda, que somente precisam encaminhar-se para a perícia os funcionários do Estado que recebem licença médica acima de três dias.

Indaga-se, portanto, sobre os motivos que afastam os trabalhadores da sala de aula e, neste sentido, cita-se a campanha realizada no interior da APP Sindicatos dos Trabalhadores em Educação do Paraná, no ano de 2009, com o presente tema: *Quanto vale a saúde de um(a) educador(a)? Os(as) educadores(as) estão ficando doentes!* Compreende-se que a saúde do docente reflete na qualidade da educação e, por conseguinte, de nada adianta falar em qualidade de educação sem a luta para mudar esta realidade. Neste sentido, é relevante a pesquisa realizada por Bueno em que se constatam os números de licença médica tiradas e o tempo que ficaram afastados os

trabalhadores da educação (professores e funcionários) de suas funções durante os meses de setembro/ outubro de 2009.



Os dados indicam que dos 1.780 (89%) entrevistados que tiveram mais de três licenças médicas a maior parte era de até 15 dias (60%). Sendo assim, ao multiplicarmos por três constata-se um afastamento das funções de até 45 dias. Em todo caso, o mais crítico são os afastados por mais de dois meses (14%) que provavelmente encontram-se em vias de serem readaptados definitivamente de sua função de sala de aula, passando a desempenhar outras atividades no colégio: ora na biblioteca, na secretaria etc. Lembrando sempre que se não for feito nada para melhorar esta situação estes índices de afastamentos e readaptações tendem a aumentar.

Não são poucos os artigos que demonstram que a concretização da valorização do trabalho docente, enquanto profissão está cada dia mais distante. Dentre estes, cita-se o trabalho de Jussara Brito e Milton Athayde: *Trabalho, Educação e Saúde: O ponto de vista enigmático da atividade*. Estes autores buscam “considerar os conflitos em que os servidores estão envolvidos que acarretam o adoecer e o sofrimento para buscar estratégias que possam afirmar a vida” (2003, p. 63). Trata-se de um estudo de caso em que são apresentadas as estratégias dos professores para não caírem na Síndrome de “Burnout”⁶⁴. Os autores ao constatarem a heterogeneidade das escolas frente ao quadro geral de precarização, questionam-se sobre o que pode ser feito para

⁶⁴ Síndrome que “afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar [...] e é definida como reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão com problemas [...]. Trata-se de sentimento crônico de desânimo, apatia, de despersonalização” (CODO, 1999, p. 237-238).

mudar esta situação que dificulta a profissionalização docente. Um pouco antes já haviam afirmado que suas pesquisas apresentavam os problemas relacionados a saúde mental dos professores como os mais frequentes. E ao se indagarem sobre o que leva os professores a ficarem doentes depararam-se com às condições precárias em que os trabalhadores da educação estão submetidos.

A essas queixas foram associados as seguintes características das condições de trabalho: salas inadequadas, trabalho repetitivo, exposição à poeira, ambiente intranquilo e estressante, ritmo acelerado de trabalho, desempenho das atividades sem materiais e equipamentos adequados e posição de trabalho incômoda (BRITO & ATHAYDE, 2003, p. 69)

Verifica-se que as condições materiais incidem no homem e, neste sentido, o editorial do *Jornal 30 de Agosto*, ano XIX, n. 148 afirma que “as políticas adotadas, especialmente durante os anos do neoliberalismo, trouxeram para professores e funcionários das escolas públicas brasileiras um quadro de adoecimento dos educadores” (2009, p. 02). Vale lembrar, nesta perspectiva, de acordo com Brito e Athayde (2003) que o “cotidiano escolar” leva os professores a terem um mal-estar, quer seja pela formação deficiente, quer seja pelas condições sob as quais precisam trabalhar.

Constata-se, no entanto, entre os trabalhadores a recusa em falar da doença e do sofrimento, que colabora para o agravamento dos problemas concernentes à saúde.

Os números de afastados seriam bem maiores se fosse possível ampliar a pesquisa para se diagnosticar os trabalhadores da educação que a base de medicamentos conduzem seus trabalhos, procurando esconder os problemas que enfrentam. Entende-se que ninguém adoce por que quer e não é tarefa fácil para ninguém reconhecer-se enquanto doente e que precisa de ajuda. Sendo assim, contribui nesta direção o depoimento (ao *Jornal 30 de Agosto*, ano XIX, n. 148) de Neusa de Souza, professora de Biologia e Ciências, que depois de atuar 25 anos na rede Estadual de Educação contraiu a síndrome de “Burnout”, do inglês “queimar de dentro para fora”, que declara:

Sentia-me esgotada. Perdi o estímulo e passei a duvidar da minha capacidade como profissional. Comecei, então, a tomar remédios. Inicialmente, a dosagem do antidepressivo era de 25mg, hoje são 150 mg. Só consigo, dormir e dar aula usando a medicação. Em casa, minha filha de 10 anos, ao me ver tão mudada, teve que se tratar. Ela não conseguia entender porque a mãe vivia com dor e acamada (2009, p. 03).

Evidencia-se, neste relato, que ao trabalhador não é dado o direito de adoecer, pois, seu valor é proporcional aquilo que consegue produzir. Logo, uma vez impossibilitado a realizar o seu trabalho, passa a ser discriminado até mesmo por aqueles que trabalhavam com ele. Este quadro se agudiza devido as justificativas apresentadas pelo “pensamento neoliberal”, de que os professores estão ficando doentes porque não estão preparados para lidar com os alunos, porque são incompetentes e coisas do gênero.

Para o pensamento liberal, o problema nunca é do sistema e, desta forma, pontualmente se culpabilizam os envolvidos. Conseqüentemente, por vezes, os professores são acionados como culpados por não terem “domínio sobre os alunos”, por não conseguirem “controlar a turma”, por não saberem realizar um planejamento eficiente para suas atividades; outras vezes, coloca-se o aluno como o responsável devido a sua falta de compromisso, a sua indisciplina e desinteresse pelos estudos; há também aqueles que encontram na direção do colégio a culpa, pois, acreditam que todo exemplo de competência deve vir de cima; e na busca por culpados e inocentes, os pais também são denunciados por não acompanharem os seus filhos nas “obrigações escolares” e, assim, por diante. Sem solução as dificuldades para a realização do processo ensino-aprendizagem no interior da escola só aumentam.

Diante dos problemas pelos quais passam os trabalhadores da educação é interessante destacar que inúmeros pesquisadores e entre eles, Jurjo Torres Santomé, acredita que a educação pode solucionar os problemas da maioria das sociedades. Segundo o autor é preciso educar os alunos para a tolerância entendida como “consequência de uma maturidade intelectual, ética e política que percebe que os atuais privilégios de alguns grupos são isso mesmo: privilégios” (2003, p. 253). Vê-se, por conseguinte, que a escola com todos os seus problemas é requisitada para resolver os problemas que

extrapolam os espaços dela mesma. Por conseguinte, “a escola vem mudando em suas funções sociais – passando de puro espaço de aprendizagem a espaço de proteção social e de sociabilidade mais ampla” (PAIVA, 2005, p. 182) e, desta maneira, o trabalho docente acaba por diluir-se em múltiplas funções: além de ensinar precisa ser pai, psicólogo, amigo, policial, juiz, dentre outras atribuições que são atribuídas aos trabalhadores da educação.

Percebe-se, que o trabalho docente, por conta da sobrecarga de aulas para preparar, provas, trabalhos e atividades realizadas na sala de aula e que são levadas para serem corrigidas em casa, levam os professores a sentirem-se (ainda que não do mesmo modo), as consequências da “rotina do trabalho docente” e adoecerem. Entretanto, conforme atesta o *Jornal 30 de Agosto, especial saúde*, os problemas de saúde não são uma especificidade dos educadores do Paraná:

O cenário de hoje tem tirado os educadores de sua profissão, fazendo com que se afastem por problemas de saúde ou sejam remanejados para outras funções. Uma pesquisa realizada em São Paulo pelo Dieese, em 2004, mostrou que 38% dos entrevistados já haviam se afastado do ambiente de trabalho por motivo de doença. Um dos fatores que contribui refere-se à superlotação das salas de aula, situação apontada por 73% dos professores. Entre os sintomas mais frequentes estão: cansaço 80%, nervosismo 61%, problemas de disfonia 57% (2009, p. 5).

Afirma-se, deste modo, que a situação da saúde do trabalho docente atinge diretamente o desenvolvimento da educação. Afinal, a defesa da educação com qualidade articula-se com a luta em benefício da saúde dos trabalhadores em Educação.

2.3.1. Aspectos sobre a saúde dos trabalhadores em educação a partir da cidade de Cascavel-PR

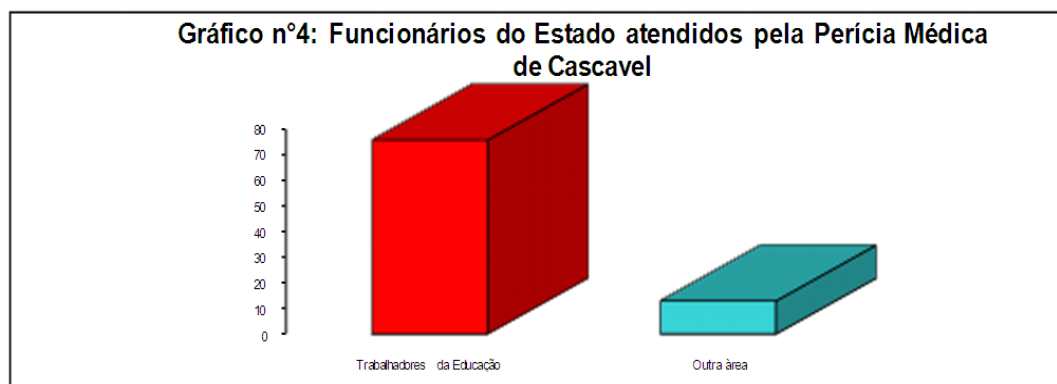
De acordo com entrevista realizada no dia 18 de novembro de 2009, com a secretária Emília Rodrigues, da Junta de Inspeção e Perícia Médica (JIPM) de Cascavel,

o número dos professores que são atendidos pela Perícia é significativamente maior do que os trabalhadores em outros setores do Estado. Para se ter uma idéia, hoje foram vinte

pessoas atendidas, destes, um era da área da saúde, outro era do IAP (Instituto Ambiental do Paraná) e dezoito eram da área da educação (conforme o relato da funcionária).

Entretanto, a prestação de contas para a SEED acontece por via de “malote”, sem a utilização da internet, com isso os números totais dos atendidos ficam centrados em Curitiba - PR. Deste modo, os funcionários que realizam o trabalho nas Juntas de Perícia Médica do Paraná possuem apenas uma visão parcial dos servidores estaduais que se ausentam de suas funções por motivos de saúde.

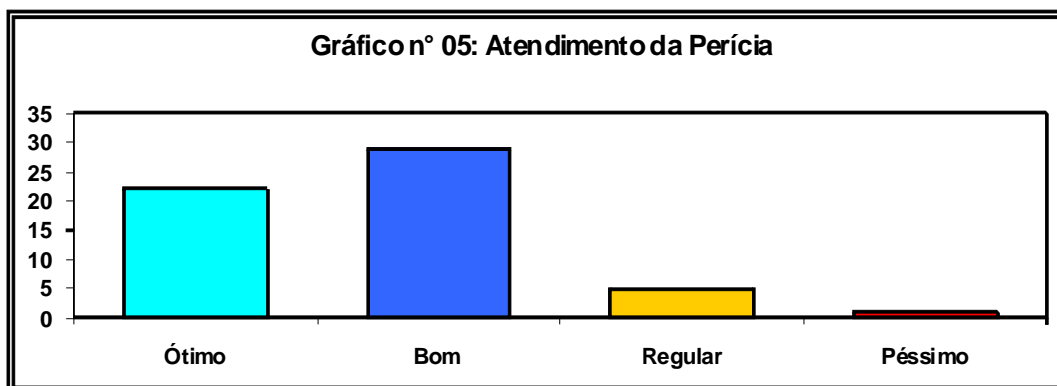
A JIPM de Cascavel atende todos os servidores estaduais, independente de serem da região deste município ou não, a partir das 13:00 até às 14:30 horas. Por meio desta verificou-se que tem sido elevado o número daqueles que trabalham na área da educação que procuram este serviço. É o que ajuda explicitar o gráfico a seguir:



O gráfico acima revela os dados obtidos em pesquisa realizada nos dias: 23/11/09 em que compareceram na perícia (que se encontra no prédio da sede do núcleo de Educação) 19 funcionários do Estado (dos quais 13 são professores, 05 trabalham no Hospital Universitário e um atua como agente penitenciário); dos 22 pacientes atendidos no dia 24/11/2009 (21 são professores, sendo que quatro que estavam impossibilitados de se fazerem pessoalmente presentes enviaram os atestados médicos via fax, e um era agente penitenciário); no dia 25/11/2009, foram atendidos 17 funcionários (dentre os quais 16 eram professores e uma psicóloga do Centro Sócio Educativo (CENSE), trabalho este que também envolve o cuidar do outro); no dia 26/11/2009, outros dezessete passaram pela perícia: (15 eram professores

e 02 da área da saúde); no dia 27/11/2009, (foram 10 professores e um funcionário de escola, 02 da saúde e um agente penitenciário).

O quadro a seguir demonstra como os pacientes vêem o serviço prestado pela JIPM.



Sobre o serviço prestado pela JIPM de Cascavel, observou-se que no geral os pacientes o consideram bom. Porém, quando questionados por meio de entrevista informal alguns pacientes revelam que deveriam “ter médicos nos municípios e não somente nos núcleos”. Ou seja, quem mora na cidade de Toledo ao pegar um atestado para mais de três dias precisa deslocar-se até Cascavel para passar pela perícia. Entende-se, deste modo a fala da professora-paciente: “acho uma falta de respeito com as pessoas que estão doentes terem que vir aqui passar pela perícia uma vez que se estão de atestado é porque ela precisam manter repouso”. E, das sugestões para melhorar a perícia médica apontou-se a necessidade do atendimento no local onde o paciente habita/trabalha “pois é muito difícil o deslocamento quando se está doente”. A tabela a seguir demonstra os poucos locais em que ocorre a perícia médica no Estado do Paraná:

Tabela nº 7: Juntas de Perícia Médica no Estado do Paraná.

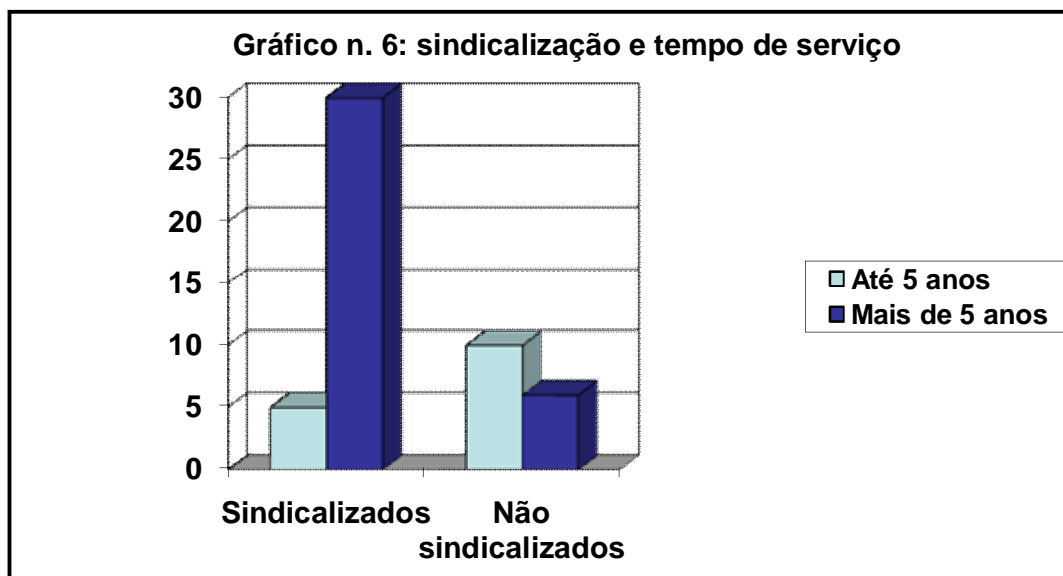
COD.	Municípios	COD.	Municípios
100	Paranaguá	1100	Campo Mourão
300	Ponta Grossa	1200	Umuarama
400	Irati	1400	Paranavaí
500	Guarapuava	1500	Maringá

600	União da Vitória	1600	Apucarana
700	Pato Branco	1800	Cornélio Procópio
800	Francisco Beltrão	1900	Jacarezinho
900	Foz do Iguaçu	3000	Londrina
1000	Cascavel		

Disponível em: http://www.sindafep.com.br/legislacao/resolucao/maual_pericia_medica.pdf Acesso em 01/12/2009

Se comparado com a quantidade de municípios e distritos pertencentes ao Estado evidencia-se que se trata de um número baixo de locais de atendimento dos servidores públicos estaduais, o que comprova a afirmação dos transtornos causados a quem, mesmo estando doente, precisa deslocar-se do local onde trabalha até as Juntas de Inspeção e Perícia Médica-JIPM's.

Outro fator relevante e que cumpre destacar é a tomada de consciência da importância da sindicalização por parte dos trabalhadores da educação que é maior na medida em que aumenta o tempo em que estes prestam seus serviços ao Estado.



Revelou-se, por meio da pesquisa (realizada do dia 23 ao dia 27 de novembro de 2009, na JIPM de Cascavel-PR, no total de 88 entrevistados) que

o índice dos não sindicalizados é maior entre aqueles que não passaram de cinco anos de prestação de serviço ao Estado.

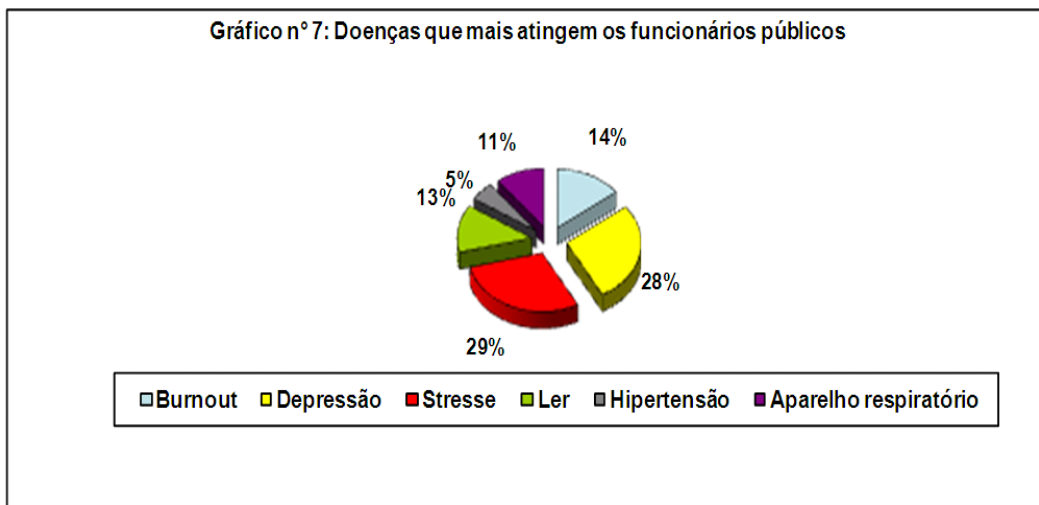
Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing, após elencarem algumas características da profissionalização também apontam alguns elementos que contribuem para a desprofissionalização docente, dentre os quais destacamos a dessindicalização:

A formação feita por um grupo de outro meio, o que diminui a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional; a multiplicidade de vias de formação, sacrificando o aspecto globalmente socializador; e a dessindicalização (2004, p. 03).

Talvez possa-se dizer que muitos são aqueles que se tornaram professores pela necessidade de sobrevivência e não por uma opção e, logo, vale lembrar o legado histórico daqueles que enquanto trabalhadores da educação buscaram por meio de ações organizadas em torno do sindicato promover a união da classe trabalhadora (seja da educação ou não). Certamente, uma educação de qualidade só pode ser construída coletivamente, logo, entendemos que é a participação dos trabalhadores nos sindicatos e outras associações que promovam a união da classe que vive do trabalho que contribui para a melhoria das condições de vida e trabalho.

Muito há que ser feito, é o que apontam Richetti, Siqueira e Rizzotto ao pesquisarem acerca das *Principais doenças que acometem professores da rede estadual de educação no âmbito da 10ª regional de saúde/ Paraná-Brasil*, constataram que “os transtornos mentais e comportamentais ocuparam o primeiro lugar entre as doenças diagnosticadas que provocaram o afastamento dos professores de suas atividades laborais” (2006, p.12).

Em entrevistas realizadas na JIPM de Cascavel do dia 18/11/2009 até 27/11/2009, entre 88 servidores estaduais, verifica-se:



De acordo com o gráfico percebe-se que o “stress”, a depressão e a síndrome de “Burnout” são as doenças que mais incidem sobre os funcionários do Estado (É preciso lembrar, entretanto, que a maioria dos entrevistados conforme o gráfico nº 4 são trabalhadores da educação). Afirma-se, também, que o homem é uma totalidade e no limite todas estas doenças elencadas encontram-se interligadas e incidem na qualidade de vida do trabalhador.

Registra-se, conforme a fala de uma professora (paciente entrevistada), que “a indisciplina, a falta de educação dos alunos e a sensação de não poder ser professor (se sentir inútil)” é o que mais foi apontado como fator que desencadeia estas doenças. No entanto, sabe-se que as origens das causas deste quadro de “mal-estar na docência” extrapola o âmbito da sala de aula, na medida em que ele é acompanhado, conforme destaca o ANDES-SN, “pelo aceleração dos processos de flexibilização e precarização das relações de trabalho e pela supressão de direitos e conquistas sociais, em particular as trabalhistas e previdenciárias, que não poupam, nem mesmo, os trabalhadores aposentados e pensionistas”⁶⁵.

Este processo certamente corrobora com a precarização do trabalho docente e aguça ainda mais a problemática que envolve a totalidade do tecido social.

Com base, nestes dados apresentados, para finalizar esta dissertação, buscamos discutir as categorias: pauperização, precarização e proletarização,

⁶⁵ Excerto retirado da Seção Sindical dos docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.sindutfpr.org.br/novosite/NoticiaInterna.aspx?id=302> >. Acesso em: 19/07/2009.

afim de entender um pouco mais aquilo que ocorre com o trabalho docente no Estado do Paraná e que serve para a compreensão daquilo que ocorre com o mesmo no âmbito nacional.

Capítulo - III

O trabalho docente, a pauperização, a precarização e a proletarização

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens (Marx, 2008, p. 02)

No primeiro capítulo realizamos um retorno à história com a finalidade de averiguarmos e dissertarmos sobre a educação e, por conseguinte, o trabalho docente em sua conexão com o modo de organização da produção e reprodução das sociedades. Depois, no segundo capítulo, apresentamos alguns elementos sobre o trabalho docente no Brasil, com destaque para o realizado no Estado do Paraná e, em específico, o que se desenvolve na Região Oeste do Estado.

A partir de 1990, ocorrem grandes mudanças na organização social e da produção. Com isso também desenha-se um “novo papel” para o Estado, chamado a mediar e arbitrar sobre os conflitos entre as classes.

Mas, para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não afundem a sociedade numa luta fatal, torna-se necessário um poder colocado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o conflito e a mantê-lo nos limites da ‘ordem’. Este poder, oriundo da sociedade, mas posto sobre ela e dela distanciando-se progressivamente, é o Estado (ENGELS, 1981, p. 195).

Diante disso, faz-se necessário, a compreensão do papel do Estado e para tanto nos apropriamos do entendimento de Vladimir Ilich Lênin que, fundamentado em Karl Marx, o percebe enquanto condição necessária para atenuar os conflitos de classe. Constata-se, por conseguinte, que o Estado é tido como elemento fundamental para a perpetuação e fortalecimento do capital, muito embora é preciso que se ressalte que “o Estado não existe eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do que ele representava” (ENGELS, 1981, p. 198). Ou seja, o

Estado é uma construção histórica que visa atender certos e determinados interesses de classes. Sobre o Estado José dos Santos Souza, com base em Antonio Gramsci, afirma que ele se refere a um “conjunto de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados – através da hegemonia” (2002, p. 44).

Feitas estas considerações, na seqüência, objetiva-se neste terceiro capítulo - em continuidade com o pressuposto de que o trabalho docente não pode ser corretamente dimensionado sem que se leve em consideração as múltiplas determinações que o constitui - expor a situação do mundo do trabalho em geral diante do modo de organização que assumiu o capitalismo na atualidade, quando a partir da década de 1970, em âmbito mundial ocorre a reestruturação econômica, seguida do reajustamento social e político evidenciado pelo processo de substituição do modelo *fordista-taylorista* pelo de *acumulação flexível*.

Neste sentido, David Harvey enfatiza que:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (1992, p. 140).

Percebe-se, por conseguinte, que o pressuposto para se entender a *nova morfologia do trabalho* é a intensificação dos ritmos que atingiu o modo de produção capitalista em escala mundial. De acordo com Maria Lúcia Melo de Souza Deitos “em meio à crise que teve por ápice o início da década de 1970, e em busca da almejada flexibilidade, então colocada como necessária para superar a rigidez do fordismo, passou à implementar estratégias que tinham por objetivo reestruturar os processos de trabalho” (2008, p. 240). Nesta

direção, Ricardo Antunes enfatiza que “foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise desse século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade” (1995, p. 15, grifos do autor). Dentro deste contexto torna-se relevante assinalar também a constatação de que

[...] o trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas (HARVEY, 1992, p. 141).

Diante deste quadro, pode-se dizer que os empregadores passam a exercer um controle mais forte sobre a força de trabalho, dado o retrocesso do poder sindical e o aumento dos índices de desemprego.

Em consonância com tudo isso, evidenciam-se as mudanças que têm ocorrido no modo de entender a atuação do Estado, que passa a ser mínimo para o atendimento das questões sociais e máximo diante das necessidades de expansão do capital. Para Giovanni Alves, estas transformações ocasionadas pelo avanço do capitalismo adentram ao Brasil a partir da década de 1990 “em que ocorre a inserção subalterna do Brasil na mundialização do capital por meio de políticas neoliberais⁶⁶ que acentuaram a lógica destrutiva do capital no país” (2002, p. 71). Acresce, neste sentido, os apontamentos de Emílio Gennari, acerca da fragilidade, falência e ineficiência do Estado brasileiro decorrentes “de sua história e evolução, como todo Estado Capitalista, vem agindo no sentido de salvar o capital e de garantir as condições de sua valorização” (s/d, p. 35), em face ao prejuízo da vida de muitos, em detrimento de uma minoria. Instaure-se, por vezes de modo velado e muitas vezes às claras, o conflito ocasionado pela lógica do capital:

⁶⁶ Vê-se aqui a utilização do termo neoliberal. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, uma reflexão acerca deste conceito é fundamental. Para isso, recomenda-se a leitura do texto de Paulino José Orso: *Neoliberalismo: equívocos e conseqüências*. In: *Liberalismo e educação em debate*/ José Claudinei Lombardi & José Luís Sanfelice (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007. Neste o autor vai à história para fundamentar que: “[...] se formos rigorosos com os conceitos, se não quisermos incorrer em equívocos, não se pode chamar as atuais políticas de neoliberais, mas sim de ultraliberais, pois trata-se da superação tanto do liberalismo clássico quanto do intervencionismo” (2007, p. 177).

concentração de riquezas nas mãos de alguns e aumento da pobreza da maioria.

Para percebermos, portanto, a importância do Estado na perpetuação do modo de organização econômico-político-social vigente, temos como exemplo, *A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil*, receituários para solucionar os problemas da globalização⁶⁷ nos “países periféricos” etc. Porém, José Luis Fiori analisa que, no limite, a globalização é uma versão atualizada da economia liberal em que predomina a livre circulação de capitais, a despolitização dos mercados, a gestão autônoma da moeda e o livre comércio entre os povos. Portanto, “no caso da globalização, o que em geral se vê oculto pela sua ideologia econômica são as relações assimétricas de poder e dominação que estão na sua origem e que explicam a sua expansão e a sua originalidade financeira” (FIORI, 1997, p. 88).

Assim, para não incorremos em equívocos, vale lembrar a regra geral intrínseca do capitalismo que “é separar a propriedade do capital da sua utilização na produção; separar o capital-dinheiro do capital industrial ou produtivo; separar aquele que vive apenas dos rendimentos obtidos do capital-dinheiro, não só do industrial, como de todos aqueles que participam diretamente na gestão dos capitais” (LÊNIN, 1987, p. 58). Deste modo, para além dos discursos eloquentes, das ideologias é preciso atentar para o plano material em que se verifica “uma onda de internacionalização de enorme extensão e profundidade, mas cujo resultado, como no final do século XX, foi uma concentração sem precedentes de riqueza em não mais do que dez países” (FIORI, 1997, p. 102). Diante deste contexto, em que o capital para reproduzir-se gera a concentração de renda de um lado e, por outro, produz uma massa de miseráveis é que o Estado, aparentando ser neutro, age para manter a ordem e garantir a expropriação da força de trabalho, fundamento do sistema capitalista.

A exemplo disso, apresenta-se o *Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1997: O Estado num mundo em transformação*, em seu prefácio acrescenta que “longe de sustentar um enfoque minimalista do Estado, esses

⁶⁷ Sobre a globalização é interessante destacar, ainda, nas palavras de Paulo Freire que: “o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e a verticalizando a pobreza e miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca” (1996, p.128).

exemplos demonstram que o desenvolvimento requer um Estado efetivo, que desempenhe papel catalisador e facilitador, incentivando e complementando as atividades das empresas privadas e dos indivíduos” (Relatório, 1997, p. III). Este relatório apresenta inúmeras proposições sobre o que o Estado deve fazer e como fazer para melhor se adequar às transformações rápidas do mundo, pois, entende que “um Estado enfraquecido a tal ponto que não consiga supervisionar o sistema financeiro devidamente irá ameaçar o funcionamento do mercado” (WILLIAMSON, 1992, p. 45). Vê-se que a “participação do setor privado é encarada como um instrumento para a melhoria da eficiência, aumentando a competitividade e incorporando fundos privados para investimentos setoriais” (BANCO MUNDIAL, 1998, p.108). Percebe-se, portanto, com tal alocação, a preocupação de fortalecer o Estado pró-capitalismo, parceiro e necessário para a reprodução da concentração de capital. Neste sentido Gilberto P. de Souza, afirma que “o fato é que ao longo dos anos 1980-1990, começando com a dupla Reagan-Thatcher nos países centrais e com figuras como Menem na Argentina e Collor e FHC no Brasil, o neoliberalismo passou a dar o tom das políticas públicas na América Latina” (2009, p. 110) e, diante desta moldura, pode-se inferir que os “efeitos neoliberais” se fizeram e se fazem sentir em todas as interfaces da vida do trabalhador.

Neste horizonte, entende-se que “é importante atentar para o desenvolvimento do capitalismo, em âmbito mundial e para as transformações técnicas geradas no movimento de reestruturação produtiva” (DEITOS, 2000, p. 33), no intuito de compreender as implicações que estas acarretam para o trabalho docente.

Com base na digressão histórica realizada nos dois primeiros capítulos e tendo presente os dados atuais sobre o trabalho docente realizado no Paraná a partir do ano de 2002 - que parecem se contrapor a política econômica adotada no Brasil após a década de 1990 com a abertura econômica - a seguir, procura-se refletir sobre as categorias da pauperização, precarização ou proletarianização, no intuito de desvelar o trabalho docente frente as condições em que se encontra o mundo do trabalho em geral. Com efeito, buscamos investigar o que ocorre com o trabalho docente na atualidade tendo como pano de fundo as transformações do sistema capitalista – percebidas no Brasil - a partir da

década de 1990 e o embate entre capital e trabalho, buscando refletir sobre o conceito de pauperização, precarização ou proletarização do trabalho docente.

3.1. As transformações no mundo do trabalho a partir da década de 1990⁶⁸

Parte-se do princípio que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho ligam-se as transformações de âmbito econômico, político, social e cultural que envolvem toda a sociedade.

Na contemporaneidade o trabalho é marcado pela acumulação flexível, assim denominada por Ricardo Antunes (2004), onde observa-se a inserção de novas tecnologias exigindo do trabalhador flexibilidade e maior dedicação na execução das tarefas. O trabalho é visto como um custo e por isso tem que baixar em função do lucro, isto acarreta a precarização das condições de quem trabalha. Passa-se a exigir um trabalhador multifacetado, que realize várias operações e dedicação integral àqueles que compram sua força de trabalho.

Deste modo, enfocamos a análise do trabalho a partir da década de 1990, uma vez que, de acordo Acácia Zeneida Kuenzer, “em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização taylorista-fordistas deixam de ser dominantes” (2001, p. 32) e, por isso, passam a determinar novas formas de relação entre o Estado e a sociedade; bem como para o mundo do trabalho e para com a educação e, por conseguinte, para com o trabalho docente.

De acordo com Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier:

Quando se trata de explicar o desenvolvimento capitalista de uma formação social determinada, além de examinar essas contradições particulares responsáveis pela configuração e pelo avanço de diferentes formas de dominação capitalista, é necessário não perder de vista a sua articulação com o desenvolvimento internacional do capitalismo (1990, p. 26).

No que tange ao Estado brasileiro, para justificarem as reformas, os capitalistas afirmam que a crise que vivemos é de Estado, logo, é Este quem precisa ser reformado para continuar dando conta dos seus compromissos.

⁶⁸ A respeito dos estudos que se dedicam a compreender as transformações no mundo do trabalho destaca-se Ricardo Antunes (2004, 2005), Armando Boito (1999) e Giovanni Alves (2008), entre outros.

Assim, dentro desta lógica é necessário “enxugar” a máquina estatal tida como muito onerosa. De acordo com Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Estado é quem deve ser regulado.

É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (BRASIL, PRESIDENTE, 1995, p. 10).

Assim foram feitas reformas profundas no governo, como por exemplo, “a reforma administrativa (essencialmente a retirada da estabilidade no serviço público), Reforma da Previdência Social (que tem como ponto maior a mudança da exigência de os benefícios dos aposentados serem 100% iguais aos do último salário enquanto na ativa; redução cumulativa dos benefícios, introdução de uma idade mínima para aposentadoria” (BARROS, 2003, p. 106) e, dentro deste processo de construção do “Estado *mínimo* (ou *máximo* para o *capital*)” (NETTO, 1993, p. 81), acrescenta-se “a reforma fiscal (melhorando a eficiência, a conformidade e a universalização dos tributos sobre bens e serviços)” (BARROS, 2003, p.106).

Verifica-se, a tendência dos capitalistas de fazerem do Estado o guardião da ordem voltado para legitimar a exploração do trabalho. O Estado ideal passa a ser aquele que deixa o mercado livre de qualquer interferência em que tudo fica a mercê das leis da oferta e da procura, como se fosse possível a existência de um mercado capaz de por si só se regular. Deste recuo do Estado nas questões econômicas e sociais buscamos apresentar outros pontos para o entendimento da relação entre capital e trabalho.

3.1.1. Alguns apontamentos sobre os embates entre capital e trabalho

Estas considerações apontadas, concernentes as implicações da dinâmica do capital para com o Estado, ligam-se às transformações ocorridas no mundo do trabalho. Entendemos, de acordo com István Mészáros, que

como uma grande ironia da história, a dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma – no seu impulso inexorável

para reduzir globalmente o *tempo de trabalho necessário* a um valor mínimo que otimize o lucro – como uma tendência devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora numa *força de trabalho crescentemente supérflua* (2002, p. 341, grifos do autor).

Constata-se, deste modo, que os impactos da configuração do capitalismo na atualidade, marcada pela inserção de novas tecnologias, pela reconstituição das relações de trabalho e dos sistemas de produção, fez com que a outrora ‘pequena firma’ expulsa pelo capital monopolista voltasse a vigorar devido à “imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973” (HARVEY, p. 177). Há, pois, que destacar, conforme Ricardo Antunes, que estas transformações são sentidas no Brasil, após a década de 1990, com as seguintes consequências: “mutações políticas, com o advento do receituário e da pragmática neoliberais, desencadeando uma onda enorme de desregulamentações nas mais distintas esferas sociopolíticas” (2004, p. 13).

Para José Luís Fiori o Estado brasileiro “tem levado às suas últimas consequências um projeto de inserção internacional e de transnacionalização radical do controle dos nossos centros de decisão e de nossas estruturas econômicas, com o apoio de uma aliança de poder estabelecida por nossas elites econômicas e políticas” (2001, p. 11).

Ricardo Antunes (2007) entende que da empresa taylorista-fordista, passamos para a acumulação flexível, onde o trabalho - sempre visto como um custo - na perspectiva capitalista deve diminuir para que as empresas aumentem seus lucros e sua competitividade diante do mundo globalizado. Pode-se dizer, simplesmente, que é impossível para uma empresa capitalista subsistir sem progredir continuamente.

Daí a importância que significa a pesquisa científica destinada a traduzir permanentemente em aperfeiçoamentos técnicos e aplicá-los praticamente em modificações do processo industrial, os rápidos e ininterruptos progressos da ciência que se vêm verificando em nossos dias num ritmo cada vez mais acentuado (PRADO Jr., 1976, p. 329).

Nesse propósito, têm-se o desenvolvimento da maquinaria técnico-científico-informacional e hoje digital, em que se apontam como causa o aumento do trabalho informal, do desemprego (mutilação da força de trabalho) e

as implicações disso tudo para todas as relações sociais. Sobretudo com a digitalização se fragmentou ainda mais a classe trabalhadora e dificultou imensamente a organização sindical. Uma coisa é organizar uma fábrica com dez mil trabalhadores, outra - e bem diversa desta - é organizar um sindicato numa empresa que tem vinte fábricas com cinquenta, cem trabalhadores cada uma, espalhados geograficamente.

La empresa crea una situación muy compleja: es aparentemente menos despótica, aparentemente hay más libertad; por ejemplo: los comedores de los trabajadores son los mismos que los de los directores, cuando em el pasado estaban separados. No hay más divisiones. El hecho de que uno puede mirar al outro genera una situación de aparente igualdad; pero, al mismo tiempo, al no haber divisiones, uno puede vigilar al outro, se ejerce um control más enmascarado, porque todos miran todos simultáneamente. Hay un proceso em el que, como las plantas son flexibles, las producciones son más flexibilizadas, el consumo no es el mismo tipo de consumo de masas de la época taylorista-fordista: las empresas producen aquello que la demanda requiere para evitar la hiperproducción y la incapacidad de vender los productos. Esto significa que la clase trabajadora debe estar compuesta por un núcleo pequeno y estable, el grupo que dispone del dominio técnico necesario para la empresa. Si la empresa va creciendo mucho toma los tercerizados y cuarterizados. Son aquellos que son contratados cuando los mercados se expanden y que son brutalmente reducidos cuando el mercado se reduce” (ANTUNES, 2007, p. 01).

Diante desta realidade e tendo presente que “as ideias neoliberais só ganham terreno a partir da crise do modelo de desenvolvimento taylorista e fordista” (SOUZA, 2002, p. 76), acrescenta-se a afirmação de Armando Boito Jr, de que a abertura comercial se articula com a desregulamentação financeira (manifesto por meio das privatizações, expressão do mercado livre); e da desregulamentação do mercado de trabalho tendo como consequência a supressão dos direitos sociais. Segundo este autor para apresentar a política neoliberal deve-se antes conhecer a ideologia neoliberal que “exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia” (1999, p. 23). Nesta perspectiva é relevante destacar que Paulino José Orso após examinar, a compreensão de diversos liberais (Friederich Von Hayek, Antonio Paim, Roque Spencer de Barros, Vicente Barreto, dentre outros, etc) - nas suas aproximações e divergências - assinala:

Todavia, na prática, defende o Estado mínimo, isto é, que o estado intervenha quanto menos possível, o suficiente para garantir a propriedade, o “império da lei” e a livre concorrência, numa palavra, para a defesa do capital. É em função disso que, de acordo com as circunstâncias, o liberalismo muda e defende mais ou menos intervenção (2003, p. 179).

Percebe-se, deste maneira, que apesar das mudanças alardeadas no que tange ao que é fundamental o ‘novo’ modo de organização do sistema capitalista, denominado de “neoliberalismo”, continua inalterado, ou seja, continua em sua essência pautado na concentração de riquezas como condição necessária para sua produção e reprodução. Neste horizonte, Emir Sader enfatiza: “as crises apontam exatamente para as contradições entre um sistema que produz seus pressupostos, mas que, pela separação entre produção social / apropriação privada que o funda não reproduz homogeneamente as condições de produção e de apropriação” (1993, p. 50). Assim sendo, “só no plano ideológico os homens são tratados como iguais; as práticas sociais decorrentes de uma lógica que pretende a acumulação precisa necessariamente expropriar” (BORGES,2007, p. 276).

Compreende-se, deste modo, conforme Evaldo Vieira que “nem a tecnologia nem a industrialização são garantias suficientes para a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática” (1992, p. 13). Pelo contrário, de acordo com David Harvey percebe-se que as habilidades técnicas tem levado o aumento da desigualdade de renda, “a desvalorização geral da força de trabalho por meio do aumento do controle do trabalho como algo capaz de oferecer mesmo uma solução de curto prazo para as tendências de crise do capitalismo” (1989, p.181). Assim sendo, o que se verifica com o avanço da tecnologia é o favorecimento da “livre circulação do movimento do capital, redução do custo do trabalho e incentivo a desregulamentação dos direitos do trabalho, acarretando toda ordem de emprego precarizado” (LEHER, 1998, p. 167).

Para entender com maior precisão esta lógica que assola o mundo do trabalho é preciso considerar, ainda, que ela ocorre dentro de um processo de mundialização do capital, descrito por François Chesnais como sendo

[...] resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distinto. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (1996, p. 34).

A partir deste conceito de mundialização, acresce os apontamentos realizados por Giovanni Alves, que ao escrever *Trabalho e Sindicalismo no Brasil: Um Balanço crítico da “Década Neoliberal” (1990-2000)* enfatiza a precarização do mundo do trabalho com a implementação do Toyotismo e a fragmentação da classe trabalhadora, de modo que, “o maior desafio do sindicalismo no Brasil na virada para o século XXI é romper com o viés burocrático-corporativo, organizar e mobilizar um contingente massivo de jovens operários e operárias, empregados e empregadas e, inclusive trabalhadores por conta própria precarizados ou explorados pelo capital” (2002, p. 71).

Neste contexto, Ricardo Antunes observa que com o modo de acumulação capitalista flexível ocorrem inúmeras transformações no mundo do trabalho, dentre elas evidencia-se: a desconcentração do espaço físico (diminuição da concentração do proletariado fabril); o fim de algumas formas de profissão (aumento da precarização do trabalho); aumento dos setores de prestação de serviço; exclusão de jovens e idosos do mercado de trabalho; exploração do trabalho infantil; utilização do trabalho feminino (mais barato e mais precarizado); a terceirização do trabalho (a produção passa a expandir-se ou retrai-se dependendo da demanda do mercado consumidor); avanço da flexibilização (intensificação do trabalho em domicílio).

Ao contrário da propaganda de substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de mercadoria pela esfera comunicacional, da tão falada substituição da produção pela informação, as novas formas de interpenetração existentes entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, entre produção e conhecimento científico, que vêm se ampliando no mundo contemporâneo, configuram-se como elementos analíticos que em nosso entendimento conferem validade à forma contemporânea da centralidade do trabalho (ANTUNES, p. 32).

Entendemos, por conseguinte, que a centralidade do trabalho contribui para percebermos a atualidade de Marx, destacada por István Mészáros (2006) ao escrever *Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização*. Baseando-se neste autor, entende-se que o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista só avança trazendo em si a destruição, de modo que, as crises conjunturais hoje se tornaram estruturais, dado o acirramento das suas contradições.

Neste sentido, David Harvey, por sua vez, ao se referir sobre o mercado de trabalho e sua reestruturação, assinala que

diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (1989, p. 143).

A exemplo disso, no Brasil, tivemos recentemente em pauta no Congresso Nacional a votação da *Emenda 3⁶⁹*, que tinha por objetivo a amputação de direitos trabalhistas historicamente conquistados como: carteira assinada, férias, décimo terceiro, licença maternidade, entre outros.

Pode-se, dizer que o problema do desemprego na atualidade é estrutural, devido a vertiginosa diminuição da oferta de trabalho decorrente da lógica do capital direcionada para a lucratividade em que é preciso fazer mais com menos homens trabalhando. Com a introdução das máquinas e da tecnologia (trabalho morto) que faz mais em menos tempo, têm-se o desemprego do homem (trabalho vivo). “De fato, nesse estágio, com a plena utilização da ciência e da tecnologia, pelo capital, o trabalho não é mais o elemento predominante no processo de produção, porque as máquinas são o ponto de partida do processo” (FÉLIX, 1987, p. 46).

Com efeito, é preciso assinalar que o problema não está na tecnologia em si e, sim, na utilização e no serviço de quem e para que ela vem sendo

⁶⁹ Tal Emenda, incluída pelo senado e mantido pela Câmara no Projeto de Lei 6.272, de 2005 (PLC 20/06, no Senado Federal), que tratava da Super Receita (Lei 11.457/07), segundo Antônio Augusto de Queiroz, tem como propósito “descaracterizar vínculo empregatício entre o prestador e tomador de serviço de pessoa jurídica” (<http://www.diap.org.br/index.php/artigos/8949-veto-a-emenda-3-corre-risco-de-ser-rejeitado>); Pesquisa realizada no dia 22/10/2009.

implantada. Assim, vemos que todo desenvolvimento tecnológico articulado em função do lucro e da competitividade acarreta o desemprego na cidade e no campo, onde evidencia-se que o fazendeiro para aumentar seu capital introduziu a mecanização nas suas terras onde antes o serviço que era realizado por muitos: preparação do solo, plantio, cultivo, colheita etc, agora é realizado por alguns operadores de máquina.

Nota-se, também, a partir da década de setenta o 'êxodo rural forçado', em que inúmeras famílias não têm outra saída para sobreviverem a não ser migrarem para as cidades, indo ocupar geralmente as periferias das mesmas. Dá-se, com isso o aumento dos problemas sociais, pois, em tempos de crise econômica - sinônimo de desemprego-fome-miséria - aumenta a violência, a criminalidade e a prostituição. Evidencia-se, por conseguinte, que o problema do campo acirra as mazelas sociais presentes na cidade, pois, conforme já exposto, a tecnologia (dentro deste modelo de sociedade) tem contribuído de modo eficaz para diminuição de ofertas de emprego e favorecido a concentração de renda.

Segundo Francisco de Oliveira, pode-se afirmar que a revolução tecnológica molecular-digital, "em combinação com o movimento da mundialização do capital, a produtividade do trabalho dá um salto mortal em direção à plenitude do trabalho abstrato" (2003, p. 135). O trabalhador cria a máquina e esta vai lentamente substituindo-o na execução dos trabalhos, principalmente, os manuais.

Dentro deste contexto de expansão do capital, o professor Luciano Vasapollo da Universidade *La Sapienza*, na Itália, em seu livro *O Trabalho Atípico e a Precariedade* destaca a naturalização que se produziu do conceito de flexibilização do trabalho e o abandono do modelo de trabalho estável, posicionando-se contrariamente aos economistas e estudiosos que se curvaram ao capital ao declarar "que só através de um rápido intercâmbio de postos de trabalho será possível uma adaptação às novas regras impostas pela globalização e pelo novo paradigma socioeconômico produtivo" (2005, p. 15).

Na verdade, com a tecnologia todo o tempo do homem torna-se tempo de trabalho na hora que o capitalista precisar, além de que, "a tendência moderna do capital é a de suprimir o adiantamento de capital: o pagamento dos trabalhadores não será um adiantamento do capital, mas dependerá dos

resultados das vendas dos produtos-mercadorias” (OLIVEIRA, 2003, p. 136). Novamente, observa-se que o avanço da tecnologia não vem para libertar o homem, mas para aprisioná-lo ainda mais, na medida em que ela é engendrada para atender às necessidades do capital.

Outra estratégia de avanço utilizada pelos capitalistas tem sido a negação dos embates entre capital e trabalho, em que o trabalhador passa a ser chamado de sócio, colaborador. Quanto a isso importa a observação de Eric Hobsbawm de que a “visão essencialmente não-capitalista do trabalho beneficia mais aos empregadores que aos operários” (1996, p. 310). O complicador disso tudo, como já foi salientado, é que em escala mundial observa-se “a diminuição dos postos de trabalho efetivos e estáveis não só estão vinculados a um processo mais amplo de precariedade, mas também à afirmação de atividades flexibilizadas e intermitentes, em um contexto que supera o mercado de trabalho e se impõe como modalidade da vida cotidiana” (VASAPOLLO, 2005, p. 35).

A diminuição dos postos de trabalho, como já foi salientado, acontece devido ao fato de que o capitalista para aumentar os seus lucros busca substituir a força de trabalho do homem pelas máquinas. “Disso decorrem todos os novos ajustamentos no estatuto do trabalho e do trabalhador, forma própria do capitalismo globalizado” (OLIVEIRA, 2003, p. 136). Assim sendo, “cada passo dado na introdução da automatização contemporânea, baseada nos microprocessadores, foi uma oportunidade para destruir as formas anteriores de relações contratuais” (CHESNAIS, 1996, p. 35), contribuindo para o avanço da “flexibilização” e desregulamentação dos contratos de trabalho.

A seguir busca-se entender um pouco mais as razões pelas quais o trabalho vem sucumbindo diante da força “concêntrica-destrutiva” do capital.

3.1.2. A lógica do capital, a globalização e o empobrecimento do trabalhador

Concomitantemente a estas reflexões é preciso que se considere que o desemprego não é produto direto da tecnologia e sim, do modo de produção capitalista “baseada na exploração da força de trabalho” (FREIRE, 1982, p. 47), na medida em que este modelo econômico-social pressupõe a subordinação do trabalho ao capital. Portanto,

[...] como conseqüência, o 'momento' da verdade' que atingimos nestes tempos difíceis quer dizer precisamente que já não é possível falar de mudanças significativas sem enfrentar as determinações fundamentais do sistema de reprodução social no seu conjunto, como Marx entendia, para encontrar respostas sustentáveis para a crise estrutural da ordem do capital em todo o mundo e não apenas neste ou naquele 'pequeno recanto' específico do 'capitalismo subdesenvolvido ou avançado' (MÉSZÁROS, 2006, p. 1).

Logo, é preciso insistir que a raiz do problema não está na globalização (produto da expansão do capital) e sim no modelo de organização econômico-social pautada na concentração de riquezas nas mãos de poucos, que impede a expansão do trabalho e dos benefícios do trabalho a todos, ceifando, por conseguinte, os meios necessários para que a vida com dignidade seja socializada e vivida sem reservas por todas as pessoas, pois, impede a implantação do fim da mutilação do trabalhador advindo do desemprego, subemprego, trabalho infomalizado, explorado. O que precisa ser mudada é a lógica de *produção destrutiva do capital*, pois, “um mercado não-integrado nessa terceira dimensão permite que as companhias explorem a seu bel-prazer as diferenças de remuneração do trabalho, entre diversas regiões” (CHESNAIS, 1996, p. 40). Trata-se de desfazer a inversão dos valores promovida pelo capital que tornou a propriedade um fim e relegou a vida humana (a qual deveria ser o fim para o qual tudo convergeria), a tornar-se um simples meio para a obtenção de dinheiro e, no limite, para o acúmulo de capital.

Observa-se, deste modo, a necessidade e urgência, da compreensão das bases materiais que sustentam a organização social vigente, para se fortalecer a atitude crítica “e de enfrentamento do projeto neoliberal que está desencadeando uma profunda degradação, precarização e (des)socialização dos valores fundamentais da humanidade” (NORONHA, 2002, p. 99). Para tanto, faz-se necessário a revisitação constante das obras de Marx, dentre as quais, pode-se destacar os *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, onde observa-se que a desvalorização do mundo humano está intimamente ligada ao aumento do valor do mundo dos objetos e, por conseguinte, o produto do trabalho é estranho a quem o produziu, ou se preferir, trata-se da alienação do trabalho.

O fato é que o trabalhador ao produzir riquezas continuamente contribui para a diminuição do seu próprio valor enquanto mercadoria, afinal, quanto mais o capital se concentra nas mãos de uns poucos, mais pode-se constatar a falta que ele faz para dar condições de “vida justa” a classe que só pode contar com o seu trabalho para sobreviver. Estruturado em função da acumulação de capital, o modo de produção capitalista faz com que o trabalhador ao trabalhar mais desqualifique o seu trabalho, tornando-se uma mercadoria de custo mais barato. Marx revela que:

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos, ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens (s/d, p. 02).

Com base nisto, entende-se que “no caso da globalização, o que em geral se vê ocultado pela sua ideologia econômica são as relações assimétricas de poder e dominação que estão na sua origem e que explicam a sua expansão e a sua originalidade financeira” (FIORI, 1997, p. 88). Com efeito, a mundialização do capital fez com que “o modelo de acumulação capitalista dominante no Brasil, assentado na indissociabilidade entre internalização do capital industrial e presença do Estado” (CÊA, p. 59), deixasse de se sustentar material e ideologicamente.

Giovanni Alves discute que a inserção do Brasil, na mundialização do capital, se deu de modo subordinado “por meio de políticas neoliberais que acentuaram a lógica destrutiva do capital no país” (2002, p.71) e, sobre isso, acrescenta José Luis Fiori que se “fez as reformas e privatizações requeridas e hoje este se transformou numa agência de gerenciamento macroeconômico do acordo internacional que o salvou da falência na crise final do Plano Real e que definiu, por vários anos, o que serão os objetivos e as prioridades da nação brasileira” (2001, p. 26). Este processo tem contribuído para o aumento da concentração de renda e da precariedade do trabalho de forma ainda mais acentuada no Brasil.

Certamente, neste contexto, algumas expressões entre as quais podemos citar: união dos trabalhadores, sindicato, greve, redução da jornada de trabalho, exploração, luta de classe, assustam a burguesia e todos aqueles que são privilegiados pelo modo de produção capitalista. Afinal, para o bom funcionamento da sociedade os conflitos de classes precisam ser negados e a noção de classe pulverizada. Neste sentido, compreende-se a importância do lema estampado na bandeira brasileira: “ordem e progresso”, em que o Estado deve garantir para que de dia a “sociedade produza” e durante à noite ela possa descansar em paz para noutro dia recomeçar o seu ciclo de *produção sóciometabólico*. No entanto, não se pode esquecer que não são poucas as indústrias, empresas, firmas, que trabalham noite e dia na voracidade por ampliarem sua lucratividade.

Desta forma, é preciso que se analise a precarização do trabalho docente inserido no quadro da precarização da própria vida e, longe do pessimismo “precisamos trabalhar para construir os alicerces de uma nova sociedade”⁷⁰ que suplante a lógica da produção destrutiva da sociedade capitalista. De acordo com Ricardo Antunes, a mudança deste quadro somente pode acontecer por meio da luta:

Es un cuadro pesimista? Si, lo es. Pero em um contexto de crítica que implica muchas luchas sociales. Nosotros estamos viviendo una etapa de cambio em las formas de lucha social. Por ejemplo, em América Latina se lucha contra la privatización del agua - Ecuador, Bolivia, Peru -, contra la privatización del Petróleo - Venezuela -, contra la privatización del gas - Bolivia. Se lucha contra la destrucción de la naturaleza que los capitales globales efectúan en nuestra América y em otras partes del mundo. Hay huelgas em distintas partes del mundo, una forma de lucha tradicional pero importante em su persistencia (2007, p. 4).

A verdade é que a ordem burguesa sabe muito bem que a sua riqueza advém da expropriação do trabalho, constantemente naturalizada e suficientemente demonstrada por Karl Marx. Por isso, o controle do trabalhador é necessário, e atualmente um dos modos de encarcerá-lo é por meio de um exército de ‘mão de obra de reserva’. Neste sentido, pode-se acrescentar que

⁷⁰ Fala da Secretária de Estado da Educação do Paraná, Yvelise Freitas Souza Arco-Verde, durante o quarto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, ocorrido de 16 a 19 de setembro de 2009, na UNIOESTE, campus de Cascavel-PR.

a maioria dos trabalhadores não controla hoje a duração nem a intensidade de seu trabalho. O trabalhador assalariado deve submeter-se aos ritmos impostos pela maquinaria, aos fluxos planejados de produção e às normas de rendimento estabelecidas pela direção” (ENQUITA, 1989, p. 9).

E, caso um trabalhador não se submeta as regras do mercado capitalista, tem sempre outro trabalhador ansioso (por vezes beirando o desespero) esperando por sua vaga.

Estes embates entre capital e trabalho podem ser percebidos no livro de Davi Félix Schreiner sobre o *Cotidiano, Trabalho e Poder: A formação da cultura do trabalho no Extremo Oeste do Paraná*, onde assinala que “a existência de práticas de controle e normalização objetivam a subordinação dos trabalhadores. A subordinação não é total e tampouco homogênea. Os trabalhadores resistem e lutam contra as práticas de domínio” (1997, p. 143). Entretanto, esta resistência está visivelmente enfraquecida diante da reestruturação produtiva imposta pelo capital em que “as formas de organização da classe trabalhadora (como os sindicatos), por exemplo, dependiam bastante do acúmulo de trabalhadores na fábrica para serem viáveis, sendo peculiarmente difícil ter acesso aos sistemas de trabalho familiares e domésticos” (HARVEY, 1989, p. 145).

Notadamente, a realidade até aqui apresentada é condição para a fábrica aumentar sua produtividade e ganhos, “para a escola esta é, contraditoriamente, a condição para a educação de cidadãos / trabalhadores capazes de enfrentar os efeitos perversos da exclusão gerada por esse novo padrão de acumulação” (KUENZER, 1998, p. 50).

Diante deste quadro, torna-se relevante, conforme Vicente de Paula Faleiros, “as lutas sindicais pelos salários e pelas condições de trabalho e as lutas populares pelas condições de vida, colocam em confronto forças contrárias em torno de problemas que se referem à sobrevivência dos indivíduos em sociedade” (1980, p. 36).

Com efeito, a luta deve ser travada no sentido de dar condições para que o trabalhador possa desempenhar seu trabalho e, em contrapartida realizar-se naquilo que executa, produzindo para si mesmo. Mais do que amenizar o embate precisa girar em torno do fim da exploração do homem pelo homem.

Rompe-se, deste modo, com as imposições da divisão social do trabalho que se refletem na divisão social do consumo, pois, os lares operários, à grosso modo, “não tem a liberdade de escolha para comprar uma carne de primeira qualidade, mas somente pode escolher os produtos de segunda ou de terceira categorias” (FALEIROS, 1980, p. 36) e, mesmo assim, em quantidades restritas.

3.2. Pauperização, precarização ou proletarização do trabalho docente?

Considera-se relevante analisar estes conceitos, buscando compreender se o que ocorre com o trabalhador em educação trata-se de precarização, pauperização, ou proletarização. Logo, intentamos verificar qual destas categorias melhor explicita o que acontece com o trabalho docente na atualidade, ou ainda, compreender se o que caracteriza o trabalho docente não carece da conjunção das três categorias para melhor explicá-los.

Sabemos que estes conceitos não são estanques. A precarização docente liga-se à pauperização e vice-versa e, ambas se articulam à proletarização. Assim, o professor tende a trabalhar, tornando-se um cumpridor de tarefas, um reprodutor daquilo que o currículo exige, um aplicador de conteúdos dentre outras coisas. Sem tempo para ler, estudar, pesquisar o professor passa a executar suas obrigações de modo mecânico - semelhante a um robô preso ao comando - transformando-se em um proletário, no sentido de ter perdido sua autonomia; por falta de tempo ou incentivo para exercer sua capacidade criativa, desenvolve uma aula irreflexiva e de qualidade questionável.

Neste sentido, Tumolo e Fontana, ao escreverem o artigo *Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*, afirmam que

as investigações sobre o trabalho docente, em sua inter-relação com outras categorias profissionais, começaram a emergir como objeto de estudo na pesquisa educacional brasileira no final da década de 1970 (OLIVEIRA, 2003), tendo como temas centrais a organização do *trabalho docente* e a *gestão da escola* (2008, p. 01).

Deste modo, o trabalho docente se aproxima do que é realizado pelo operário de uma fábrica de automóveis que aperta os parafusos que levarão à

produção de um carro. O que diferencia é o produto fornecido por eles. Enquanto o operário da fábrica produz carros o professor colabora na produção do aluno para que se torne um trabalhador, especializado em executar tarefas, em obedecer ordens e que assim não questiona a realidade. Em suma,

isto significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 7).

Percebe-se, por meio dos estudos realizados que a classe trabalhadora, dentro da lógica do capitalismo, fica mais pobre na proporção em que amplia a concentração de renda, fundamento para a perpetuação da sociedade capitalista. Afinal, nesta forma de organização social, política e econômica, o trabalho tornou-se uma mercadoria e é visto como um custo que precisa ser diminuído para aumentar os ganhos daqueles que são os proprietários dos meios de produção. Vê-se, que a pauperização⁷¹ está presente no dia-a-dia do trabalhador e liga-se à precarização. Nota-se, por conseguinte, que a precarização, pauperização e a proletarianização caminham juntas, se interrelacionam. No entanto, faz-se necessário precisar o que significa cada uma delas, no intuito de se perceber em que medida se diferem e se aproximam.

3.2.1. O trabalhador e a pauperização

Parte-se da premissa que a pauperização liga-se à lógica intrínseca do capital que, para expandir-se, concentra a riqueza produzindo a diminuição dos rendimentos daqueles que trabalham, ou seja, o seu empobrecimento. Segundo

⁷¹ Em sua tese de doutorado Amarílio Ferreira Junior ao escrever sobre *Sindicalismo e proletarianização: a saga dos professores brasileiros*, assim se refere ao arrocho salarial sofrido pelos professores após a queda do regime militar: “Para a Confederação de Professores do Brasil, com base nas suas resoluções congressuais, as mudanças do modelo econômico do regime militar passava, obrigatoriamente, por mudanças políticas, ou melhor: pela conquista das liberdades democráticas. Entretanto, apesar deste processo de lutas, a categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus não conseguiu romper com a lógica das classes dominantes brasileiras que, historicamente, sempre se pautou pela adoção de políticas econômicas baseadas no arrocho dos salários dos trabalhadores” (FERREIRA JR, 1988, p. 247).

Bottomore “o *empobrecimento* relativo dos trabalhadores é um aspecto inerente ao sistema capitalista como um todo” (2001, p. 284).

Nossa abordagem refere-se ao trabalhador em geral e, de modo particular, o trabalhador em educação e a relevância acontece, na medida em que partimos do pressuposto de que o trabalho é uma mercadoria e esta existe na sua duplicidade: *valor de uso* e de *troca*⁷². Assim, a mercadoria-trabalho, enquanto valor de troca é alienada e, por conseguinte, esta expropriação remete à própria vida do trabalhador (seja ele da educação ou do chão da fábrica ou ainda outro qualquer) que diminui em detrimento ao capital na sua ânsia por agregar *mais-valor*. O resultado disso tudo nos é apresentado por Roberto Leher que fundamentado em Chomsky afirma:

Outros efeitos da política neoliberal são igualmente relevantes, como a flexibilização dos direitos do trabalho e a sua precarização, acarretando drástica redução dos salários e, mais amplamente, uma vigorosa redução dos direitos do trabalho. Na América Latina, o salário mínimo real declinou agudamente entre 1985 e 1992, sob o impacto dos programas de ajuste neoliberais, enquanto o número de pobres aumentou em quase 50% entre 1986 e 1990 (1998, p. 153-154).

Marx (s/d, p. 1) ao escrever a Crítica da Economia Política assinala, entre outras coisas, que para os detentores do capital não interessa a explicitação de que a riqueza é resultado da exploração do trabalho do homem pelo homem. Com efeito, a empresa moderna instaurou de maneira completa o modo de produção capitalista com a incorporação real dos trabalhadores ao capital, com “métodos modernos e maquinarias sofisticadas, dentro de um empenho para planejar e controlar o processo de trabalho e torná-lo um processo dirigido exclusivamente pela gerência” (FRANCO, 1987, p. 12). O trabalho manual vem perdendo o seu espaço gradualmente e cada vez mais aumenta a sua “exploração” por meio da ciência e tecnologia. Maria de Fátima Costa Félix entende que,

No processo produtivo a estrutura hierárquica, os meios de produção e o próprio trabalho, que mediatizam a dominação do capital sobre o trabalhador, aparecem como condições naturais e

⁷² Marx analisa estes dois conceitos na obra *O Capital*, no capítulo em que se refere a mercadoria, 1985, p. 45-78.

necessárias do processo de trabalho, como se nesse processo não se desse início e continuidade a um outro mais amplo que é o da própria produção social da existência dos homens (1986, p. 47).

Sobre as características do trabalho na sociedade capitalista enfatiza Karl Marx:

Quanto mais o trabalhador apropria o mundo externo da natureza sensorial por seu trabalho, tanto mais se despoja de meios de existência, sob dois aspectos: primeiro, o mundo exterior sensorial se torna cada vez menos um objeto pertencente ao trabalho dele ou um meio de existência de seu trabalho; segundo, ele se torna cada vez menos um meio de existência na acepção direta, um meio para a subsistência física do trabalhador (s/d, p. 3).

Logo, o aumento do valor do mundo dos objetos está vinculado à desvalorização do mundo humano. E, apesar da máquina, o capitalista precisa controlar o trabalhador tornando-o um apêndice vigiado enquanto executa a mesma em função da produção. Conforme Benedito Moraes Neto, “em Marx, o que apreendemos são os fenômenos da ‘apendicização’ do homem à máquina, da objetivação do processo de trabalho, da transformação do processo de trabalho em uma aplicação tecnológica da ciência, da transformação do trabalho vivo em coisa supérflua” (2003, p. 18). Na base do controle exercido sobre o trabalho encontra-se, conforme já salientado, a “separação entre teoria e prática, concepção e execução, pensamento e ação” (FRANCO, 1987, p. 13), característica do trabalho no capitalismo moderno, justificador e legitimador de seu empobrecimento.

Para Marx, a miséria do trabalhador aumenta na proporção do aumento da sua produção e, como já salientamos, deste modo, “o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador” (s/d, p. 4). O trabalhador se aliena no próprio ato da produção e, sendo assim, produz palácios e vive em favelas; produz beleza e o que recebe é só fealdade.

Com a mundialização do capital, Frigotto e Ciavatta (2003), afirmam que a condição do trabalho torna-se ainda mais pauperizada, passando a necessitar de novas noções no plano simbólico e ideológico para poder reproduzir-se. Aumenta-se assim a contradição, quando constata-se que o cidadão ao maximizar a produção torna-se um cidadão mínimo, sem condições de perceber a totalidade do tecido social.

Não se trata de afirmar a ocupação, a profissão e o emprego, mas sim de uma realidade desregulamentada e flexível. O ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo (2003, p. 52).

Nota-se aqui a relação intrínseca que há entre o trabalho realizado na escola com aquilo que a sociedade necessita para reproduzir-se, como procuramos demonstrar no primeiro e segundo capítulo da dissertação. Neste sentido, pode-se perceber que a pauperização do trabalhador de modo geral traz conseqüências ao trabalho do professor, que terá de ensinar alunos, cada vez mais, sem a devida assistência (econômica e afetiva) dos seus pais.

Por outro lado o salário docente apresentado no segundo capítulo demonstra a problematicidade que envolve o desenvolvimento deste tema da pauperização docente uma vez que se comparado com outros trabalhadores o salário docente fica um pouco acima do estipulado pelo DIEESE como sendo o necessário para o “bem viver”. No entanto, pensamos que seja mais conveniente deixar a questão em aberto (uma vez que não podemos nivelar o salário dos trabalhadores em educação por baixo), pois, existem outros trabalhadores que, com a mesma formação, recebem salários bem maiores do que aqueles destinados aos que se dedicam ao ensino.

Na sequência, após termos apontado alguns elementos da pauperização do trabalho em geral, busca-se discutir a questão da precarização em relação ao trabalho docente.

3.2.2. A precarização do trabalho docente

O termo precário nos remete, segundo o dicionário contemporâneo de Maria Tereza Camargo Biderman, ao “que não é definitivo, que é provisório” ou “que é ruim, insuficiente, inadequado” (1992, p. 740). Por sua vez, nosso entendimento é o de que o termo precarização indica o movimento constante deste tornar precário o trabalho no dia-à-dia, na materialidade concreta do devir de quem trabalha.

Dentre os trabalho produzidos dentro da temática da precarização destaca-se os estudos de: Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira

Marin, ao escreverem sobre *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*, (Revista Educação & Sociedade, 2004), onde afirmam que as condições econômicas e sociais incidem sobre a escola tornando-a frágil e insuficiente e analisam a precariedade do trabalho docente e suas consequências sobre as práticas curriculares.

Outro texto, que busca discutir a precarização docente é de Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing, com o artigo publicado na Revista Educação & Sociedade (2004), com o título: *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Estes autores destacam que um dos elementos que corroboram para a precarização das condições do trabalho docente é o baixo salário e apontam isto como um dos motivos que afastam os meninos e meninas do sonho de serem professores, pois, a valorização social de uma determinada profissão - no modelo organizacional desta sociedade - liga-se à questão da remuneração. Estes autores problematizam também acerca da relação que existe entre a formação e a profissionalização do trabalho docente.

De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério? Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos intitutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão (LÜDKE & BOING, 2004, p. 2).

Mattos ao trabalhar a relação entre a educação e o meio ambiente, assinala para o movimento contraditório do capital que para produzir riquezas precariza o trabalho e aniquila o meio ambiente. Motta, ao citar Anderson, afirma que a riqueza das nações capitalistas ricas reclama a miséria dos países capitalistas pobres. Caso contrário, “se todas as pessoas da Terra possuíssem o mesmo número de geladeiras e automóveis que as da América do Norte e da Europa Ocidental, o planeta ficaria inabitável” (2007, p. 47).

Assim, conclui que para garantir a sustentabilidade do planeta “o privilégio de uns poucos, requer a miséria de muitos” (idem, p. 47). Neste sentido, trazendo para o plano educacional, Saviani afirma que as soluções para a educação são relativamente simples. No entanto, o problema se

encontra no fato de que estas implicam uma democratização mais radical e “acabam mexendo com os quadros de estratificação da sociedade, atingindo, em consequência, interesses à luz dos quais todo um conjunto de reinterpretações da questão educacional é mobilizado” (2002, p. 154).

Todavia, a educação ocorre concomitantemente com o desenvolvimento das sociedades e sofre, deste modo, com a racionalidade do capital que ameaça a sobrevivência da Terra e tem nela um instrumento de ajuste a seu favor. Muito embora, no limite a educação também pode, por meio de seus agentes e quando possível, produzir o seu contrário que é a negação da “dualidade estrutural” imperante na sociedade capitalista.

De acordo com Motta a “lógica do capital é perversa, supérflua, egoísta” (2007, p. 49). Assim, enquanto uma minoria esbanja futilidades uma imensa maioria não tem nem o mínimo necessário para viver com dignidade. Importa ressaltar os dados fornecidos pelo documento *Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos*, de que o perfil da pobreza no Brasil abrange cada vez mais a população urbana jovem:

Outras mudanças também são evidentes de 1998 a 2001. A incidência de pobreza entre os jovens aumentou (o percentual de pobres com menos de 24 anos se elevou de 36% para 39% do total); a relação entre pobreza e educação apresentou uma pequena redução (a pobreza diminuiu entre pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade, mas aumentou em todos os outros grupos escolarizados); e o vínculo entre desemprego e pobreza tornou-se mais forte (2003, p. 19).

O fato é que “chegamos a um novo estágio histórico no desenvolvimento transnacional do capital: aquele em que já não é possível evitar o afrontamento da contradição fundamental e a limitação estrutural do sistema” (MÉSZÁROS, 2003, p. 39). Sendo assim, a luta pela construção de uma nova sociedade torna-se fundamental, caso contrário, a bárbarie continuará a expandir-se e ameaçando, no limite, a destruição do próprio planeta. Este panorama possibilita a compreensão e a ligação que existe entre a pauperização e precarização, explicitada por Motta:

No novo milênio, a problemática que se coloca não é restrita à incapacidade de a maioria da população obter uma renda mínima para se beneficiar dos bens sociais básicos: educação, nutrição, saúde..., mas inclui a possibilidade da escassez de produção de alimento, das energias etc. Trata-se da ideologia do progresso, do desenvolvimento e da lógica de consumo (2007, p. 49).

A pauperização e a precarização, portanto, precisam ser extintas e não simplesmente controladas como nos alerta Roberto Leher, que após examinar os documentos do Banco Mundial, constatou que “a ênfase na ‘administração da pobreza’ diz respeito às condições de governabilidade e, mais genericamente, à sustentação política das reformas” (LEHER, 1998, p. 153). Pois, a pauperização do trabalhador conduz a precarização das suas condições econômicas, sociais e culturais tendo em vista a manutenção da sua própria vida e de suas famílias.

Parte-se do princípio de que o professor é um trabalhador uma vez que para garantir a sua sobrevivência precisa se colocar a serviço da educação-escolarização. Assim, apesar do professor não se encontrar no “chão da fábrica” é dele que se utilizam as classes dominantes para prepararem proletários, força de trabalho para ser utilizada na produção de *mais-valia*. Desta alienação da força de trabalho advém a alienação do próprio trabalhador, docente ou operário da fábrica, na medida em que de sua exploração depende a reprodução *sóciometabólico*⁷³ do capital.

Ao indagar sobre a quem interessa a neutralidade numa sociedade em que impera a injustiça social, onde se observa que uns possuem um alto grau de consumo e outros morrem por inanição e ao perceber a pauperização e precarização dos trabalhadores em educação, quer seja pela via salarial, quer seja pelas condições de trabalho, pela formação insuficiente etc, algumas questões surgem e, de certo modo, são solucionadas quando associadas às análises referente à alienação do trabalho. E se partimos do pressuposto de que o trabalho docente também é regido, apesar de suas especificidades, pela lógica capitalista, então torna-se relevante saber como nos diz Marx, que a alienação do trabalho acontece sob dois aspectos:

⁷³ Expressão esta cunhada por István Mészáros em *A ordem da reprodução sociometabólica do capital*. In: _____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo César Castanheira e Carlos Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 94-132.

1) a relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina. Essa relação é, ao mesmo tempo, a relação com o mundo exterior sensorial, com os objetos naturais, como um mundo estranho e hostil; 2) a relação do trabalho como o ato de produção dentro do trabalho. Essa é a relação do trabalhador com sua própria atividade humana como algo estranho e não pertencente a ele mesmo, atividade como sofrimento (passividade), vigor como impotência, criação como emasculação, a energia física e mental pessoal do trabalhador, sua vida pessoal (pois, o que é a vida senão atividade?) como atividade voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele. Isso é auto-alienação, ao contrário da acima mencionada alienação do objeto (s/d, p. 5).

Certamente, “a transformação da humanidade trabalhadora em uma ‘força de trabalho’, em ‘fator de produção’, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho” (BRAVERMAN, 1980, p. 124). Não obstante, ao realizar um trabalho alienado o trabalhador aliena seu próprio corpo, da sua própria vida, alienando-se também dos outros trabalhadores. Uma sociedade erigida sob o trabalho alienado reclama relações sociais alienantes na escola, na igreja, aonde quer que estejam os homens. Logo, as relações entre os homens ocorrem de modo alienado. Esta alienação se expressa no homem e na sua relação com ele próprio, com os outros e com a natureza, uma vez que o trabalhador não produz para si. Assim, o trabalho constitui-se num tormento para quem trabalha e um “deleite” para quem dele se apropria.

Portanto, pode-se afirmar que o trabalhador é subjugado por quem detêm os meios de produção. Ao alienar o seu trabalho, o trabalhador aumenta o poder do não produtor. Sem trabalhar o capitalista multiplica suas fortunas, a sua possibilidade de extrair a *mais-valia*:

A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado inevitável, do trabalho alienado, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. A propriedade privada, pois, deriva-se da análise do conceito de trabalho alienado: isto é, homem alienado, trabalho alienado, vida alienada, e homem afastado (MARX, s/d, p. 9-10).

Paulo Sandroni convenceu-se da profunda verdade da expressão antes tida como mais uma expressão de efeito, a saber: “o drama da burguesia é

saber que *não pode viver* sem o proletário e de que este *pode viver* (melhor sem ela” (1985, p. 105, grifos do autor). E, um homem que se defronta a si mesmo se defronta com os outros homens, logo, têm-se continuamente um campo aberto para a possibilidade de subversão da ordem vigente. Pois, “uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceituais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam” (BRAVERMAN, 1980, p. 124).

Nesta perspectiva para entendermos o significado do termo pauperização assinalamos uma passagem dos escritos de Marx presente nos Manuscritos econômicos-filosóficos, que diz:

(XXII) Partimos dos pressupostos da Economia Política. Aceitamos sua terminologia e suas leis. Aceitamos como premissas a propriedade privada, a separação do trabalho, capital e terra, assim como também de salários, lucro e arrendamento, a divisão do trabalho, a competição, o conceito de valor de troca, etc. com a própria economia política, usando suas próprias palavras, demonstramos que o trabalhador afunda até um nível de mercadoria, e uma mercadoria das mais deploráveis; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume de sua produção; que o resultado forçoso da competição é o acúmulo de capital em poucas mãos, e assim uma restauração do monopólio da forma mais terrível (s/d, p. 1).

Pode parecer um pouco repetitivo, mas insistimos nisso, pois, supomos que esta é a regra que rege o capital que avança em prejuízo do trabalhador, uma vez que, para expandir-se promove e depende da concentração de riquezas nas mãos de uns poucos em detrimento da penúria da grande maioria e da força de trabalho reserva. Observa-se, deste modo, que a concorrência se instaura tanto entre os capitalistas como entre os trabalhadores. Logo, “a remuneração do trabalho subirá ou baixará de acordo com as relações entre oferta e a procura” (ENGELS, 1985, p. 24).

E assim, à medida que o trabalho se torna cada vez mais desagradável, mais repugnante, a concorrência aumenta e o salário diminui. O operário procura manter o mesmo salário trabalhando mais, quer fazendo horas extraordinárias, quer produzindo mais em cada hora de trabalho. Empurrado pela miséria, o operário aumenta

mais os efeitos funestos da divisão do trabalho. Pois que *quanto mais trabalha menos ganha*, e isto por uma razão muito simples: fazendo concorrência aos seus companheiros, estes se transformam em concorrentes que se vendem em condições tão más quanto as dele, deste modo, em definitivo, *é assim mesmo que ele faz concorrência, a ele próprio como membro da classe operária* (MARX, 1985, p. 42-43, grifos do autor).

Sendo assim, tendo presente o que já foi exposto acima, ao compreendermos o professor como um trabalhador, somos obrigados a concordar que, enquanto tal, encontra-se submetido à lógica do sistema capitalista que resulta na geração de duas classes: os proprietários e não-proprietários, isto é, trabalhadores que para sobreviver são obrigados a alienar sua própria força de trabalho.

Não há espaços para a ilusão, o trabalhador-livre encontra-se submetido aos ditames do capital. Sua liberdade é a de trabalhar e de receber o que o seu patrão pagar, uma vez que é forçado a despojar-se de seu próprio objeto que é o trabalho. Assim sendo, para a sociedade capitalista o trabalhador é um recurso, um objeto que produz riquezas. Logo,

[...] dizer que o operário tem interesse no crescimento do capital significa apenas isto: quanto mais rapidamente o operário faz aumentar a riqueza alheia, mais abundantes serão as migalhas que ele recolhe do banquete; quanto mais operários se empregarem, e quantos mais nascerem, mais se multiplicará a massa de escravos dependentes do capital (MARX, 1985, p. 37).

Neste contexto, dos apontamentos elencados por Enguita que demonstram os motivos pelos quais o modo de produção capitalista foi tão capaz de dar forma a escolarização (escola de massa), destaca-se: “as escolas têm elementos comuns com as empresas, sendo campo de treinamento para estas” (1989, p. 131). Observa-se, por conseguinte, que a escola é chamada a colaborar na preparação dos futuros trabalhadores.

Diante deste quadro, interessa destacar a definição de Tom Bottomore, fundamentado em Marx, sobre a pauperização enquanto produto do sistema capitalista:

Em sua análise do capitalismo, Marx identifica dois tipos de tendências inerentes ao sistema: as tendências inelutáveis ou dominantes, entre as quais estão a criação de um exército industrial

de reserva e a tendência decrescente da taxa de lucro, que canalizam em uma certa direção os fatores que atuam no sentido de neutralizar sua ação, acabando, com isso, por subordiná-los; e as tendências evitáveis ou coordenadas, cuja pressão incessante pode, não obstante, ser compensada por uma tendência oposta que se mostre capaz de exercer pressão suficiente para neutralizá-la (BOTTOMORE, 2001, p. 283).

A divisão do trabalho atende a lógica do capital na qual quem detêm a propriedade manda e, por isso sabe, enquanto os que possuem somente a força de trabalho obedecem e a priori nada sabem. Assim, é preciso analisar como esta regra social se estende para a escola e em que medida, o professor do ensino médio e fundamental, muitas vezes é chamado a ser um receptor passivo, um aplicador do livro didático planejado por intelectuais universitários. Sobrecarregado por uma infinidade de tarefas para executar, não têm tempo para ler, estudar, aprimorar-se e, assim, acaba por se restringir a sua sala de aula, no cumprimento de suas inúmeras obrigações institucionais, sociais e pessoais. Observa-se, deste modo, que a pauperização e precarização do trabalho estão articulados ao “aumento da pobreza, da desigualdade social e do desemprego estrutural, as determinações de políticas macroeconômicas neoliberais e as perdas dos direitos sociais, no enfraquecimento das forças trabalhistas, e põe em risco a própria existência humana” (MOTTA, 2007, p. 49).

Bottomore, amplia a sua análise sobre a lógica da oferta e da procura ao campo do trabalho, ao afirmar: “quando o exército industrial de reserva é grande, por exemplo, os salários reais podem ser reduzidos abaixo do nível de subsistência da força de trabalho porque há novos trabalhadores para substituir” (2001, p. 284) e, mais adiante, conclui: “os salários reais podem elevar-se simplesmente em consequência da escassez de trabalho assalariado imediatamente disponível” (idem, p. 284). Pode-se dizer que o sistema capitalista para não entrar em crise precisa expandir-se constantemente e, este processo ocorre com a concentração da riqueza nas mãos de uma minoria em detrimento da maioria evidenciando-se, assim, a questão da pauperização. Segundo Mézáros, esta lógica é inerente ao capital.

As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se intactas, em conformidade com as exigências

inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógica. Se é autorizado a ajustar as formas através das quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se devem conformar com a regra geral, pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a própria regra geral (2005, p. 2).

E, onde quer que se encontre, o trabalhador para manter seu emprego contribui para que esta lógica *sóciometabólica* se perpetue. Em todo caso, dadas as nuances que perpassam o termo pauperização, que buscamos acima expor, pensamos por bem não denominarmos este nosso objeto de pesquisa como *pauperização docente* na tentativa de não estreitarmos a nossa análise e nos enclausurarmos numa discussão estéril, uma vez que pode-se reconhecer que o trabalhador docente, se comparado com outros trabalhadores, ainda pode ser considerado um privilegiado, tendo em vista as conquistas empreendidas pelo sindicato como já salientamos anteriormente.

Enfatiza-se que esta pesquisa não se reduz a análise da pauperização do trabalho docente e nem busca investigar quem é mais pauperizado: o trabalhador da educação ou os trabalhadores de modo geral. Caminhar por esta via não acrescentaria muita coisa frente ao que já foi produzido e conduziria ao risco de ficarmos divagando sobre quem são os mais pauperizados, se o professor ou os produtores das riquezas materiais? Nosso objetivo não é buscar quem é o mais explorado, quem ganha mais ou menos e sim, de contribuir para a tomada de consciência dos mesmos em função de que o único meio para emancipação do trabalhador é a união enquanto classe.

Portanto, intentou-se ir além da demonstração da pauperização e precarização docente. Uma vez que a pauperização e a precarização afetam os trabalhadores de modo geral, uns mais e outros menos, e que, a grosso modo, dia após dia o fortalecimento do capital tem como consequência o empobrecimento do trabalhador e do trabalho.

3.2.3. A proletarização e a proletarização docente

Procura-se, inicialmente, analisar o conceito proletário em sua origem para em seguida perceber em que medida pode ser relacionado ao trabalho docente. De princípio afirma-se que proletário é todo aquele que para manter-se vivo (bem como sustentar sua família) precisa vender sua força de trabalho.

Acrescenta-se ainda a questão do proletário que não sendo dono dos meios de produção é controlado em seu trabalho, executando as “ordens” recebidas do proprietário. É neste contexto, que a problematização do trabalho docente ligada a proletarização ocorre.

Claudia Barcelos de Moura Abreu e Sonia Regina Landini, com base nos autores: SAVIANI, HYPOLITO (1997), SILVA (1991), PARO (1986) questionam as teses de proletarização do trabalho docente. No entendimento destas autoras, o trabalho dos professores não se caracterizam efetivamente vinculados “à lógica da economia capitalista, por não produzirem *mais-valia* e possuem uma especificidade própria: o produto do trabalho – o saber – não ser submetido à relação capitalista de produção de mais-valia” (2003, p. 10). Ou seja, ao contrário do operário de uma fábrica que produz mercadorias que posteriormente são vendidas no mercado para darem lucro ao seu “patrão”, o trabalhador da educação ao ensinar não perde o que foi ensinado (a mercadoria produzida/conhecimento). Talvez, por isso, estes autores acima apontados defendam que se trata de um equívoco atribuir a proletarização ao trabalhador da educação pública.

Entretanto, Áurea Costa, quando escreve *Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro*, afirma que a “proletarização é um conceito que, embora forjado no contexto do Império Romano para se referir aos que nada tinham de sua propriedade, a não ser sua prole, foi apropriado por Karl Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844-1846)” no intuito de caracterizar os trabalhadores despossuídos dos meios de produção obrigados a venderem a sua força de trabalho para sobreviverem.

Segundo Marx:

Torna-se evidente que a economia política considera o proletário, ou seja, aquele que vive sem capital ou renda, apenas do trabalho e de um trabalho unilateral, abstrato, como simples trabalhador. Por consequência, pode sugerir a tese de que ele, assim como um cavalo, deve receber somente o que precisa para ser capaz de trabalhar. A economia política não se ocupa dele ou seu tempo livre como homem, mas deixa este aspecto para o direito penal, os médicos, a religião, as tabelas estatísticas, a política e o funcionário de manicômio (2001, p. 72).

Com efeito, cumpre destacar que foi após a Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII, que o termo proletário ganha notoriedade enquanto classe antagônica à burguesa que se consolida e se impõe como classe dominante. Observa-se, deste modo que o pano de fundo que dinamiza a sociedade é a luta de classes e o embate entre capital e trabalho. Neste conflito entre a burguesia e o proletariado, interessa perceber as implicações resultantes para o campo da educação e, por conseguinte, para com o processo de desenvolvimento do trabalho docente.

Sendo assim, ao partirmos da premissa de que proletário é o trabalhador que não tem autonomia no que realiza, por não possuir os meios de produção, que vive de salário, e, deste modo, inserem-se nesta categoria todos aqueles que para viver são obrigados a alienar sua força de trabalho e, entendendo o trabalho docente, nesta perspectiva, busca-se precisar em que medida ele se situa dentro das estratégias daqueles que o vêem como algo necessário para a reprodução do sistema capitalista. “Daí, a associação, que vários autores fizeram, entre o trabalho fabril e o trabalho docente, que foi gradativamente incorporando as características do primeiro, um trabalho taylorizado, padronizado, repetitivo, fragmentado” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 10).

FIDALGO, FARIA e MENDES ao partirem da premissa da proletarização docente buscam apresentar alguns indicadores que embasam a sua posição, dentre os quais destaca-se:

A hierarquização na organização do processo de trabalho escolar através da separação entre concepção e execução; a perda de autonomia por parte dos docentes; a excessiva regulamentação do ensino; a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do trabalho; a simplificação do trabalho docente a rotinas preestabelecidas; a degradação das condições de trabalho; e o achatamento salarial (2008, p. 66).

De modo geral, o conceito de proletarização pode ser entendido como a separação do produtor direto de seus meios de produção. Define-se, deste modo, a proletarização como o controle direto do capitalista sobre o processo de produção, isto é, o trabalhador é proletarizado quando não é dono do seu trabalho e esta definição aplicada a educação leva-nos a perceber a proletarização docente enquanto perda da autonomia do professor no

desenvolvimento do seu trabalho. No fundo, percebe-se a compreensão da “conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho” (TUMOLO; FONTANTA, 2008, p. 10).

Neste sentido, Dalila Andrade Oliveira e Savana Diniz Gomes Melo contribuem ao escreverem sobre o *Trabalho docente: conflito e resistência nas redes públicas de Ensino de Minas Gerais – Brasil*, onde enfatizam:

Essas tensões parecem resultar de diferentes fatores expressos no trabalho docente, muitos deles já apontados por diversos estudos, tais como a intensificação do trabalho, a crescente perda de autonomia, a alienação, a desvalorização e a precarização a que esses profissionais vêm sendo submetidos nos últimos anos, sobretudo em decorrência das reformas educacionais em curso a partir de 1990 (2006, p. 04).

Constata-se, deste modo, que o conceito proletarização tem uma amplitude maior que pauperização e precarização, que fazem parte do processo que intenta para a concreção da proletarização. Assim, quando nos referimos aos trabalhadores em educação, entendemos e nos remetemos a um dado momento histórico em que ser professor era um privilégio e que hoje já não o é. Percebe-se que além das questões salariais o que mais dificulta o trabalho docente, conforme buscamos explicitar no segundo capítulo, são as condições em que ele ocorre, o “controle social” e as dificuldades que estes trabalhadores da educação encontram para realizarem-se no exercício de sua função.

Importa ressaltar, que não se trata do conceituar por conceituar - como quem afia uma enxada por afiar - e, sim, de um esforço para nos apropriarmos de um conhecimento que possa contribuir com o trabalho docente, afim de que ao se perceber enquanto classe trabalhadora e passem a trabalhar coletivamente em prol da emancipação do homem. Assim, o professor - enquanto trabalhador - faz parte de uma classe que nada tem a perder com o desvelar da história.

O trabalhador docente, enquanto proletário, engrossa as fileiras dos únicos que podem subverter a ordem, pois, “são os únicos que têm tudo a ganhar e nada a perder” (Lênin, s/d, p. 32). Afinal, constitui-se em equívoco esperar que aqueles que são beneficiados pelo modo de produção capitalista

façam esta transformação, bem como é ingenuidade pensar que a melhoria venha da conscientização e da bondade de quem domina.

Diante disso, cumpre destacar a tese da proletarização docente, feita pela professora Áurea Costa, com base nos seguintes argumentos:

1) o empobrecimento dos professores de educação básica; 2) o assalariamento associado à precarização profissional; 3) a perda do controle sobre o seu trabalho; 4) a transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) a caracterização do professor como produtor de *mais-valia* (2009, p. 95).

Nota-se, deste modo, que os dados apresentados nas tabelas salariais do segundo capítulo parece contradizer pelo menos os dois primeiros argumentos elencados, pois, ao analisarmos os vencimentos dos trabalhadores da Rede Estadual do Estado do Paraná e de outros Estados do Brasil e comparamos com a média salarial dos trabalhadores em geral percebemos que existe uma “vantagem salarial” significativa para aqueles que trabalham nas Redes Estaduais de educação.

Sendo assim, pode parecer questionável a tese da proletarização docente que, conforme assinalamos, é explicitada pela “existência de uma classe que não possui mais nada a não ser a sua capacidade de trabalho é a primeira condição necessária para que exista capital” (MARX, 1985, p. 29). O trabalhador da educação lida com o conhecimento e ao repassá-lo, se supõem que ele fortaleça aquilo que sabe e acumule ao longo de seu processo de trabalho novos conhecimentos. Diferentemente, o operário do “chão da fábrica” e demais trabalhadores, que são apartados da mercadoria que produz.

No entanto, a grosso modo, entendermos por proletário aquele que ao dispor somente da própria força de trabalho é forçado a vendê-la para sobreviver tornando-se assalariado e, assim, alienado dos meios de produção também é vilipendiado na sua possibilidade de exercer o senso crítico, mutilado no exercício do pensamento. Estreitam-se nos limites deste quadro, todos aqueles que envoltos em muitos afazeres, limitam-se a ir da sua casa para o trabalho. Assim, sem encontrar tempo para o estudo reduzem-se ao senso comum e passam a fazer a apologia da lógica que os oprime em prejuízo da própria vida. Afinal, uma sociedade pautada na expropriação do trabalho alheio

requer relações alienantes em todos os sentidos. Devido a isso é fundamental que a televisão, a educação e outros mecanismos se articulem em função da alienação do proletário, que ao alienar-se alimenta o sistema que sobrevive em função do lucro constante.

Com efeito, a proletarização é apresentada como um processo de desqualificação do trabalho docente. Nesta perspectiva encontramos as proposições de Girox - citado por Farago e Utsumi – que afirma que a “proletarização docente se liga a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados” (s/d, p. 1) e, por conseguinte, têm-se a desumanização do trabalho docente. Assim, a autonomia docente não deve ter o significado do ter que se virar sozinho e sim enquanto capacidade de intervir nas decisões políticas.

Ora a proletarização docente se explica a partir de sua inserção numa sociedade dividida - resultado das relações sociais, da exploração e dominação – basicamente em duas classes antagônicas, pois, a escola situada entre os embates do capital e do trabalho é convocada a contribuir com a preparação da força produtiva tão necessária para a manutenção das relações de produção capitalista. Porém, isto não é algo que ocorre mecanicamente, matematicamente, isto é, a sala de aula é um espaço de luta e, portanto, o professor ao posicionar-se de modo neutro, consciente ou não, acaba por justificar e legitimar a dominação de uma classe sobre a outra reforçando as injustiças sociais⁷⁴.

Nota-se, enfim com base no artigo *Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade*, escrito por Claudia Barcelos de Moura Abreu e Sonia Regina Landini, que “o processo de proletarização docente é uma realidade inerente ao modo de produção capitalista e suas transformações” (2003, p. 9).

Observa-se, deste modo, que o trabalho docente só pode ser dimensionado na sua relação direta como a sociedade se organiza em que temos “as exigências típicas ligadas à formação do homem, as quais sempre devem responder às novas demandas da reestruturação produtiva” (NAGEL,

⁷⁴ Sobre a função da escola na sociedade capitalista recomenda-se a leitura do livro de Gaudêncio Frigotto: *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

2007, p. 23). Desta forma, a reflexão sobre as categorias da pauperização, precarização e proletarização, contribuem de modo direto e indireto para a compreensão daquilo que ocorre com o trabalho docente onde quer que este seja realizado. Portanto, para a educação, o trabalho docente ser melhor (no Estado do Paraná, no Brasil, no mundo) torna-se necessária a luta pela transformação da sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (Demerval Saviani, 2005, p. 263).

A preocupação que nos acompanhou nesta pesquisa foi a vinculação das questões educacionais, do trabalho docente em específico com o processo de transformação da sociedade. Sendo assim, realizamos uma digressão histórica e, neste processo, o fio condutor foi os embates travados na sociedade e suas implicações no tocante a educação.

O percurso realizado no primeiro capítulo sobre o trabalho docente revelou que o conteúdo da educação acompanha a tendência e a estrutura social de cada época. Verifica-se, por conseguinte, que toda pretensa busca pela especificidade do trabalho docente e do que se relaciona com a educação dilacera-se diante da articulação com a sociedade.

Sendo assim, ao definir o homem como sujeito e produto do modo com que se relaciona com a história, por meio do trabalho, constatou-se que o trabalho docente (a educação) está intrinsecamente vinculado às filosofias de cada período histórico que, por sua vez, estão condicionadas ao modo de organização de cada sociedade, que lhe definem o caráter, norteando o pensamento pedagógico.

Percebe-se, desta forma, a relação que há entre o trabalho docente com as distintas transformações ocorridas na base material das comunidades. Portanto, voltar à história é inclinar-se para apreender a educação e seus interlocutores a partir da origem, pois, o homem é produto e produtor da história.

No segundo capítulo pontuamos alguns elementos do trabalho docente no Brasil a fim de introduzir o estudo do que ocorre no Estado do Paraná a partir do ano de 2002. Os dados levantados nas tabelas salariais demonstram a complexidade que envolve a discussão sobre as categorias pauperização, precarização e proletarização, pois, apesar dos trabalhadores da Educação receberem bem menos que outros funcionários públicos com a mesma

formação de nível superior, seus salários estão acima do que aponta a tabela do DIEESE como necessário para o “bem viver” e, também, melhor do que recebem a maioria dos trabalhadores de modo geral. Esta constatação mostrou a necessidade de uma releitura do trabalho docente relacionado com a pauperização, precarização ou proletarização.

Assim, no terceiro capítulo, tendo como pano de fundo as transformações ocorridas no mundo a partir da década de 1990, buscamos analisar as categorias acima citadas. O fio condutor deste capítulo foi o de precisar em que medida pode-se dizer que a “nova morfologia do mundo do trabalho” acarreta implicações na realização do trabalho docente. Por meio deste estudo, percebe-se que afirmações de que o professor esteja pauperizado podem ser postas em aberto uma vez que em comparação com a maioria dos trabalhadores, os que se dedicam ao ensino recebem o que o DIEESE estipula como sendo o mínimo necessário (conforme a tabela nº 6). Cumpre lembrar, ainda, que a pauperização não se reduz a não ter o que comer.

A precarização pode ser atribuída ao professor se consideramos a rotina e as condições de trabalho. A categoria da proletarização do trabalho docente, apesar de ser a que, talvez, melhor expresse o que ocorre com o trabalhador da educação, não demonstra na totalidade aquilo que se passa com o professor. Restringindo-nos ao proletário como aquele que não tem controle do seu trabalho, por meio dos livros didáticos, das Leis e Diretrizes destinadas a Educação (de cima para baixo elaboradas) e, sobrecarregado com muitas aulas para ministrar, o trabalhador da educação torna-se, por vezes, um mero aplicador dos conteúdos. A perda do controle do trabalho docente também ocorre quando a ênfase do processo pedagógico recai sobre o aluno. Isto é, quando tudo gira em torno do interesse de quem apresenta-se para “estudar”, logo, a individualidade de cada educando, os seus “reclames naturais” é que ditam o que deve ser trabalhado pelo professor, muito semelhante ao apregoado por Rousseau.

Destarte, queremos destacar o caráter inconcluso desta dissertação, porém, mesmo assim, é possível elencar alguns apontamentos: a) serviu para compreender um pouco mais o trabalho docente e sua relação com o modo de produção social em vigor, que no dia-à-dia muitas vezes passa despercebida; b) a análise das categorias pauperização, precarização e proletarização,

possibilitou situar a educação dentro dos embates entre capital e trabalho; c) defendemos a idéia do “professor militante” que, a partir da escola e fora dela, luta pela superação das diferenças sociais e do sistema capitalista.

Assim, destacamos que, na sociedade capitalista, o homem livre não participa da gestão da coisa pública, pois apesar de ser livre de direito não o é de fato. Ou seja, a igualdade formal oferecida à todos não corresponde a uma igualdade material, uma vez que a “sociedade nacional moderna iguala desiguais na única dimensão do direito formal – todos são iguais perante a lei” (VIANNA, 1976, p. 13). Logo, quem tem ‘dinheiro’ no plano real passa a ser mais igual diante dos que só possuem a propriedade do próprio corpo enquanto força de trabalho a ser vendida no mercado e, por conseguinte,

[...] o princípio da justiça que mantém, de um lado, os donos do capital com direito infinito de acumulação de riqueza e, de outro, que reproduz a miséria e as condições degradantes dos seres humanos que vivem do lixo nas cidades (GONÇALVES, 2008, p. 65).

Neste sentido, talvez possamos compreender a legitimidade da luta travada pelos sindicatos, pela organização dos trabalhadores em educação em função das reposições das perdas salariais, aumento da hora atividade, diminuição de alunos por turma, entre outras, contribuindo para o aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Paraná e no Brasil. País este, que tem uma das maiores economias do mundo e, também, um dos piores índices educacionais.

No entanto e no limite, a luta deve direcionar-se para a superação da lógica sócio-econômica vigente, caso contrário, permaneceremos a padecer na luta por não conseguirmos visualizar a possibilidade de construção de uma “nova sociedade”.

É preciso também que se afirme que a resolução dos problemas relativos à educação vão além da implantação e capacitação dos professores para a utilização das novas tecnologias em sala de aula. Enfatiza-se, portanto, o fato de que os problemas da sociedade estouram na escola, logo, entende-se que “quem acredita na educação luta ao mesmo tempo para transformar a sociedade” (ORSO, 2002, p.101). Dito de outro modo, se queremos ver a situação do trabalho docente melhorar, precisamos dar o passo seguinte na

luta pela transformação de toda sociedade, no sentido, da generalização da fruição da vida e sua maximização.

Deste modo, pensamos que a melhor estratégia para a defesa dos direitos, seja a extensão deles “a todos os trabalhadores e que, frente à agressão permanente aos seus direitos, melhor é elevá-los a um estágio de conquistas sociais” (ALVES, 2005, p.16). Para Francisco de Oliveira somente “a organização dos trabalhadores poderia operar a transformação da estrutura desigualitária da renda, tal como ocorreu nos subsistemas nacionais europeus do Welfare State” (2003, p.144).

Entendemos, como revela Engels, que a luta deve ser pela transformação da própria sociedade, em que a luta pela existência individual é superada pela necessidade da união, do coletivo, como único meio de construir uma produção articulada aos interesses de todos os membros da sociedade. Elimina-se, portanto, o domínio do produto sobre o produtor:

Assim, pela primeira vez, o homem separa-se, em certo sentido, definitivamente, do reino animal: passa de condições animais de existência para condições verdadeiramente humanas. O conjunto de condições de vida, no qual o homem se insere e que, até aqui, o dominava, passa agora a estar sob o seu domínio e controle: pela primeira vez, os homens se tornam senhores reais e conscientes da natureza, enquanto senhores da sua própria vida social (ENGELS, 1981, p.163)

Certamente, a luta por uma sociedade emancipada em que o trabalho seja a condição do processo de produção coletiva e humanamente viável, inclui a transformação do espaço escolar, isto é, precisa acontecer também no interior da escola, pois, a precarização do mundo do trabalho incide na qualidade de vida das pessoas, do alunado e do professorado. Caso contrário, o discurso histórico da educação enquanto “transformadora” continuará a servir os interesses da justificação e legitimação das discrepantes desigualdades sociais.

José Paulo Netto ao escrever sobre a *Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal*, também assinala que enquanto a organização social estiver submetida aos ditames do capital, haverá necessidade da mobilização dos trabalhadores (dentro ou fora da escola) para a instauração de uma ordem societária em que a alienação, a opressão e a exploração do homem pelo homem deixem de existir. Por conseguinte, isto não é uma dádiva e, portanto,

“é o conjunto de lutas que a tenham como escopo que pode bloquear e reverter a dinâmica que hoje compele o movimento do capital a rumar para a barbárie” (NETTO, 1993, p. 85).

Pensa-se, que da compreensão disso depende o direcionamento da organização dos trabalhadores em educação em torno da luta para além de conquistas pontuais e, sendo assim, unirem-se enquanto classe trabalhadora e estenderem a luta em nome da transformação, na busca por construir um novo modo de organização social em que o homem ocupe papel central.

Portanto, é preciso aprender com a história e

[...] assim como fizeram os comunardos em Paris, em 1871, e, posteriormente, em diferentes épocas, lutas e sociedades, também nós reafirmamos: “Estamos aqui pela humanidade!”. Nosso compromisso: o desmascaramento do oportunismo; nossa missão: trabalhar pela construção da unidade da classe trabalhadora: nossa meta: a construção de uma nova humanidade. Proletários de todo o mundo, uni-vos! Esta é nossa esperança e este é o motivo de nossa luta (ORSO, 2009, p. 05).

Deste embate, depende não só a saúde como também a própria vida da classe dos trabalhadores de modo geral e, aqui, em particular, dos que se dedicam ao trabalho docente. Pois, embora possa ser dito que a escolarização reproduz a dominação de classe é preciso que se afirme que não é só isso, afinal, a escola é também um espaço de contradição onde se verifica a possibilidade do pensar sobre a construção de uma organização social que venha suplantando o capitalismo, que acarreta implicações ao trabalho docente, mas, de modo algum o determina. Para Saviani (2000), o professor ao se apropriar da competência técnica e colocá-la em prática realiza a competência política. Com efeito, dada a autonomia no fazer pedagógico o professor tem um papel importante a desenvolver na sociedade de classes, de atuar em função da emancipação do homem.

De modo geral, portanto, ao utilizarmos a categoria proletarização - entendida enquanto o controle direto do capitalista sobre o processo de produção e do trabalhador - assinalamos para a necessidade de quem realiza o trabalho docente, de colocar-se como um intelectual transformador em detrimento de um simples reproduzidor das relações capitalistas vigentes.

Todavia, o que importa não é a constatação de que o professor está pauperizado, precarizado e proletarizado e sim, dar o passo adiante, como afirma Saviani (2000, p. 31). A luta pela superação da pauperização e precarização das condições de existência, pela desproletarização docente precisa ocorrer concomitantemente com a luta pela emancipação de toda classe trabalhadora.

Desta maneira, contrapõem-se contra a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Professores desproletarizados requerem uma sociedade onde a vida humana em geral esteja emancipada, que ocorram novas relações sociais, que passem por um ensino de qualidade, possível, já no contexto em que a escola encontra-se inserida.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada por Alfredo Bosi e revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, A. **Historia De La Pedagogia**. Traducción de Jorge Hernández Campos. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, jan./abr. 2003.

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; SILVA, Monica Ribeiro da. **La Reforma Educacional implementada em Brasil (1990-2004): Enunciados y Formadores**. Disponível em: <
<http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%206/t421%20-%20barcelos%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf> >. Acesso em: 15/06/2008.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**, tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1992.

_____. **De Magistro**. Tradução de Ângelo Ricci, São Paulo: Editora Abril, 1973.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas** / Vera Teixeira de Aguiar /e/ Maria da Glória Bordini. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1993.

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a Produção da Escola Pública Moderna. In: **Liberalismo e Educação em Debate**. José Claudinei Lombardi & José Luiz Sanfelice (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

_____. Em Busca da Historicidade das Práticas Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura... [et al]. **Instituições Escolares no Brasil, conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

_____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: Um Balanço Crítico da “Década Neoliberal” (1990-2000). In: **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba: Associação Brasileira de Editores Científicos, n. 19, p. 71-94, nov. 2002.

_____. Superexploração do Trabalho e Luta de Classes nos anos 80. In: ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

AMES, José Luiz. A doutrina da plenitude do poder papal e o estado laico em Marsílio de Pádua. In: Luís Cesar Yanzer Portela e José Luiz Ames. **Percursos na história da filosofia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ANCHIETA, J. Breve narração das coisas relativas aos colégios e residências da companhia nesta providência brasílica, no ano de 1584. E informes da Providencia do Brasil para padre – 1585. In: **Cartas: Informações fragmentadas histórico e sermões**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 1980.

ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos. **APP Sindicato – 60 anos. Cascavel e região – 40 anos: História e memórias/** Amâncio Luiz Saldanha dos Anjos, Cascavel: ASSOESTE, 2008.

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho** / Ricardo Antunes (Org.), São Paulo: Expressão Popular, 2004. (a)

_____. **Classe operária, Sindicatos e Partido no Brasil: Da Revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

_____. **O avesso do Trabalho** / Ricardo Antunes e Maria Aparecida Moraes Silva (orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2004. (b)

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Nueva morfología del trabajo. **Revista PAMPA**, año II/n.03, Buenos Aires, Argentina, diciembre de 2007.

_____. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARENDDT, Hannah. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991

ARISTÓTELES. **A Política**. Introdução de Ivan Lins e tradução de Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 2006.

_____. **Ética a Nicômacos**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

ASSOCIAÇÃO KEYNESIANA BRASILEIRA. **DOSSIÊ DA CRISE**. Novembro de 2008. Disponível em: < <http://ppge.ufrgs.br/akb> >. Acesso em 12/04/2009.

AZEVEDO, Fernando de. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932**. In: **Obras**, São Paulo: Melhoramento, v. XVI, s/d.

BACON, Francis. **Novo Organum (1620): Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. 3ª edição, São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1997**. Washington, D.C., EUA, 1997.

BANCO MUNDIAL e CFI. Estratégia de assistência ao país. In: VIANNA JR, Aurélio (org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil – Análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais, 1998.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti, São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BÍBLIA. **A Bíblia de Jerusalém**. 7ª edição, São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1995.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário Contemporâneo de Português**, Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

BOITO Jr, Armando. A política neoliberal no Brasil. In: _____ **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação e método materialista histórico-dialético: análise dos conceitos de democracia e socialismo em Chauí e Coutinho. In: Francis Mary Guimarães Maria Lucia Frizon Rizzotto (Orgs). **Políticas Sociais e Desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**, editor: Laurence Harris, V.G. Kierman; Ralph Miliband, co-editores e tradução de Waltersir Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRAND, Rita Melânia Webler. **O Mal-estar e os Riscos da Profissão Docente**. Disponível em: < http://www.ceamecim.furg.br/vii_pesquisa/trabalhos/86.doc > Acesso em: 01/05/2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **A educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. MEC. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 1996.

BRASIL. Presidente. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, DF: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Ministério do Planejamento, orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007.** Mensagem Presidencial, 2003.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista, a degradação do trabalho no século xx.** Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BRESSER-PEREIRA. **Desenvolvimento e crise no Brasil: história, economia e política de Getúlio Vargas a Lula.** São Paulo: ed. 34, 2003.

BRINGTON, Labou Process Group. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BRITO, Jussara & ATHAYDE, Milton: Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. In. **Revista Educação, Saúde e Trabalho**, 1(2): 63-89, 2003.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesas.** In: **Educação e Cidadania**, Ester Buffa, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella (Orgs), São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 1991.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** / André Paulo Castanha – São Carlos: UFSCar, 2008 (Tese de doutorado).

_____. **Pedagogia da Moralidade: A Ordem Civilizatória Imperial.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_014.html>. Acesso em: 12/03/2008.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. *A Formação do Ser Social Trabalhador no Brasil: Ethos, Modus e Sapere*. In: **O Estado da Arte da Formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90**/ Edaguimar Orquizas Viriato et al; organização de Geórgia Sobreira dos Santos Cêa. – Cascavel: Edunioeste, 2007.

CEPAL/ UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília, DF: IPEA/ CEPAL/ INEP, 1995.

CHAUÍ, Marilena: **Filosofia, Novo Ensino Médio**, São Paulo: Ática, 2002.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, W. (org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999.

COMENIUS, J. **Didática Magma**. Tradução e Ivone Castilho Benedetti, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONGRESSO AGRÍCOLA. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Roberto Carlos Mizuno (organizador). Barueri, SP: Editora Manole Ltda, 2002.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: **A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação**. Áurea Costa, Edgard Neto e Gilberto Souza (Orgs). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *Roda-Viva*. In: CUNHA, Luiz Antônio Cunha; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil: **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CURSO DE FORMAÇÃO PARA REPRESENTANTES DE ESCOLA – 2009. **Organização por local de trabalho (OLT)**. Etapa III: Condições de trabalho e saúde dos/as trabalhadores/as em Educação. APP-Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

DEBESSE, Maurice. Prefácio. In: SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1984.

DEITOS, Maria Lúcia Melo de Souza. A Formação do Trabalhador num Contexto de Permanente Mudança Tecnológica. In: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago [et al...]. **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Ireni

Marilene Zago Figueiredo, Isaura Monica Souza Zanardini, Roberto Antonio Deitos (organizadores), Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

DEITOS, Roberto Antonio. Organismos Internacionais e políticas sociais no Brasil(1993 – 2007). In: **3º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Unioeste, GPPS, Colegiado do Serviço Social, CAPES, Fundação Araucária, 2007.

DEJOURS, Christophe. **Loucura do Trabalho**. São Paulo: Oboré, 1987.

_____. Os organismos Internacionais e a política educacional brasileira. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. Xavier (Org.). **Questões de educação escolar: história, políticas e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE: A estratégia da Implementação das Reformas Liberais no Aparelho do Estado. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e políticas Sociais: Brasil-PR**. Francis Mary Guimarães Nogueira, Maria Lucia Frizon Rizzotto (Orgs). Cascavel: EDUNIOESTE, 2003).

_____. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**, Cascavel, PR: Edunioeste, 2000.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA/ Tom Bottomore, editor; Laurence Harris, V.G. Kiernan, Ralph Miliband, co-editores; tradução, Waltensir Dutraç organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ECO, Umberto. **O nome da Rosa**. Tradução de Aurora Bernardini e Homero Freitas de Andrade, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

ENGELS, Friedrich. **Política**. José Paulo Netto (Org.); tradução de José Paulo Netto ... [et al], São Paulo: Ática, 1981.

_____. Introdução à edição alemã. In: MARX, Karl. **Trabalho Assalariado e Capital**. Tradução de Olinto Beckerman, Rio de Janeiro: Global editora e distribuidora Ltda, 1985.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1980, p. 9-77.

FARAGO, Alessandra Corrêa; UTSUMI, Miriam Cardoso. **Formação continuada de Professores: Proletarização ou intelectual transformador?** Disponível em: < http://www.fafibe.br/revistaonline/arquivos/alessandra_-_formacao_continuada_de_professores.pdf >. Acesso em: 09/04/2008.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Junho/Julho/Agosto, n. 14, 2000.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, Florestan. Apresentação. In: LÊNIN, V.I. **Que Fazer?** Tradução de Roger Garaudy, Kyra Hoppe e Alexandre Roudnikov; direção de Florestan Fernandes. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FERREIRA Jr, Amarílio. **Sindicalismo e Proletarização: A saga dos professores brasileiros** / Amarilio Ferreira Junior – São Paulo: USP, 1998 (Tese de doutorado).

FERREIRA Jr, Amarílio & BITTAR, Marisa. A Escola de Estado Na Perspectiva Marxista. In: Isaura Mônica Souza Zanardini e Paulino José Orso (organizadores). **Estado, Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

FERREIRA Jr, Amarílio & BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. In: **Revista Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, Campinas, SP, setembro/dezembro, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27/06/2008.

FIDALGO, S. R.; FARIA, Lidiane Xavier de; MENDES, Eliandra da Costa. Profissionalização docente e relações de trabalho. **Revista Extra-Classe**, n.01, v.02, Agosto de 2008.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A articulação entre a Reforma Econômica e a Reforma Educacional com a sustentação do Mito da Educação e da Ideologia da Globalização. In: **Estado, desenvolvimento, democracia & Políticas Sociais** / Roberto Antonio Deitos; Rosa Maria Rodrigues (organizadores), Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

FIORI, José Luís. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição e FIORI, José Luís (Orgs). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 87-147).

_____. O Cosmopolitismo de Cócóras. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP: CEDES, XXII, n. 77, dezembro de 2001.

_____. **Poder e Dinheiro: uma economia política da globalização/** Maria da Conceição Tavares, José Luís Fiori (Orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONTES, Virgínia. Marx, expropriações e capital monetário: notas para o estudo do imperialismo tardio. In: **Revista Crítica Marxista**, n. 26, Campinas, SP: Editora Revan, 2008.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola do Trabalho e o Trabalho da Escola**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educacional**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Trabalho e Mercadoria**, São Paulo: Editora Loyola, 1982.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

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

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipatória. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 1, p. 71-78, jan./jun;2001.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Antigüidade Clássica, a história e a cultura a partir dos documentos**. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 2003.

GAL, Roger. **História da Educação**. Prefácio de Rogério Fernandes e notas finais de Rogério Rodrigues. Lisboa: Vega Universidade, 1976.

GENNARI, Emílio. **Neoliberalismo e Estado: do minto para a realidade**. Caderno de Formação, s/d.

GÓES, Moacyr. Voz Ativa. In: CUNHA, Luiz Antônio Cunha; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes Sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: **Educação e Lutas de Classes**. Paulino José Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves, Valci Maria Mattos (Orgs); São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Obras Escolhidas.** Tradução de Manuel Cruz; revisão de Nei da Rocha Cunha, São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa Educacional: Importância, Modelos, Validade, Variáveis, Hipóteses, Amostragens, Instrumentos.** São Paulo: Edições Loyola, 1983.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci.** Porto Alegre: L&Pm, 1987, 8 ed.

GUTHRIE, W.K.C. **Os Sofistas / W.K.C. Guthrie** (Tradução de João Rezende Costa; revisão H. Dalbosco – Mauricio Nascimento). São Paulo: Paulus, 1995.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1989.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História Geral de Civilização Brasileira,** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HYPÓLITO, A. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero.** Campinas: Papyrus, 1987.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou, A matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.** Tradução Rosina D'Angina; consultor jurídico Thélío de Magalhães. São Paulo: Ícone, 2000.

HOBSBAWN, Eric J.. **A era do Capital, 1848-1975.** Tradução de Luciano Costa Neto, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Karl Marx, Formações Econômicas Pré-capitalistas,** tradução de João Maia, revista por Alexandre Addor, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Sobre História,** tradução de Cid Knipel Moreira, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOFFMANN, Helga. **Desemprego e subemprego no Brasil.** São Paulo: Ática, 1980.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil/ Sergio Buarque de Holanda,** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMERO. **Odisséia.** Tradução, introdução e notas de Jaime Bruna. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2005.

HUBERMAN, Leo. **A História da Riqueza dos Homens.** Tradução de Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis.** Tradução de José Maria Machado, São Paulo: Hemus Livraria Editora Limitada, 1979.

JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley. **Saúde Mental & Trabalho: leituras**. Prefácio de Jairo Eduardo Borges-Andrade, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia, a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Editora Herder, 1936.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Prefácio, In: JACQUES, Maria da Graça; CODO, Wanderley. **Saúde Mental & Trabalho: leituras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. A motivação para saber mais. In: SAVIANI, Demerval [et al..]. **Intelectual educador Mestre: Presença do Professor Casemiro dos Reis Filho na Educação Brasileira**. Demerval Saviani (org.), Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KONDER, Leandro. **O Futuro da Filosofia da Práxis**. Pensamento de Marx no Século XXI, Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal** / Acácia Kuenzer. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: **Gestão Democrática: atuais tendências, novos desafios**, Naura Syria Carapeto Ferreira, São Paulo: Cortez, 1998.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso, São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LATOURELLE, René; FISICHELLA, Rino. **Dicionário de Teologia Fundamental**. Dirigido por René Latourelle e Rino Fisichella; tradução de Luiz João Baraúna – Petrópolis, RJ: Vozes; Aparecida, SP: Santuário. 1994.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. São Paulo: USP, 1998. (Tese de doutorado).

LENIN, Vladimir Illich. **Estado e Revolução**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

_____. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Becheran, São Paulo: Global, 1987.

_____. **Que Fazer?** Tradução de Roger Garaudy, Kyra Hoppe e Alexandre Roudnikov; direção de Florestan Fernandes. São Paulo: Hucitec, 1986.

LÉNINE, Vladimir Illich. **Obras Escolhidas**. Tradução de José Oliveira, Moscovo: Progresso Editorial e Lisboa: Avante!, 1985. (Tomo 3).

LESSA, Sérgio. O trabalho imaterial: uma fábula. In: _____. **Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

LEVY, Paulo Mansur e VILELA, Renato (organizadores) et al. **Uma agenda para o crescimento econômico e a redução da pobreza**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Novembro de 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Claudinei José Lombardi, Demerval Saviani (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LÖWY, Michael. **Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen, Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento**. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy, São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKÁCS, Georgy. Questões metodológicas preliminares. In: _____. **Ontologia do ser social - Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas setembro/dezembro, 2004. Disponível em: <revista@cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/04/2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972; 2001.

MACKENZIE, John L. **Dicionário Bíblico**, tradução de Álvaro Cunha et al.; revisão geral Honório Dalbosco. São Paulo: Paulinas, 1983.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação, da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco, revisão técnica da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo-SP: Editora Cortez; Autores Associados, 1992.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**/ Mario Alighiero Manacorda; tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Demerval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

- MANFRED, A. Z. **Do feudalismo ao Capitalismo**, São Paulo: Global, 1982.
- MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade** / Tradução do Prof. Mário Leônidas Casanova / São Paulo, E. P. U., Brasília, 4ª reimpressão, 1975.
- MARTÍ, José. **Educação em nossa América**. Organização e apresentação de Danilo R. Streck, Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MARX, Karl. **O Rendimento e suas Fontes**. Trad. Malagodi, Edgard; GIANNOTTI, José Arthur, São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).
- _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos, Trabalho Alienado**, 2008. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/man_eco_filo/cap01.htm >. Acesso em: 18/03/2009.
- _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, São Paulo: Martin Claret, 2001.
- _____. 1985. A mercadoria. In: _____ **O Capital**. São paulo: Nova Cultural, v. 1.
- _____. **O Capital, Crítica da Economia Política, Livro I: O processo de Produção do Capital**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1994.
- _____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**, tradução de João Maia; revista por Alexandre Addor, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **A Origem do Capital, a acumulação primitiva**, tradução de Walter S. Maia, revisão de Sérgio Machado, São Paulo: Global Editora e distribuidora LTDA, 1979.
- _____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I**, São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- _____. **A ideologia Alemã**. Lisboa: Edições Avante, 1981.
- _____. **Trabalho Assalariado e Capital**. Tradução de Olinto Beckerman, Rio de Janeiro: Global Editora e distribuidora Ltda, 1985.
- _____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Tradução de Silvio Donizete Chagas, São Paulo: Editora Moraes, 1987.
- _____. **O Rendimento e suas Fontes**. Trad. Malagodi, Edgard; GIANNOTTI, José Arthur, São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

MARX, K e ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. São Paulo: Moraes editores, 1983.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1987.

MÉSZÁROS, István. Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização. In: **Coletivo Socialismo e Liberdade**. PSOL. 2006, p. 1-11. (Artigo).

_____. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira, São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O século XXI: Socialismo ou barbárie?** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1ª Ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 2003, p. 33-80).

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html>. Acesso em: 13/08/2007.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira e Carlos Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, Lalo Wantanabe. Estado e produção capitalista: o público e o privado em perspectiva histórica. In: _____. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MONROE, Paul. **História Da Educação**. Tradução e notas de Idel Becker, São Paulo: Editora Nacional, 1970.

MORAES NETO, Benedito. Maquinaria, taylorismo e fordismo. In: _____. **Século XX e Trabalho Industrial: Taylorismo, Fordismo, ohnoísmo e automação em debate**. São Paulo: Xamã, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de Formação Docente: Recuo da Teoria**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORE, Thomas. **Utopia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MOSSÉ, Claude: **Atenas: A História de uma Democracia**. Tradução de João Batista da Costa. Brasília: Editora Universidade de Brasília 1982 – 2ª edição.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. Administração e Participação: Reflexões para a Educação. In: FISCHMANN, R. (Coord.). **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

MOTTA, Vânia Cardoso da. A Questão Da Função Social Da Educação No Novo Milênio. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, maio / agosto 2007.

NAGEL, Lizia Helena. Educação e desenvolvimento na “pós-modernidade”: algumas reflexões. In: Francis Mary Guimarães Nogueira, Maria Lúcia Frizon Rizzoto (Orgs); Afrânio Mendes catani ... [et al.]. **Políticas Sociais e Desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007.

NASCIMENTO, Milton Moreira. Rousseau: da servidão à liberdade. In: **Os Clássicos da Política**. Francisco C. Welfort (Org.); colaboradores: Maria Tereza Sadeck... [et al], São Paulo: Ática, 2008.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

NEVES, Fátima Maria. **A grande empreitada. Apontamentos**, n. 1, Maringá, EDUEM, jan. 1992, PP. 45 – 67.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1988

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As proposições para a educação escolar expressas nos planos de desenvolvimento do regime militar. In: Francis Mary Guimarães Nogueira, Maria Lúcia Frizon Rizzoto (Orgs); Afrânio Mendes Catani ... [et al.]. **Políticas Sociais e Desenvolvimento: América Latina e Brasil**. São Paulo: Xamã, 2007.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

NOSELLA, Paolo. Compromisso Político e Competência Técnica: vinte anos depois. In: ORSO, Paulino José... [et al.]. **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. Paulino José Orso (Org.), Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Antiguidade Cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; MELO, Savana Diniz Gomes. Trabalho Docente: Conflito e Resistência nas Redes Públicas de Ensino de Minas Gerais – Brasil. In: **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**, Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

_____. Educação e Planejamento: A escola como núcleo da Gestão. In: Dalila Andrade Oliveira (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Francisco de. O Ornitorrinco. In. _____. **Crítica à razão dualista / O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **Que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1971.

ORSO, Paulino José. A Criação da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil. In: ORSO, P. J. (Org.): **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: José Claudinei Lombardi & José Luís Sanfelice (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

_____. **Liberalismo, neoliberalismo e educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira**. Campinas, SP: Unicamp, FE, 2003 (Tese de Doutorado).

_____. **Projeto Político Pedagógico/** Paulino José Orso (Org.), Cascavel, PR: Edunioeste, 1999.

_____. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: **Educação e Lutas de Classes**. Paulino José Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves, Valci Maria Mattos (Orgs); São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Apresentação. In: ORSO, P. J. (Org.): **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. As Possibilidades e os Limites da Educação. In: **A Comuna de Paris de 1871: História e Atualidade**. Paulino José Orso, Fidel Lerner e Paulo Barsotti (Orgs). São Paulo: Ícone, 2002.

_____. **Crise e Educação: O Desafio dos Trabalhadores**.

Diponível em: < <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#2crise> >
Acesso em: 12/11/09.

ORSO, Paulino José; CASTANHA, André Paulo. Apresentação. In: Paulino José Orso, André Paulo Castanha, João Carlos da Silva, Edison Martin e Claudio Afonso Peres (organizadores). **História da Educação: pesquisa e memória histórica**. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

PAIVA, José Maria. **O Método pedagógico jesuítico**. Viçosa: Imprensa da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PAIVA, Vanilda. A Escola Pública Brasileira No Início Do Século XXI, lições da história. In: PAIVA, Vanilda. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani, Maria Isabel Moura Nascimento (Orgs), Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDR, 2005.

PARO, Vitor Henrique. O conceito de administração em geral. In: PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**, São Paulo: Cortez, 2000.

PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil**/ Enrique Peregalli, São Paulo: Global, 1988.

PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: PETRAS, James (et al). **Marxismo Hoje**. São Paulo: Xamã, 1996.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações** / Jaime Pinsky – São Paulo: Atual, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ciência e Existência, Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri, São Paulo: Editora Nova Cultural, 1972; 2004.

_____. **Diálogos**; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. **A defesa de Sócrates**. Tradução de Sérgio Avrella. Umuarama: Elenco, 2006.

_____. FÉDON ou da alma. In: PLATÃO. **Diálogos**. Janice Florido (coordenação), São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

PLEBE, Armando. **Breve história da retórica antiga** / Armando Plebe; tradução e notas de Gilda Naécia Maciel de Barros. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira, São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO Jr, Caio. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **História Econômica do Brasil**, São Paulo: Brasiliense, 1976.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia**, São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**, SP: Paulinas, 1990.

RIBEIRO, Darci. **O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização; etapas da evolução sócio-cultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar**, Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROCHA, Thais Damaris. **A feminização do magistério**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Monografia de pós-graduação de Fundamentos da Educação, 2007.

ROCHETTI, Denezia; SIQUEIRA, Marli Luiza Sella; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. Principais doenças que acometem professores da rede estadual de educação no âmbito da 10ª regional de saúde/ Paraná-Brasil. Monografia de Pós-graduação em Saúde Pública, 2007. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/PRINCIPAIS%20DOEN%C7AS%20QUE%20ACOMETEM%20PROFESSORES%20A%20REDE.pdf>. Acesso em: 26/11/2009.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**; tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Apresentação e comentários de Jean-François Braunstein. Trad. De Iracema Gomes Soares e Maria Cristina Roveri Nagle. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1985.

_____. **O Contrato Social**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SADER, Emir. **Estado e Política em Marx: para uma crítica da filosofia política**, São Paulo: Cortez, 1993.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas, SP, set./dez. 2004.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANDRONI, Paulo. **O Que é Mais-Valia**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

SANFELICE, José Luís. A problemática do Público e do Privado na História da Educação no Brasil. In: **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. José Claudinei Lombardi, Mara Regina M. Jacomeli, Tânia Mara T. Da Silva (organizadores), Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**, Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**, Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Política e Educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Histórias das idéias Pedagógicas no Brasil**, Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Os Desafios da Educação Pública na Sociedade de Classes. In: ORSO, Paulino José... [et al.]. **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**, Paulino José Orso (organizador), Campinas, SP: Autores Associados, 2007, (a).

_____. Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007, (b).

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHREINER, Davi Félix. **Cotidiano, Trabalho e Poder: a formação da cultura do trabalho no Extremo Oeste do Paraná**, Toledo: Editora Toledo, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, João Carlos da. **Educação e utopia no renascimento**, Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

SILVA, T.T. da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: _____. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios sobre a sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SCHÜTZ, Rosalvo. Propriedade Privada e Trabalho Alienando: desvendando imbricações ocultas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 87, agosto de 2008. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/087/87schutz.pdf> >. Acesso em 24/05/2009.

SMITH, Adam. Da natureza, acumulação e emprego do capital. In: **Riqueza das Nações**. Curitiba, PR: Hemus, 2001.

SOUZA, Gilberto P.. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto P.. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**, São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 80**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**, Lisboa: Portugal: Livros Horizonte, 1984.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**, tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. Walter E. Garcia (organizador). São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990**. Revista Trabalho Necessário, ano 6, número 6, 2008.

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado de Educação. **Cartilha sobre a saúde do trabalhador: fique de olho para não entrar numa fria**; cartilha para trabalhadores de frigoríferos/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestrado de Educação, Curso de Enfermagem, Associação de Portadores de Lesões por Esforços Repetitivos; organização de Neide Tiemi Murofose [et al.]; ilustração de Arivonil Policarpo Pereira. Cascavel: Gráfica Universitária – UNIOESTE, 2008.

Universidade Federal do Paraná. **Normas para apresentação de documentos científicos**. Sistema de Bibliotecas, Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2007.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**, tradução de Maria de Jesús Brito Leite, São Paulo: Expressão Popular, 2005

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchéz. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VELLOSO, Jacques. **Mestrandos e Doutorandos no País: trajetórias de formação/** Jacques Velloso, Léa Velho, Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

VIANNA, Liz Werneck. **Liberalismo e Sindicalismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social.** São Paulo, SP: Cortez Editora; Autores Associados, 1992.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Gestão Escolar: a publicização mercantil da educação profissional.** Cascavel: Edunioeste, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961).** Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. **A Educação na Literatura do século XIX.** Campinas: Alínea, 2008.

XAVIER, M.E.S.P.; RIBEIRO, M.L.; NORONHA, O. M.. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W.. **Educar para Transformar. Educação Popular, Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

WILLIANSO, John. Reformas políticas na América Latina na década de 80. In: **Revista de Economia Política.** São Paulo: Brasiliense, vol.12, 1992.

Jornais e informativos

Jornal Folha de São Paulo, 01/05/1999.

Jornal 30 de Agosto, especial saúde. Quanto vale a saúde de um(a) educador(a)? Outubro/2009. Produção da APP Sindicato – Sindicato dos Professores Estaduais do Estado do Paraná.

Educação e Luta de Classes / Órgão informativo do Movimento Classista dos Trabalhadores em Educação (MOCLATE). Ano 1 – número 1 – março de 2009.