



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

Fábio Mansano de Mello

**A DESQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO**

Londrina
2003

Fábio Mansano de Mello

**A DESQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DO TRABALHO DOS PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Flávio Bertero

Londrina
2003

Fábio Mansano de Mello

**A DESQUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO DO TRABALHO DOS PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Flávio Bertero (orientador)

Prof. Dr. Felipe Luiz Gomes e Silva

Prof. Dr. Ariovaldo de Oliveira Santos

"Na verdade, entretanto, quando despida de sua estreita forma burguesa, o que é a riqueza, senão a totalidade das necessidades, capacidades, prazeres, potencialidades produtoras, etc., dos indivíduos, adquirida no intercâmbio universal? O que é, senão o pleno desenvolvimento do controle humano sobre as forças naturais - tanto as suas próprias quanto as da chamada "natureza"? O que é, senão a plena elaboração de suas faculdades criadoras, sem outros pressupostos salvo a evolução histórica precedente que faz da totalidade desta evolução - i. é, a evolução de todos os poderes humanos em si, não medidos por qualquer padrão previamente estabelecido - um fim em si mesmo? O que é a riqueza, senão uma situação em que o homem não se reproduz a si mesmo numa forma determinada, limitada, mas sim em sua totalidade, se desvencilhando do passado e se integrando no movimento absoluto do tornar-se? Na economia política burguesa - e na época de produção que lhe corresponde - este completo desenvolvimento das potencialidades humanas aparece como uma total alienação, como destruição de todos os objetivos unilaterais determinados, como sacrifício do fim em si mesmo em proveito de forças que lhe são externas. Por isto, de certo modo, o mundo aparentemente infantil dos antigos mostra-se superior; e é assim, pois, na medida em que buscamos contornos fechados, forma e limitação estabelecida. Os antigos proporcionavam satisfação limitada, enquanto o mundo moderno deixa-nos insatisfeitos ou, quando parece satisfeito consigo mesmo, é vulgar e mesquinho".

Karl Marx. Formações Econômicas Pré-Capitalistas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio e amizade. À Isabela, pela paciência e dedicação. Aos companheiros Ezequiel Elias, Manoel Rodrigues, Romeu Guiotti, Odair Bento e Thiago Vidal, pela colaboração incomensurável na realização deste trabalho.

À banca examinadora, aos comentários e sugestões do Prof. Arioaldo e do Prof. Felipe. À orientação paciente e precisa do Prof. José Flávio, que tem me incentivado e aberto caminhos nos estudos de Sociologia.

Às escolas visitadas e aos professores entrevistados, que me forneceram informações valiosas.

Ao mestre Agostinho,

à D. Marina,

à Bela Tarcinalli

RESUMO

O nosso estudo se insere na investigação das relações capitalistas de produção, tendo como objeto de pesquisa a análise do processo de trabalho dos professores do Ensino Médio das escolas privadas; não é nossa intenção descrever os passos e as vicissitudes do ensino brasileiro, muito menos as reformas pedagógicas realizadas nos últimos anos, mas sim estudar o processo produtivo desses profissionais, que a nosso ver são assalariados como qualquer outro trabalhador produtivo. Com o intuito de valorizar-se, o capital vai adentrando esferas da produção as mais variadas, em âmbito nacional e internacional; amparado pelas transformações da base técnica nos processos produtivos, o capital busca extrair a maior taxa de mais-valia possível, graças ao emprego sistemático de tecnologia, relegando dessa forma o trabalhador a um segundo plano no seio da produção. É neste contexto que inserimos a escola privada, o terreno prático de nossa empreitada; constatamos que, pelo menos nos últimos vinte anos houve um acréscimo significativo de instituições dessa categoria, propiciando aos seus alunos os mais diversos tipos de aprendizado, e fundamentalmente engendrando uma organização específica de trabalho dos professores. A nossa preocupação é exatamente captar como essa dinâmica capitalista interfere e desqualifica tal trabalho.

Palavras-chave: Processo de trabalho. Desqualificação profissional. Desenvolvimento tecnológico.

ABSTRACT

This study investigates the capitalist production relations, and the object of our research is the analysis of private High-School teachers' working processes. It is not our intention to describe the steps nor the ups-and-downs of Brazilian educational system; not even the pedagogical reformations that have been done in the last years; yet, we study the productive process of those professionals, who according to our understanding, are proletarian as well as any other productive worker. Aiming at raising its own value, the capital extends its action to the most varied production areas, at national and international levels. Supported by tech-based improvements on production process, the capital tries to get the highest possible plus-value rate; thanks to the use of systematic technology, leaving the worker a second-place role within the production. That is the context in which we place private schools, the practical aspect of our undertaking, where we noticed that throughout the last twenty years, there has been a significant increase in the number of such institutions, offering their students the most diverse types of learning and producing a specific working routine from their related teachers. Our concern is catching exactly how this capitalist dynamics interferes and disqualifies the referred job.

Key-words: Work process. Unqualified professional. Technological development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE DO TRABALHO	12
3 AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE TRABALHO ESCOLAR.....	32
3.1 Educação Escolar e Trabalho	32
3.2 O Trabalho dos Professores.....	38
4 EMPRESA ESCOLAR, CAPITALISMO E SOCIEDADE	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	84

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar as transformações ocorridas no trabalho dos professores do Ensino Médio da rede privada, à luz do incremento tecnológico e da organização do trabalho escolar. Para tanto, empreendemos uma investigação das relações capitalistas de produção, compreendendo a escola privada como uma empresa conectada com as leis gerais da acumulação. Defendemos a idéia de que as inovações tecnológicas e as formas de organização gerencial desqualificam o trabalho e a força de trabalho, uma vez que operam sob o mando do capital.

No primeiro capítulo discutimos as transformações ocorridas na sociedade através de um diálogo com as correntes teóricas que defendem o fim da sociabilidade capitalista. Procedendo desta forma procuramos mostrar a vigência da lei do valor bem como do trabalho abstrato; entender o crescimento do setor terciário não como uma característica de um novo modo de produção, mas uma forma específica de promover a acumulação do capital; e conectar a generalização da indústria nas mais variadas esferas da vida social. À medida que o capital modifica a produção social, ele incorpora produtos que outrora não estavam no seu escopo, como é o caso das escolas e do trabalho docente.

A análise do processo de trabalho é feita no segundo capítulo, que iniciamos com um debate sobre a relação escola-trabalho; através de uma pesquisa teórica pudemos apreender como se articula a escola no conjunto das determinações sociais, bem como compreendermos as principais questões que educadores e economistas levantaram sobre o binômio educação escolar-processo produtivo. Em seguida revisitamos os capítulos históricos de *O capital*,

especialmente os que tratam da cooperação, manufatura e grande indústria, já que nessa exposição estão firmados os nossos referenciais teóricos acerca da tendência à desqualificação do trabalho mediante a transformação da base técnica. Embora tais transformações pretendam diminuir o custo das mercadorias (inclusive a força de trabalho) e aumentar o tempo de trabalho excedente, na escola não é possível uma subordinação real do trabalho ao capital; devido às peculiaridades do trabalho docente, a subjetividade nesta atividade persiste. É no interior das relações de produção através da constante divisão do trabalho e da organização gerencial das escolas-empresa que constatamos a desqualificação do professor, especificamente na passagem do professor-artesão (escola tradicional) para o professor parcelar (escola capitalista). Nesta última forma de organização escolar fica claro a separação entre concepção e execução dos conteúdos pedagógicos, onde o professor se apresenta como um cumpridor de tarefas impostas pelos cursos apostilados.

Para a obtenção das informações contidas neste trabalho, adotamos o seguinte procedimento. Enviamos uma carta a cinco escolas particulares de Londrina-PR, na qual constava o objetivo de nossa pesquisa e pedia permissão para realizar visitas e entrevistas. Quatro delas retornaram com parecer favorável. A partir de então, iniciamos um diálogo com diretores, supervisores e professores. Para estes últimos, elaboramos um roteiro de perguntas que permitiu esboçar questões gerais que facilitaram a apreensão do processo de trabalho; por não se tratar de uma pesquisa qualitativa, as perguntas eram abertas e à medida que avançávamos no trabalho, fazíamos novas indagações. Ainda que pesquisamos escolas de Londrina, muitos dados importantes foram obtidos através de visitas, entrevistas e conversas com vários professores de escolas públicas e escolas privadas das cidades do interior de São

Paulo, tais como Assis, Araraquara, Pederneiras e Paraguaçu Paulista, de onde observamos contrastes, semelhanças e particularidades que ajudaram na compreensão do tema.

No terceiro capítulo retomamos a questão do processo de industrialização do Brasil e focalizamos a importância da política de caráter neoliberal no sentido de sucatear a escola pública e preparar terreno para o crescimento da escola privada. Através de um breve esboço, procuramos demonstrar como tais políticas de inserem no desenvolvimento do capitalismo e como seus desdobramentos incidem na realidade do nosso país.

O estudo não é, portanto, apenas teórico; foi realizado com o intuito de apreender através de um caso concreto, iluminado pela teoria, a realidade brasileira no período recente.

2 AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE DO TRABALHO

A sociedade capitalista tem sofrido profundas transformações ao longo dos anos, conduzindo os intelectuais às mais diversas formas de interpretações da realidade social. Ocorrências tais como o crescimento do setor de serviços, o advento da sociedade de massa e a ampliação da classe média, entre outras, foram suficientes para que alguns estudiosos vislumbrassem uma nova organização social, estruturada a partir de uma dinâmica própria, superando a lógica do sistema capitalista de produção. É bem verdade que as teorias de cada um desses autores possuem particularidades, proposições que às vezes se afastam e outras se aproximam entre si, implicando uma determinada visão de mundo. No entanto, segundo os idealizadores da chamada sociedade “pós-moderna”, “pós-industrial” ou do que se queira chamar, estaríamos diante de uma nova estrutura social onde o trabalho, as classes sociais e a lógica da acumulação capitalista não mais seriam vigentes na atualidade.

Vejam os que Offe nos diz. Em seu livro *Capitalismo Desorganizado* (1989), afirma o autor que “o trabalho e a posição dos trabalhadores no processo de produção não são tratados como o princípio básico da organização das estruturas sociais” (Offe, 1989, p.171). Sob essa ótica, estamos diante da falência do trabalho assalariado, que agora não tem mais importância para o conjunto das atividades sociais, bem como a dinâmica do desenvolvimento social não está mais atrelada à disputa entre as classes sociais. E mais adiante:

Sintomas de heterogeneidade crescente colocam em dúvida se o trabalho assalariado dependente enquanto tal pode ainda ter um significado preciso e compartilhado pela população trabalhadora e seus interesses e atitudes sociais e políticos. Esses sintomas levantam a possibilidade de o trabalho, em certo sentido, ter-se tornado “abstrato”, de tal forma que pode ser considerado apenas uma categoria estatística descritiva, e não uma categoria analítica para explicar as estruturas sociais, os conflitos e a ação. (OFFE, 1989, p. 176)

Como se não bastasse implodir o *trabalho*, Offe aponta os estudos sociológicos centrados nesse conceito como conservadores, privilegiando dessa forma o cunho das pesquisas da vida quotidiana e as experiências do mundo vivido. O fato de que uma pessoa trabalhe tem pouca importância para a vida social: o autor afirma que à medida que o padrão de “taylorização” atinge as mais variadas instâncias da produção, o ‘fator humano’ é deixado de lado e a racionalidade do capital tende a eliminar as porosidades causadas pelas incertezas e angústias dos homens. O caráter heterogêneo das atividades produtivas não confere mais unidade à classe trabalhadora, que por sua vez também perde sentido. Essa minimização da dimensão subjetiva do trabalho é associada ao declínio da ética do trabalho na sociedade moderna. Após essas afirmações, questiona-nos Offe:

Se é verdade que as formas contemporâneas de atividade social normalmente designadas como “trabalho” não têm uma racionalidade comum nem características empíricas compartilhadas, e se nesse sentido o trabalho não é apenas objetivamente amorfo, mas também está se tornando subjetivamente periférico, surge então uma questão: quais os conceitos sociológicos de estrutura e de conflito apropriados para descrever uma sociedade que, no sentido aqui abordado, deixou de ser uma “sociedade do trabalho”? (OFFE, 1989, p. 195)

Para Offe o trabalho não produz sentido para quem o realiza, e mais, passa a ser uma atividade entre outras, redundando numa descentralização

do trabalho em relação a outras esferas da vida. Com o intuito de responder a questão sobre os conceitos-chave para compreendermos a realidade social, o autor assim nos coloca:

Uma proposta teórica elaborada, fundamentada na história da teoria sociológica, e que poderia satisfazer essa necessidade encontra-se desenvolvida na *Theorie des kommunikativen Handelns*, de Habermas. Em um importante e sempre polêmico abandono dos paradigmas teóricos clássicos, Habermas retrata a estrutura e a dinâmica das sociedades modernas não como um antagonismo enraizado na esfera da produção, mas como um choque entre os “subsistemas da ação racional intencional”, mediado, de um lado, pelo dinheiro e pelo poder e, por outro, por um “mundo vivido”, que “obstinadamente” resiste a esses sistemas. (OFFE, 1989, p. 195)

Ao afirmar a disformidade do trabalho, seu caráter “subjetivamente amorfo”, ou seja, a não centralidade do trabalho na sociedade contemporânea, Offe se prende ao mundo empírico, portanto fenomênico da realidade social, e ao invés de realizar as mediações entre o particular e o universal, centra a sua investigação no aspecto imediato da produção, isto é, no trabalho concreto. Embora a fragmentação ocorra, ela é aparente. “Mesmo o trabalho concreto supõe a cooperação, a troca, e a divisão do trabalho. Assim sendo, ele realiza-se como partícula do trabalho social. É esse trabalho social que assume determinadas formas concretas” (Bertero, 2002, p. 5). Offe reduz, portanto, toda atividade produtiva a trabalho concreto, ignorando o trabalho abstrato. Ora, é exatamente este último que cria valor. Neste trabalho criador de valor, é abstraído toda forma concreta e pessoal do trabalho, importando apenas o trabalho impessoal e homogêneo, que através de um processo unificado socializa o trabalho (Marx, 1982; Giannotti, 1985; Rubin, 1987).

Na produção baseada na troca, o produtor não está interessado no valor de uso do produto que faz, mas unicamente em seu valor. Os produtos não lhe interessam enquanto resultados do trabalho concreto, mas enquanto resultado do trabalho abstrato, isto é, na medida que podem despojar-se de sua forma útil inata e se transformar em dinheiro, e através do dinheiro numa série infinita de diferentes valores de uso. Se, do ponto de vista do valor, uma dada ocupação é menos vantajosa para um produtor que outra, ele passa de uma atividade concreta a outra, pressupondo-se que na economia mercantil existe plena mobilidade de trabalho. A troca cria a indiferença do produtor para com seu trabalho concreto (obviamente na forma de uma tendência, que é interrompida e debilitada por influências contrárias) (Rubin, 1987, p. 161)

Não tendo a dimensão da totalidade da produção material e das relações sociais por ela engendrada, Offe torna-se refém do fato, do dado. Ressaltemos aqui a amplitude dessas observações. Se para Offe as classes sociais se extinguiram, já que ele não difere o trabalho concreto do trabalho abstrato, e é este último enquanto produto social que dá organicidade às classes, isso se deve ao seu entendimento de “falência do trabalho assalariado”. Mas a questão nodal é essa: é exatamente o trabalho assalariado que, quando subtraído pelo capitalista o tempo de trabalho excedente, apresenta-se como condição para a geração de mais-valia e conseqüentemente da exploração do trabalho pelo capital. Diz-nos Marx:

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho (Marx, 1982a, p. 140)

E mais adiante:

O que, portanto, caracteriza a época capitalista é que a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Por outro lado, só a partir desse instante se universaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho (Marx, 1982a, nota 41, p. 141)

Sem dar conta das peculiaridades desse trabalho homogêneo, que se faz social (e que ainda persiste), Offe afirma que “o trabalho não só foi deslocado objetivamente de seu *status* de uma realidade de vida central e evidente por si própria; como consequência desse desenvolvimento objetivo, (...) o trabalho está perdendo também seu papel subjetivo de força estimulante central na atividade dos trabalhadores (Offe, op. cit., p. 194). Na sua concepção de nova ‘organização social’ os temas-chaves para resolver os conflitos sociais passam pela esfera da questão ambiental, paz e desarmamento, sexualidade, direitos humanos, etc.

Num debate sobre as experiências neoliberais nas últimas décadas, assim o professor José Paulo Netto se expressa acerca das teses que defendem o ‘capitalismo desorganizado’:

Penso, ao contrário, que o capitalismo nunca esteve tão organizado quanto atualmente, com uma insuspeitada capacidade de se refuncionalizar e de responder rapidamente a novas demandas. Tudo indica que este processo de reconversão do capitalismo em escala planetária é um componente fulcral para a análise da vulnerabilidade de instituições que foram decisivas na constituição e na manutenção do chamado estado de bem-estar social (Netto, 1995, p. 31)

A apreensão imediata da vida social também permeia as teses centrais de Gorz. Em seu livro *Adeus ao proletariado* (1987), o cerne de sua análise está focado na liberdade do tempo e na abolição do trabalho. Vejamos mais de perto. O autor afirma que os termos “trabalho” e “emprego” se equivalem,

já que o primeiro é visto como um simples meio de se ganhar a vida, ou seja, constitui apenas um dos pólos da vida social. O trabalho passa a ser visto como um pesado fardo para os trabalhadores; Gorz prega então a abolição do trabalho, mas não de qualquer espécie. Ele está se referindo ao trabalho assalariado, atividade que aliena o trabalhador. Notemos que o autor prega a liberação do trabalho fastidioso para o desenvolvimento das atividades autônomas dos homens: “A liberação dos indivíduos e da sociedade, assim como a regressão do assalariamento e das relações de mercado passa pela preponderância das atividades autônomas sobre as heterônomas” (Gorz, 1987, p.19). Gorz aponta que o direito à autoprodução é a alternativa que resta aos trabalhadores para terem acesso a pelo menos parte dos bens e serviços que consomem, sem precisarem submeter-se ao jugo dos proprietários dos meios de produção; a organização social baseada no tempo livre está calcada no princípio do “trabalhar menos para todos trabalharem e ter mais atividades por conta própria” (Gorz, 1987, p.12).

Existe aqui uma certa similitude no que tange os termos trabalho e emprego, tanto em Gorz como para Offe. Para ambos, o trabalho é mais uma atividade entre outras tantas que o homem realiza. Salvo engano, se em Offe o trabalho aparece sob o aspecto heterônimo, em Gorz ocorre a sugestão da primazia das atividades ditas autônomas. O direito à autoprodução implica numa autonomia em relação à sociedade capitalista, que por sua vez consiste na compra e venda de mercadorias, inclusive a mercadoria força de trabalho. Essa autonomização das atividades produtivas só pode ocorrer numa outra sociedade, não a capitalista. É o que Gorz advoga. No entanto, assim como aparece em Offe, Gorz reduz todo trabalho a trabalho concreto, empírico, não abrangendo a totalidade das relações de produção:

O trabalho abstrato torna-se uma relação social entre os membros da sociedade ao realizar-se através da troca e da igualação de produtos das mais variadas formas de trabalho: “Dentro deste mundo [o das mercadorias], é o caráter geral e humano do trabalho que constitui seu caráter especificamente social” (C. I, p. 33) e somente este caráter de trabalho abstraído das propriedades concretas lhe confere o caráter de trabalho abstrato que cria valor. No valor, “o caráter *geral* do trabalho individual” aparece “como seu caráter *social*” – Marx repete constantemente em [*Contribuição*] *Para a Crítica da Economia Política* (Rubin, 1987, p. 162)

Sua fundamentação acerca da autonomia não se sustenta, pois o capital, que não é só uma coisa mas também uma relação social, determina a situação das classes sociais no processo produtivo, bem como determina a parcela da riqueza social que cabe a cada fração de classe. Não para Gorz, que entende a produção material realizada por indivíduos, portanto o fato de pertencer a uma classe também carece de sentido. Decreta, dessa forma, o fim das classes sociais e o advento da “não-classe dos não-trabalhadores”, formada pela massa dos desempregados e dos subempregados que estão à margem do chamado mercado formal. É o fim do capitalismo:

Essa não-classe, diferentemente da classe operária, não é produzida pelo capitalismo e marcada pelo selo das relações capitalistas de produção; ela é produzida pela crise do capitalismo e pela dissolução, sob o efeito de técnicas produtivas novas, das relações sociais de produção capitalistas (Gorz, 1987, p.87)

Gorz conclui que a lógica do capital chegou a tal ponto que os meios de produção não oferecem mais nada de novo à humanidade; para ele, o futuro é vazio de sentido e a sociedade deve estar preparada para o pior: destruições, desperdícios, desemprego, etc. Ao afirmar que a não-classe é formada por desempregados e subempregados, e que a mesma é produzida pela

crise do modo de produção capitalista, somos inclinados a compreender tais fenômenos não como indícios de superação da lógica capitalista, mas sim como elementos inerentes à sua própria constituição. Vejamos mais de perto. A existência do exército industrial de reserva está intimamente relacionada com o modo capitalista de produção, que aumenta suas fileiras à medida que revoluciona a base técnica, intensificando a composição orgânica do capital. A contradição básica da sociedade capitalista, cristalizada na relação capital-trabalho não foi superada; a existência das crises de superprodução – ao contrário do que pretende Gorz – evidenciam a vigência do capitalismo.

A função objetiva da crise de superprodução para o desenvolvimento do modo de produção capitalista é um outro conceito a ser diferenciado em relação às formas de aparição das crises, de seu detonador e de suas causas profundas. A função objetiva da crise é a de constituir o mecanismo através do qual a lei do valor se impõe, apesar da concorrência”. (Mandel,1990, p. 212)

A sociedade capitalista não acabou, como está constantemente reorganizando-se a fim de superar os obstáculos impostos pela sua lógica contraditória:

As crises, portanto, exteriorizam e resolvem de modo momentâneo as contradições imanentes da produção capitalista; mas não as suprimem. E é exatamente por não serem suprimíveis que tais contradições indicam a natureza limitada deste regime de produção. Limitada, porque o capitalismo contém limites que lhes são próprios, aos quais não pode se subtrair, apesar do seu impulso desenfreado em fazê-lo. Por essa razão, trata-se de um regime de produção não absoluto e sim historicamente determinado, que cria, ao mesmo tempo, as condições de sua própria superação. (Mazzucchelli, 1985, P. 23-4)

Ressaltemos que a superação do capitalismo está ligada ao desenvolvimento das forças produtivas, e não à explicação conceitual que supõe conhecer o mundo a partir de aspectos fenomênicos. Gorz, ao negar a

universalidade do trabalho e se ater ao trabalho imediato, nega por sua vez a existência das classes sociais que, enquanto expressão de relações sociais, constituem uma unidade do diverso. O capital se apresenta ora na forma dinheiro, ora como processo produtivo, ora como mercadoria, no entanto se consubstancia no capital social total, ou seja, na 'síntese de múltiplas determinações'. Sendo assim, o caráter autônomo do trabalho não explica o real, já que a história do desenvolvimento capitalista nas últimas décadas diz respeito à reorganização do capital em escala global mas, sobretudo, à maneira pela qual os trabalhadores se inserem no processo produtivo. "Neste movimento de constituição, as formas conservam sua fluidez, uma se converte na outra. Se podemos separá-las duma perspectiva arbitrária, é porque, dado um começo, somos obrigados a percorrer todo o itinerário, até percebermos que nunca fugimos das garras da circularidade (Giannotti, 1984, p. 255).

A idéia de uma nova sociabilidade está presente também em Daniel Bell (1977). Em *O advento da sociedade pós-industrial*, Bell faz uma crítica à teoria marxista das lutas de classe e aponta o aparecimento de uma nova estrutura social, indicando não apenas a supressão da sociedade industrial mas também a preponderância do setor terciário enquanto característica primordial dessa nova forma de sociabilidade. Para compreendermos as dimensões da sociedade pós-industrial, é preciso acompanhar as mudanças sociais e as características específicas de cada arranjo social. Nesse sentido, Bell cria uma tipologia com as seguintes particularidades: 1) sociedades pré-industriais: os principais setores econômicos são o primário e extrativo, e os atores sociais são os camponeses, mineiros e pescadores. 2) sociedades industriais: prevalência do setor secundário (produção de bens) e os principais atores são os engenheiros e os trabalhadores semi-qualificados. 3) sociedades pós-industriais: prevalência dos

serviços e os atores são os técnicos e cientistas. Segundo Bell, com o desenvolvimento do setor terciário o operário perde a centralidade na estrutura das ocupações, cedendo espaço à classe profissional e técnica:

Uma sociedade pós-industrial tem como base os serviços. Assim sendo, trata-se de um jogo entre pessoas. O que conta não é a força muscular, ou a energia, e sim a informação. A personalidade central é a do profissional, preparado por sua educação e por seu treinamento para fornecer os tipos de habilidades que vão sendo cada vez mais exigidos numa sociedade pós-industrial. Se a sociedade industrial se define pela quantidade de bens que caracterizam um padrão de vida, a sociedade pós-industrial define-se pela qualidade da existência avaliada de acordo com os serviços e o conforto – saúde, educação, lazer e artes – agora considerados desejáveis e possíveis para todos. (BELL, 1977, p. 148)

Corroborando sua idéia de uma nova composição social, esse autor mostra-nos o número reduzido dos trabalhadores rurais, projeta uma redução do número de operários fabris e o aumento quantitativo dos trabalhadores em escritório. Se a sociedade industrial era caracterizada pela grande indústria e pela fabricação de bens, a sociedade pós-industrial, graças ao desenvolvimento da produção em geral, tem como fundamento a expansão dos serviços. Diz o autor:

Desta maneira, começa a desenvolver-se um terceiro setor, o dos serviços pessoais: restaurantes, hotéis, postos de serviços para automóveis, viagens, diversões, esportes, à medida que os horizontes das pessoas se vão ampliando e surgindo novas necessidades e preferências. Neste ponto, porém, começa a intervir uma nova consciência. Os clamores pela boa vida prometida pela sociedade vão-se centralizando em duas áreas fundamentais para essa vida: a da saúde e a da educação. A eliminação das doenças e o crescimento do número de pessoas capazes de viver integralmente a sua vida, e mais os esforços visando a aumentar a duração da existência, transformaram os serviços sanitários numa das características mais importantes da sociedade moderna; e o aumento das exigências técnicas e das habilidades profissionais faz da

educação e do acesso à instrução superior a condição para o ingresso na própria sociedade pós-industrial. Temos portanto aqui o desenvolvimento de uma nova *intelligentsia*, constituída particularmente de professores. (BELL, 1977, p. 148)

Segundo Bell, o traço distintivo da sociedade pós-industrial é o choque entre o profissional e o populacho, assim como a luta entre capitalista e operário marcou a sociedade industrial.

Ressaltemos que ao debater com esses autores, procuramos limpar o terreno para entendermos como se processa alguns dados da realidade, como por exemplo a desqualificação do trabalhador. E mais, confrontando suas idéias buscamos refletir sobre os nexos entre processo de trabalho e o conjunto das relações sociais. Vejamos essas questões mais de perto.

Com o intuito de compreender tais transformações, constatamos que o desenvolvimento do conjunto das forças produtivas acarreta uma constante divisão social do trabalho; o reflexo desta nova divisão pode ser observado, hoje, no avanço do setor de serviços, por exemplo, entendido aqui não como um abrigo de desempregados, mas uma forma peculiar de promover a acumulação do capital.¹ Com o desenvolvimento da produção industrial propriamente dita, houve um aumento da massa de capitais que encontraram dificuldades em valorizar-se; dessa forma, grandes somas de capitais passam a ser investidas em áreas até então consideradas não-produtivas (do ponto de vista do capital). Esse novo *locus* de exploração capitalista pode ser apreendido enquanto um propulsor para o avanço do setor terciário, bem como uma nova organização da chamada “sociedade de consumo”. Para Mandel,

A expansão do setor de serviços capitalistas que caracteriza o capitalismo tardio resume, portanto, à sua própria maneira, todas as principais contradições do modo de produção capitalista. Reflete a enorme expansão das forças

¹ Cf. Oliveira, F. O terciário e a divisão do trabalho. Estudos Cebrap nº 24

produtivas sócio-técnicas e científicas e o crescimento correspondente das necessidades culturais e civilizadoras dos produtores, exatamente como reflete a forma antagônica em que essa expansão se realiza sob o capitalismo: pois ela se faz acompanhar de uma supercapitalização crescente (dificuldades de valorização do capital), de dificuldades crescentes de realização, de desperdício crescente de valores materiais e de alienação e deformação crescentes dos trabalhadores em sua atividade produtiva e em seu âmbito de consumo (MANDEL, 1982, p. 282)

Mandel nos mostra como a industrialização assume um caráter geral e penetra em todas as instâncias da vida social. Tal generalização afeta também a agricultura, fazendo com que o campo se industrialize. Essa idéia da totalidade das relações sociais de produção está ausente em Bell. Ao apontar o pequeno número de trabalhadores na zona rural, Bell não avalia o desenvolvimento técnico neste setor, onde a mecanização da produção e a utilização de produtos químicos tendem a aumentar a produtividade diminuindo não apenas os custos da produção, mas também o número de trabalhadores: sua análise decorrente da constatação empírica aparece descolada do movimento do capital. Assim também o constatado aumento do número dos trabalhadores em escritórios deve ser pensado neste contexto: à medida que o capitalismo se expande, aumenta o grau de complexidade da contabilidade. Surgem as empresas especializadas em transferir valor e contabilizar. É o fim do antigo vínculo entre o patrão e o gerente, já que, agora, constatamos a taylorização dessa atividade, cuja utilização do computador revoluciona a sua estrutura, afetando diretamente o trabalhador:

O nível superior da hierarquia do computador é ocupado pelo analista de sistemas e pelo programador. O analista de sistemas é equivalente no escritório ao engenheiro industrial, e sua função é a de desenvolver uma visão completa do processamento de dados no escritório e haver-se com um sistema mecânico que satisfaça às necessidades de processamento (...) Abaixo desse nível, o trabalho no computador deixa o campo das perícias

especializadas ou técnicas e entra no reino das ocupações da classe trabalhadora (BRAVERMAN, 1987, P. 279)

Braverman aponta que mesmo as profissões que gozavam de privilégios sofrem uma degradação na sua forma concreta de trabalho. Mais do que isso, indica-nos que o capital supera os possíveis entraves do processo de acumulação, demandando uma crescente desqualificação do trabalhador. Atentemos para esse aspecto contraditório do capital. Por um lado, caracteriza-se pela busca de valorização contínua através da extorsão de mais-valia; por outro, apresenta-se como um processo de pauperização do trabalhador (diminuindo o tempo de trabalho socialmente necessário). Nesse sentido, o capital revoluciona constantemente as forças produtivas, seja criando novas condições de exploração, seja recriando antigas formas de trabalho que se adequem aos tempos modernos:

(...) vale a pena salientar tão-somente que essa forma de individualização e realização é responsável pela instauração de uma entidade fantástica, o capital em geral, que não é mais do que o lado reificado do modo de produção capitalista, instalando-se como uma realidade que põe e repõe suas próprias condições de existência. O mais interessante é que, no decorrer dessa circularidade, o capital incorpora modos anteriores de produção. A produção simples de mercadoria, que pode sobreviver como um sistema produtivo entre produtores marginais, passa a constituir um dos momentos do ciclo da acumulação do capital. Ainda nessa mesma reflexão, graças aos mecanismos da acumulação primitiva, o capital se defronta com modos de produção periféricos. Muitas vezes, simplesmente os destrói, integrando o trabalho morto sob a forma de valor e o trabalho vivo sob a forma de força de trabalho ativa ou exército de reserva. (GIANNOTTI, 1976, p.166-7)

Ao analisar os desdobramentos dos serviços², Braverman nos mostra que para o capitalismo não importa a maneira pela qual o trabalho se objetiva, mas sim a forma social que o mesmo se apresenta. Para o capitalista, o crucial “é a diferença entre o preço que ele paga por um agregado de trabalho e outras mercadorias, e o preço que recebe pelas mercadorias – sejam bens ou ‘serviços’ – produzidas ou prestadas” (op. cit. p. 305), e que a atividade realizada se converta em trabalho produtivo. À medida que o trabalhador vende sua força de trabalho³, ele propicia ao capitalista utilizar todos os meios disponíveis para a exploração do sobretrabalho. Para a manutenção do modo de produção capitalista, é necessária a exploração do trabalho pelo capital, através da extração de mais-valia; ora, portanto só é produtivo (do ponto de vista do capital), aquele trabalho que produz mais-valia. Discutiremos mais de perto os conceitos de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, visto que a partir de suas determinações encontramos pistas importantes para pensarmos não só a questão da acumulação, mas também a própria manutenção do capitalismo. Escreve Marx: “A diferença entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é importante com respeito à acumulação, já que só a troca por trabalho produtivo constitui condição de reconversão da mais-valia em capital. (Marx, 1900, p.120).

Salientemos que Marx retoma esses dois termos, trabalho produtivo e improdutivo, a partir da teoria clássica burguesa, principalmente de

² “Um serviço é nada mais que o efeito útil de um valor de uso, seja na mercadoria, seja do trabalho” (MARX, 1982a, p. 159). E acrescenta Braverman: “Os efeitos úteis do trabalho, em tais casos, não servem para constituir um objeto vendável que encerre seus efeitos úteis como parte de sua existência na forma de mercadoria. Ao invés, os próprios efeitos do trabalho *transformam-se* em mercadoria. Quando o trabalhador não oferece esse trabalho diretamente ao usuário de seus efeitos, mas, ao invés, vende-o ao capitalista, que o revende no mercado de bens, temos então o modo de produção capitalista no setor dos serviços”. (BRAVERMAN, op. Cit., p. 303-4)

³ “Força de trabalho é aí comprada não para satisfazer, mediante seu serviço ou seu produto, às necessidades pessoais do comprador. Sua finalidade é a valorização de seu capital, produção de mercadorias que contenham mais trabalho do que ele paga, portanto, que contenham uma parcela de valor que nada lhe custa e, ainda assim, é realizada pela venda de mercadorias. Produção de mais-valia ou geração de excedentes é a lei absoluta desse modo de produção.” (MARX, 1982b, p.191)

Smith; segundo este, trabalho produtivo é todo aquele trabalho que gera um lucro, e trabalho improdutivo aquele que não gera lucro, em linhas gerais. O que Marx critica nos clássicos é exatamente o caráter da produção num determinado momento histórico, ou seja, a produção capitalista; sob essas condições, a produção material está ligada à produção da mais-valia, a essência do capital. Portanto, sob a perspectiva da produção capitalista, é trabalho produtivo aquele que fornece a mais-valia ao capitalista, e trabalho improdutivo aquele que não contribui para a valorização do capital. Marx não só critica a economia clássica por enxergar a produtividade em geral e não a sua especificidade no sistema capitalista, ou seja, a produção do sobretrabalho, como vai além; afirma que, através da subsunção real do trabalho no capital, o trabalhador isolado não é o agente real do processo de trabalho, mas sim um integrante de uma estrutura mais ampla, o trabalhador coletivo. Esse fato nos remete à seguinte questão: não importa saber se o trabalhador está mais distante ou mais próximo do produto final do processo produtivo; o que realmente interessa aqui, do ponto de vista da produção capitalista, é que o trabalhador está inserido num conjunto de atividades conjuntas cujo fim é a produção de mercadorias. Vejamos essa passagem do Capítulo VI (Inédito):

...e, como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente no processo imediato de formação de mercadorias, ou melhor, neste caso, de produtos – um trabalha mais com as mãos, outros mais com a cabeça, este como diretor (manager. Ing.), engenheiro (engineer. Ing.), técnico etc., aquele como capataz (overlooker. Ing.), aqueloutro como operário manual ou até como simples servente – temos que são cada vez em maior número as *funções da capacidade de trabalho* incluídas no conceito imediato de *trabalho produtivo*, diretamente explorados pelo capital e *subordinados* em geral ao seu processo de valorização e de produção. (Marx, 1900, p.110)

Temos ainda que todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é produtivo; vale aqui explicitar o conceito de proletário que, segundo Marx, é “economicamente o assalariado que produz e valoriza ‘capital’ e é jogado na rua assim que se torna supérfluo para as necessidades de valorização de ‘Monsieur Capital’ como Pecqueur chama a esse personagem”. (Marx, 1982b, nota 70, p. 188). Podemos constatar que todo proletário é um trabalhador, mas nem todo trabalhador é proletário. Se contrato algum serviço para consumi-lo enquanto valor de uso, tal trabalho não acrescenta valor ao capital, portanto é improdutivo. “Em resumo, o critério é este: o trabalho produtivo é trocado por capital; o trabalho improdutivo é trocado por renda”. (Napoleoni, 1981, p. 107). O que faz com que o trabalho seja produtivo é o fato de ser socialmente determinado, produzir um valor de troca; assim sendo, o mesmo trabalho pode ser tanto produtivo quanto improdutivo, dependendo da forma como é empregado. Vejamos esse exemplo: suponhamos que para realizar uma pintura residencial eu contrate os serviços de um profissional autônomo; tal trabalho é improdutivo, pois está sendo trocado por uma renda (meu salário) e não está sendo acrescido de valor. Pois bem. Se ao invés de contratá-lo diretamente eu procurasse uma empresa de serviços gerais, o mesmo pintor realizaria um trabalho produtivo, pois sua atividade estaria valorizando o capital. O mesmo ocorre no caso específico dos professores, o qual analiso nesta discussão; um professor de escola pública é um trabalhador improdutivo, ao passo que o mesmo professor, atuando na escola privada, ou seja, numa empresa capitalista, é um trabalhador produtivo. O determinante é a natureza das relações sociais. Sobre a especificidade da esfera do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo, vejamos esta elucidativa passagem d’O Capital:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de uma fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (Marx, 1982b, pp. 105-6)

As mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos devem ser compreendidas sob a luz das leis da acumulação capitalista, que faz uso da ciência e da tecnologia para aumentar o domínio do capital. Com o avanço da tecnologia, mais precisamente com a automação e informatização, ocorre uma desqualificação do trabalhador, que é agora substituído por máquinas que executam os mesmos serviços com mais eficiência. Cabe ao homem vigiar as máquinas para que as mesmas realizem suas tarefas e, em caso de falha, ao trabalhador humano cabe reparar o dano. Em suma, seu trabalho torna-se cada vez mais uma atividade fastidiosa. Podemos constatar que em decorrência dessas transformações no seio da produção social, surgem precedentes para a superação das diferenças entre o trabalhador intelectual e o manual, o que redundaria numa nova organização social de produção, numa liberação das potencialidades criativas do homem, ultrapassando assim o capitalismo. Essa idéia está presente na *Miséria da Filosofia*, onde Marx aponta as possibilidades de mudança social através da divisão do trabalho e da utilização da maquinaria:

O que caracteriza a divisão do trabalho na oficina automática é que nela o trabalho perde todo caráter de especialidade. Mas desde que todo desenvolvimento especial cesse, a necessidade de universalidade, a tendência para um desenvolvimento integral do indivíduo começa a se fazer

sentir. A oficina automática faz desaparecer as espécies e o idiotismo da profissão. (MARX, op. cit., p. 123)

Através da “máquina-informática” as mais variadas profissões vão se simplificando e por seu turno vão assumindo aspectos cada vez mais idênticos. Exemplos desse fenômeno são inúmeros; averiguando casos concretos podemos observar que, mesmo para funções distintas, seja na biblioteca, na padaria ou no supermercado, a exigência necessária para a obtenção de um emprego consiste em conhecimentos básicos de computação, já que essas e inúmeras outras atividades tendem a se informatizar. Assim Lojkine nos indaga: “Um operador de uma máquina-ferramenta com comando numérico é muito diferente de um bancário que verifica cheques com o auxílio de um teclado conectado a um terminal de computador?” (Lojkine, 1995, p.54). Embora encontremos vestígios de uma aproximação entre essas duas esferas de trabalho, o manual e o intelectual, a informatização da produção não ‘libertou’ o homem para que os mesmos se integrem com a máquina; o que se constata é exatamente a redução do número de trabalhadores numa empresa, a intensificação do tempo de trabalho e a diminuição dos salários.

Entendemos, portanto, que a sociabilidade persiste capitalista. Rouanet (1987) ao empreender uma crítica à pós-modernidade, aponta a ausência de uma ruptura entre a sociedade industrial e a sociedade da informação, bem como atenta para a fragilidade desse conceito, já que não estamos subordinados a um novo modo de produção, mas sim vivenciamos uma nova forma de extração do excedente:

A racionalização crescente da produção industrial pela aplicação da tecnologia de ponta, inclusive da informática, tem como efeito evidente reduzir o número de trabalhadores empregados no setor secundário, mas não o de debilitar o

sistema industrial, pois pertence à lógica desse sistema o contínuo aumento da produtividade, pela constante redução da mão-de-obra assalariada. A informatização da sociedade torna mais eficiente o sistema industrial, em vez de aboli-lo. (ROUANET, op. cit. p. 259)

Kumar (1997) afirma que a sociedade da informação “é apenas a ideologia mais nova do estado capitalista” (p. 43). A sociedade pós-industrial, que substituiu a fonte criadora de riqueza do valor do trabalho pelo valor do conhecimento, aparece como um mito criado para servir às classes dominantes.

Bell, Masuda, Stonier e outros entusiastas descrevem a sociedade de informação como um desenvolvimento progressista e repleto de promessas. Estaria levando a um futuro de maior prosperidade, lazer e satisfação para todos. Mas, até agora pelo menos, é uma sociedade projetada, como as antigas, por e para uns poucos: as ricas e poderosas classes, nações e regiões do mundo (...) Seus objetivos e efeitos são rigorosamente definidos pelos objetivos tradicionais das elites políticas e econômicas: expandir o poder do estado, tanto contra seus próprios cidadãos quanto contra outras nações, e aumentar a produtividade e os lucros das empresas capitalistas, sobretudo através da criação de um mercado global integrado (KUMAR, op. cit. p. 44).

Prevalece aqui a idéia de que o capital revoluciona a produção social, quebrando barreiras impostas pela sua lógica contraditória. Sua finalidade é a universalização das mercadorias: "Ao mesmo tempo que esteriliza certos trabalhos efetivos, o capital está, além do mais, integrando produtos que, inicialmente, não se faziam sob a égide de sua valorização" (GIANNOTTI, 1984, p. 258). Isso aparece empiricamente nos serviços e no próprio sistema escolar. Nos colégios particulares, acentua-se a divisão do trabalho e a incidência desse fenômeno não se reflete apenas nas atividades docentes, mas em toda a estrutura escolar:

Esta divisão técnica do trabalho escolar privilegia uma abordagem despolitizante do fazer pedagógico e altera

radicalmente o papel do professor; além disso, faz com que a escola assuma maiores encargos burocrático-administrativos, prejudicando suas atividades-fins de cunho político-pedagógico. Assim, observa-se uma intensificação da burocratização do ensino, que desvia os diretores de sua função educativa e sobrecarrega os professores em papéis e tarefas "educativas", nas quais exige-se o detalhamento, o esquadriamento e a operacionalização de cada etapa do planejamento. Concomitantemente, as funções docentes são desqualificadas e os professores são expropriados dos seus saberes, na medida em que se transfiguram em meros executores de ordens, emanadas do setor de planejamento, dirigidos pelos especialistas em educação. O principal objetivo do tecnicismo, que concebe a escola a partir do modelo empresarial, é adequar a educação às exigências que o mercado e a sociedade tecno-industrial determinam (OLIVEIRA, 1998, p. 110).

Colocadas estas distinções, passemos a analisar as conexões entre educação escolar – processo produtivo, fundamental para entendermos as transformações do processo de trabalho dos professores.

3 AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE TRABALHO ESCOLAR

3.1 Educação escolar e trabalho.

Ao iniciarmos a discussão sobre as conexões entre escola e trabalho, o primeiro ponto a ser tocado diz respeito à relação imediata da formação escolar e seu emprego no processo produtivo; em outras palavras, buscamos averiguar os nexos entre educação e o processo de acumulação de capital. Frigotto (1986) nos aponta três tendências neste sentido, que permeará sua discussão acerca da 'produtividade da escola improdutiva'. A primeira delas diz respeito à concepção do capital humano: o processo educativo visa desenvolver um conjunto de habilidades intelectuais, promover a iniciativa pessoal e um certo conhecimento específico que estimula a produção. "A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho" (Frigotto, op. cit. p. 40). Sob este prisma seria correto afirmar que o capital humano é o investimento que um país faz ou os homens fazem visando futuramente um retorno financeiro. A crítica que se faz a esse modelo é que os problemas estruturais do sistema de produção desigual como o capitalista, passam a ser reduzidos à questão de não-qualificação. Um ideal bastante difundido em nossa sociedade é de que quanto maior for a qualificação profissional (e o grau de escolaridade) de um trabalhador, melhores são suas chances de obter um bom emprego; torna-se necessária uma investigação acurada desse fenômeno, pois, centrado em nossa reflexão até aqui,

o mesmo contradiz a lógica da acumulação, que faz uso da ciência e da técnica para aumentar o lucro do capitalista. Escreve Braverman:

Quanto mais a ciência é incorporada no processo de trabalho, tanto menos o trabalhador compreende o processo; quanto mais um complicado produto intelectual se torne a máquina, tanto menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador. Em outras palavras, quanto mais o trabalhador precisa de saber a fim de continuar sendo um ser humano no trabalho, menos ele ou ela conhece. (Braverman, 1987, p. 360).

Voltaremos a essa questão da tecnologia mais adiante. No segundo ponto de vista, alguns autores afirmam que a educação potencializa o trabalho e assim contribui para a ampliação da extorsão de mais-valia pelo capital: educação e processo produtivo estariam diretamente ligados. O terceiro ponto, centrado na crítica de Salm (1980) ao vínculo direto entre produção e qualificação, caminha na contramão das teses anteriores. É no “seio da produção mesmo que devemos buscar a formação das qualificações requeridas e não numa instituição à margem, como é a escola. Vamos argumentar que nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador”. (Salm, op. cit. p. 29). Esse autor desmistifica a ligação mecânica entre produção – qualificação propagada pela teoria do capital humano, bem como contrapõe-lhe a idéia de que o trabalho escolar demanda mais-valia relativa. Sua tese corrobora o pressuposto de que o desenvolvimento tecnológico prescinde da qualificação do trabalhador. Todavia, no decorrer de sua análise, algumas observações fazem-se necessárias. Salm não só desvincula educação escolar – processo produtivo, mas também relega o papel da escola no conjunto das práticas sociais, sendo essa portadora de uma função política e ideológica. Nesse sentido, a questão não é conceituar a escola capitalista ou escola não-

capitalista, mas captar as mediações que a mesma realiza na prática da produção material. Critica Frigotto:

Ao descartar qualquer mediação da prática educativa escolar no processo produtivo, a não ser a mediação puramente ideológica, e sem explicitar como esta mediação se efetiva, Salm torna estática a relação infra e superestrutural e perde na análise a dimensão dialética desta relação (FRIGOTTO, op. cit. p. 140)

É importante salientar que a escola fornece uma educação formal, geral, que constitui um processo necessário à socialização do indivíduo, seja como cidadão ou como trabalhador. Ao supervalorizar a base técnica como propulsora do desenvolvimento social, conforme Salm, perde-se de vista a dinâmica, o movimento do capital, além de se camuflar o problema das classes sociais,⁴ e, mais do que isso o papel da subjetividade na história. Apontando para o resgate da escola no sistema capitalista, Salm propõe a volta ao ideal de Dewey, ou seja, uma escola que forma o cidadão para a democracia e que a mesma possa atingir o local de trabalho. Questiona Frigotto: “Porque Dewey e não a volta à perspectiva da tradição marxista de escola politécnica?”⁵. Se enquanto difusora do saber a escola tem um papel secundário no que tange à produção material, devido a tendência à desqualificação, a mesma atua como formadora de quadros tanto para instituições públicas como para instituições privadas, fornecendo um conhecimento específico para as ocupações de gerência, planejamento, supervisão, etc. O sistema educacional se articula de

⁴ Salientemos que as relações de produção se revelam como relações sociais e, portanto, sob o capitalismo, relações de classes; o capital deixa de ser uma coisa e passa a ser também uma relação social e conseqüentemente uma relação entre as classes antagônicas no processo produtivo.

⁵ Sobre este tipo de educação, vejamos este comentário de Marx: “Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica,

várias formas com o processo de geração de mais-valia. Nos países de capitalismo mais avançado, as pessoas são ‘forçadas’ a permanecerem mais tempo na escola, como forma de contemporizar sua entrada no mercado de trabalho.⁶

Sob o aspecto aqui aludido, o fenômeno da expansão da escolaridade, ou seja, o alargamento dos canais de acesso ao sistema educacional certamente não pode ser interpretado dentro da lógica tecnocrática, que coloca este alargamento como mecanismo de acesso ao emprego e a ocupações cada vez mais rentáveis e, por essa via, logra o atingimento de maior equidade social. De outra parte, tal alargamento não pode ser tomado como uma simples armadilha, conspiração ou uma ingenuidade do sistema. Pelo contrário, a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção. (FRIGOTTO, op. cit. p. 157)

O que Frigotto aponta como ‘saída’ para o embate educação – trabalho? Segundo o autor, é necessário resgatar a instância política. É preciso transformar e direcionar a ação educativa escolar articulando os interesses da classe trabalhadora para que a mesma assuma um caráter hegemônico.⁷ Defender a união entre ensino e trabalho produtivo implica resgatar, do lado da classe trabalhadora, o potencial criativo dos homens que fora tolhido pela

não só como método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões. (MARX, 1982b, p. 8)

⁶ Cf. Lettieri (1996). No seu artigo “A fábrica e a escola”, destaca o autor: “A escola apresenta-se, assim, tanto para os jovens que estudam como para os professores, como uma válvula de segurança para o mercado de trabalho, como meio de dissimular o crescente número de semidesempregados que o desenvolvimento do capitalismo produz”.(p. 204) Fica aqui o registro, no entanto ressalto que o foco de nossa análise é a escola privada, que visa o oposto: enxugar o máximo o seu quadro de funcionários e extrair desses a maior produtividade possível.

⁷ Cf. “Os intelectuais e a organização da cultura” (1968). Fica explícita a sua filiação ao pensamento de Gramsci, ao defender a idéia da escola unitária: “A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir essa linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-à uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.” (Gramsci, op. Cit. P. 118)

propriedade privada e pela divisão do trabalho. No entanto, essa junção que almeja o homem omnilateral entra em contradição com o modo capitalista de produção de mercadorias⁸. Centrado na concepção gramsciana de hegemonia, Frigotto mostra a importância da escola no papel de orientadora da classe trabalhadora no sentido de elaborar seu saber, sua consciência. Não basta tomar o estado, mas deve-se primar pela organização de uma consciência proletária no interior da sociedade civil, cuja tarefa cabe aos intelectuais. Segundo ele, deve-se criar uma ideologia orgânica capaz de transformar a classe não só em dominante, mas hegemônica⁹.

Educar, neste contexto, é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação, e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não-proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa. (FRIGOTTO, op. cit. p. 196)

Uma questão que aqui se coloca é se essa tomada de consciência proletária pode ocorrer sob a égide da sociedade burguesa ou se isso é um ideal a ser buscado através da sua superação. A sociedade capitalista, através da ideologia dominante, mascara as relações sociais a fim de perpetuar seu ideário de exploração, o que constitui um obstáculo à tomada da hegemonia.¹⁰

⁸ “A força de trabalho converteu-se numa mercadoria. Suas utilidades não mais são organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores que são, em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital” (Braverman, 1987, p. 79)

⁹ “A hegemonia é, nos *Cadernos do Cárcere*, a figura conceitual que estabelece o nexo teórico (e prático) entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre a estrutura e as superestruturas, entre dirigentes e dirigidos. É, portanto, uma noção central que está presente, implícita ou explicitamente, em toda a reflexão gramsciana desta fase, tanto no momento de análise como no de projeção da estratégia revolucionária. (STACCONE, 1991, p. 89)

¹⁰ Cf. Mills: 1997, pp. 316-322; Marcuse: 1982, pp. 25-28.

Arroyo (1991) também levanta uma série de questionamentos acerca da relação trabalho – educação. Esse autor aponta grandes transformações na indústria e nos serviços, que por sua vez demandam trabalho assalariado que criam e modificam as classes que o executam. Convida-nos a pensar na importância do resgate da teoria e da prática educativa atuando em conformidade com os processos educativos da produção material. Neste sentido, vale ressaltar o Título I da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Atentemos para as determinações do parágrafo 2º: quais os caminhos a serem seguidos para se efetuar esse vínculo, já que esse paradigma contraria a lógica do sistema? Como lutar por uma escola que acompanhe as evoluções do processo produtivo, deste chamado mundo do trabalho?¹¹ Num primeiro momento, Arroyo declara que a desqualificação profissional é inerente ao sistema, que a racionalização da produção alcançou todas as instâncias da fábrica, e que a qualificação deve ser buscada na escola. Ao defender esta postura, faz uma crítica à estrutura escolar capitalista, de cunho ideológico-

¹¹ “Se a escola de certa forma dava conta de preparar os setores populares para a vida tradicional nos campos e cidades e para as formas de trabalho na agricultura, nos serviços, na construção, no comércio, no biscate... como preparar agora para esses monstros modernos das fábricas, dos bancos, dos conglomerados de serviços, onde operam tecnologias novas e processos sofisticadíssimos de divisão do trabalho? (ARROYO, 1991, p. 164)

reprodutivista, e vislumbra a escola unitária. No intento de relacionar a questão da qualificação profissional com a educação, afirma o autor:

Um campo para a compreensão dos vínculos entre trabalho-
educação está aí: captar em que medida as condições
materiais de produção-reprodução da existência dos setores
populares dentro e fora da fábrica vão adquirindo maior
riqueza humana, social, cultural e, conseqüentemente, vão
permitindo maior riqueza espiritual para esses setores
populares se constituírem e formarem como seres humanos.
(ARROYO, op. cit. P. 214)

A partir dessas questões podemos dizer que o papel da escola é fundamental na formação do homem, não só para a obtenção de um emprego, embora este objetivo paire e pese sobre aquela instituição. Assim, concordamos com Enguita (1991a) quando afirma que “o projeto de transformação da escola torna-se indissociável do projeto de transformação do local de trabalho”. (op. cit., p.250). Vejamos agora como as transformações no processo produtivo afetam o trabalho escolar.

3.2 O Trabalho Dos Professores

A ciência e a tecnologia sob a égide do capitalismo têm uma particularidade decisiva do ponto de vista da acumulação: reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário e desqualificar o trabalhador. Tal processo tem ocorrido nas mais variadas esferas da sociedade, seja nos bancos, escritórios, indústrias, trabalho médico, etc. O desenvolvimento das técnicas acarreta, de um

lado, uma minoria qualificada que ocupa as posições de comando e de outro uma maioria de trabalhadores que executam uma atividade repetitiva devido à simplificação e universalização do trabalho. Com o intuito de explicitar essa tendência do capitalismo torna-se imperioso retomarmos a leitura da seção IV d'O Capital, onde Marx analisa a constituição do modo especificamente capitalista de produzir, bem como as metamorfoses sofridas pelo processo de trabalho ao se subsumir no capital. Sobre a cooperação simples, coloca-nos Marx:

A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui historicamente o ponto de partida da produção capitalista. (Marx, 1982a, p. 257)

Nessa primeira forma de cooperação, a mesma se traduz na reunião de trabalhadores realizando atividades conexas sobre uma base técnica artesanal; não se trata do aumento da força produtiva individual, mas sim da criação de uma força produtiva que é uma força de massas. Tal organização difere do artesanato à medida que promove maior produtividade, como a elevação da regularidade e intensidade do trabalho. Com tal desenvolvimento surge a necessidade de coordenação e controle da produção, o que significa uma perda parcial do controle por parte do trabalhador sobre sua atividade produtiva, que irá desencadear o processo de separação entre concepção e execução de tarefas.

Do mesmo modo que a força produtiva social do trabalho desenvolvida pela cooperação aparece como força produtiva do capital, a própria cooperação aparece como forma específica do processo de produção capitalista, em contraposição ao processo de produção de trabalhadores isolados independentes ou mesmo dos pequenos mestres. É a primeira modificação que o processo de trabalho real experimenta pela sua subordinação ao capital (...) se o modo de produção capitalista se apresenta, portanto, por um

lado, como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho em um processo social, então, por outro lado, essa forma social do processo de trabalho apresenta-se como um método, empregado pelo capital para mediante o aumento da sua força produtiva explorá-lo mais lucrativamente. (Marx, op cit, p. 265-6)

A divisão entre trabalho intelectual e manual vai se acirrar na manufatura, que é uma forma de cooperação capitalista centrada na divisão do trabalho, que por sua vez é organizada a partir da decomposição do processo de trabalho do artesão e na fixação do trabalhador a uma tarefa específica de tal processo.

A origem da manufatura, sua formação a partir do artesanato, é portanto dúplice. De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despídos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado a manufatura introduz, portanto, a divisão do trabalho em um processo de produção ou a desenvolve mais; por outro lado, ela combina ofícios anteriormente separados. Qualquer que seja seu ponto particular de partida, sua figura final é a mesma – um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos. (Marx, op cit, p. 268)

A manufatura implica uma forma específica de organização do trabalho; com vários operários trabalhando conjuntamente e executando operações distantes, cria-se o trabalhador coletivo, entendido “como um corpo cujos membros são hierarquicamente dispostos, segundo o grau de habilidade e de força empregadas na execução das diversas operações parcelares” (Nogueira, 1990, p. 96). Constata-se neste momento uma diferenciação das atividades, resultando numa hierarquia de qualificações que distingue a manufatura do

trabalho indiferenciado da cooperação simples. O processo de trabalho não sofre grandes transformações na base técnica, e o trabalhador que apesar de ter perdido parcialmente o controle sobre o processo produtivo, embora mutilado pela divisão do trabalho, ainda é um virtuoso e o trabalho depende de sua destreza e habilidade.

Ressaltemos o duplo aspecto da produção capitalista: de um lado, é processo de trabalho, transformação de matérias primas em valores de uso, e de outro, é processo de valorização, que cria valor, um excedente da produção, ou seja, mais-valia. Assim como a mercadoria apresenta-se como unidade de valor de uso e de valor de troca, o processo de produção é a cristalização do processo de trabalho e do processo de valorização; todavia, o processo de trabalho é a condição necessária para o processo de valorização, através do qual se extrai mais-valia, isto é, trabalho não remunerado. Durante o processo de trabalho, os homens utilizam-se dos meios de produção para a realização da mercadoria; do ponto de vista do processo de valorização, são os meios de produção que se utilizam dos operários para realizarem não apenas mercadorias, mas sim valor. Como aponta Marx:

Como a *mais-valia* é o produto específico do processo de produção, o seu produto não é apenas mercadoria, é também *capital*. No interior do processo de produção, o trabalho transforma-se em capital. A atividade da capacidade de trabalho, quer dizer, o trabalho, *objetiva-se* no processo de produção, converte-se deste modo em valor, mas como o trabalho já antes de começar deixou de pertencer ao próprio operário, aquilo que se objetiva é para ele *objetivação do trabalho alheio*, e, por conseguinte, é valor que se contrapõe de maneira autônoma à capacidade de trabalho, é *capital*. (Marx, 1900, p. 83)

O trabalhador, aqui despojado de qualquer meio de produção, não produz com o fito de desenvolver todas as suas potencialidades mas, ao

contrário, produz para o capital, que por sua vez utiliza todos os recursos disponíveis para diminuir o tempo de trabalho necessário à fabricação de um produto; em decorrência disto, aumenta-se o tempo de trabalho excedente, que consiste no trabalho realizado pelo homem e que não é pago, sendo apropriado pelo capitalista. Até determinado momento da produção social, o aumento da jornada de trabalho se incumbiu de efetuar a apropriação do trabalho excedente; sobre a mais-valia absoluta ensina-nos Marx, num trecho do Capítulo VI (inédito) do Capital:

Com base num modo de trabalho preexistente, ou seja, num desenvolvimento dado da força produtiva do trabalho e do modo de trabalho correspondente ao desenvolvimento dessa força produtiva, pelo contrário, só se pode produzir mais-valia recorrendo ao prolongamento do tempo de trabalho, quer dizer, sob a forma de mais-valia absoluta. A esta modalidade, como forma única de produzir mais-valia, corresponde pois a subsunção formal do trabalho no capital. (Marx, 1900, p. 90)

A cooperação simples e a cooperação manufatureira centrada na divisão do trabalho correspondem à fase da extração da mais-valia absoluta, onde as transformações do processo produtivo estão relacionadas mais com a organização do trabalho do que com as metamorfoses decorrentes do incremento da base técnica (o trabalhador impõe o ritmo de trabalho):

A maquinaria específica do período manufatureiro permanece o próprio trabalhador coletivo, combinação de muitos trabalhadores parciais. As diferentes operações que são executadas alternadamente pelo produtor de uma mercadoria e que se entrelaçam no conjunto do seu processo de trabalho apresentam-lhe exigências diferentes. Numa ele tem de desenvolver mais força, em outra mais habilidade, numa terceira mais atenção mental etc., e o mesmo indivíduo não possui essas qualidades no mesmo grau. Depois da separação, autonomização e isolamento das diferentes operações, os trabalhadores são separados, classificados e agrupados segundo suas qualidades

dominantes. Se suas peculiaridades naturais formam a base sobre a qual se monta a divisão do trabalho, a manufatura desenvolve, uma vez introduzida, forças de trabalho que por sua natureza só são aptas para funções específicas unilaterais. O trabalhador coletivo possui agora todas as propriedades produtivas no mesmo grau de virtuosidade e ao mesmo tempo as despende da maneira mais econômica, empregando todos os seus órgãos, individualizadas em trabalhadores ou grupos de trabalhadores determinados, exclusivamente para suas funções específicas. (Marx, 1982a, p. 276)

A manufatura se apresenta como um método peculiar de produção de mais-valia absoluta ou simplesmente valorizar o capital às custas do suor dos trabalhadores; ela aumenta o poder do capitalista mutilando as potencialidades criativas do trabalhador, embora este imponha o ritmo do trabalho. No entanto, o produto da divisão do trabalho produziu máquinas, que superam a atividade artesanal e subordinam realmente o trabalhador ao capital.

Nos diz Marx:

Ao mesmo tempo, a manufatura nem podia apossar-se da produção social em toda a sua extensão, nem revolucioná-la em sua profundidade. Como obra de arte econômica ela eleva-se qual ápice sobre a ampla base do artesanato urbano e da indústria doméstica rural. Sua própria base técnica estreita, ao atingir certo grau de desenvolvimento, entrou em contradição com as necessidades de produção que ela mesma criou. Uma de suas obras mais completas foi a oficina para a produção dos próprios instrumentos de trabalho, nomeadamente também dos aparelhos mecânicos mais complicados que já começam a ser aplicados.

E mais adiante:

Esse produto da divisão manufatureira do trabalho produziu, por sua vez – máquinas. Elas superam a atividade artesanal como princípio regulador da produção social. Assim, por um lado, é removido o motivo técnico da anexação do trabalhador a uma função parcial, por toda a vida. Por outro lado, caem as barreiras que o mesmo princípio impunha ao domínio do capital. (Marx, 1982a, p. 288-9)

Com a transformação da base técnica, o capital se desvencilha das amarras e dos obstáculos impostos pelo processo produtivo no que tange a sua reprodução. Através da utilização da maquinaria, elimina-se o caráter subjetivo da produção, do qual até então fora refém e que limitava a sua expansão. Impõe, agora, um novo ritmo de trabalho.

Na manufatura, a articulação do processo social de trabalho é puramente subjetiva, combinação de trabalhadores parciais; no sistema de máquinas, a grande indústria tem um organismo de produção inteiramente objetivo, que o operário já encontra pronto, como condição de produção material. Na cooperação simples e mesmo na especificada pela divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individual pelo socializado aparece ainda como sendo mais ou menos casual. A maquinaria, com algumas exceções a serem aventadas posteriormente, só funciona com base no trabalho imediatamente socializado ou coletivo. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se agora, portanto, uma necessidade técnica ditada pela natureza do próprio meio de trabalho. (Marx, 1982b, p. 17)

Com a introdução das máquinas no processo produtivo, ocorre uma reviravolta no modo de produção, tanto em relação à produtividade do trabalho como na relação entre capitalista e trabalhador. As forças produtivas se desenvolvem e assumem enormes proporções, graças à utilização da ciência e da técnica; sobre tal desenvolvimento, vejamos o que Marx nos diz:

Mas, *na máquina*, a ciência realizada apresenta-se face aos operários como *capital*. E, na realidade, toda essa utilização da ciência, das forças naturais e produtos do trabalho em grandes massas, utilização fundada no *trabalho social*, aparece face ao trabalho apenas *como meios de exploração* do trabalho, como meios de apropriação do sobretrabalho e, portanto, como forças pertencentes ao capital. O capital, naturalmente, não emprega estes meios senão para explorar o trabalho, mas para explorá-lo tem que aplicá-los à produção. E, desta sorte, o desenvolvimento das forças produtivas *sociais* do trabalho e as condições deste desenvolvimento apresentam-se *como obra do capital*, com os quais o operário individual se confronta numa relação não

só de passividade mas também de antagonismo. (Marx, s/d, p.128)

Tal transformação confere ao sistema capitalista a categoria de modo de produção específico, uma forma determinada de produção material, onde se instaura a subsunção real do trabalho no capital. Aqui, a forma predominante de extração do excedente é a mais-valia relativa. Vejamos agora alguns resultados desse processo no que tange à condição social dos trabalhadores. Com as máquinas, o trabalho se torna universal, assume um caráter mais geral, simplificado, o que contribui para a diminuição do seu custo; essa diminuição do valor da força de trabalho decorre de dois fatores: de um lado, devido ao encurtamento do tempo de trabalho necessário, em benefício do tempo de trabalho excedente, decorrência de novas tecnologias, e de outro, como consequência da simplificação do processo produtivo, o mesmo trabalho pode ser realizado por mulheres e crianças, sem a utilização da força física. O homem torna-se um apêndice da máquina. Atentemos para esta passagem d'O Capital:

Com a ferramenta de trabalho, transfere-se também a virtuosidade, em seu manejo, do trabalhador para a máquina. A eficácia da ferramenta é emancipada das limitações pessoais e da força de trabalho humano. Com isso, supera-se o fundamento técnico sobre o qual repousa a divisão de trabalho na manufatura. No lugar da hierarquia de operários especializados que caracteriza a manufatura, surge, por isso, na fábrica automática, a tendência à igualação ou nivelção dos trabalhos, que os auxiliares da maquinaria precisam executar; no lugar das diferenças artificialmente criadas entre os trabalhadores parciais surgem de modo preponderante as diferenças naturais de idade e sexo. (Marx, 1982, p. 41)

Em outra passagem, nos Grundrisse, Marx atenta para a especificidade da utilização da maquinaria:

A máquina não se apresenta, sob nenhum aspecto, como meio de trabalho para o operário individual. Sua diferença específica não é absolutamente, como no meio de trabalho, a de mediatizar a atividade do operário diante do objeto; mas, ao contrário, essa atividade agora é posta de modo que ela mediatiza apenas o trabalho da máquina, a ação da máquina sobre a matéria-prima - que ela vigia essa ação e evita suas interrupções. (Apud Napoleoni, 1981, p. 87-8)

Se durante a manufatura o homem se encontrava na posição ativa (Napoleoni, 1981) do processo produtivo, utilizando os instrumentos de trabalho de forma manual e prescindindo de sua destreza, com as máquinas esse modelo se inverte: é a máquina que se apresenta na posição inicial do processo produtivo, impondo o ritmo da produção e colocando o trabalhador na condição de intermediário, de instrumento do trabalho.

Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda a produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade tecnicamente palpável. Mediante sua transformação em autômato o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, como trabalhador como capital, como trabalho morto que domina e suga a força de trabalho viva. (Marx, 1982b, p. 44)

Podemos notar que o emprego da maquinaria está atrelado à própria dinâmica do capital, que compreende uma exploração cada vez mais sistemática do trabalho humano. Na busca da autovalorização, o capital revoluciona os meios de produção a fim de obter maior extração de mais-valia num período de tempo cada vez menor; tais transformações da base técnica visam, portanto, diminuir o custo da produção das mercadorias, de um lado, e de

outro ampliar a parte do trabalho que o trabalhador cede gratuitamente ao capitalista.

Ao discutirmos as relações de trabalho no interior da escola, devemos ressaltar alguns pontos importantes: ao revisitar a quarta seção d'O Capital, a apreendendo a dinâmica do processo de acumulação ligada a uma constante desqualificação profissional, não afirmamos que na escola ocorra uma subsunção real do trabalho no capital, entendido como uma mecanização total do processo produtivo, ou mesmo que esse processo de desenvolvimento das forças produtivas ocorra de forma linear.

Porém, ao pesquisarmos o processo de trabalho no século XX, observamos que o avanço geral da ciência e sua aplicação tecnológica – o progresso técnico – não acontece de *forma homogênea e generalizada*. Isto significa dizer que o processo de acumulação capitalista gera formas de produção não integradas plenamente aos princípios avançados da maquinaria, ou seja, o *capital “cria e recria” formas “atrasadas” de produção*. É importante ressaltar que há, no interior de uma mesma indústria uma expressiva *heterogeneidade tecnológica* tanto nas indústrias de confecção – principalmente as que produzem moda feminina – quanto aquelas que se dedicam à fabricação de produtos dimensionais, a indústria de forma. (Silva, 2002, p. 29-37)

O desenvolvimento de nossa pesquisa nos leva a crer na coexistência de uma forte organização do trabalho aliada a uma crescente informatização do ensino, o que explicita que a dinâmica da acumulação se faz presente no sistema escolar, que não só reproduz as idéias de uma época, mas também exprime as contradições do capitalismo em seu próprio processo produtivo. Segundo Frigotto:

As relações sociais de produção – que provocam uma divisão social e técnica do trabalho onde a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e a expropriação do saber da classe trabalhadora – comandam, também, o processo de uma crescente divisão

interna do trabalho escolar, expropriando o saber e o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores-professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que “pensam”, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida. (Frigotto, 1986, p. 169)

Não está no escopo deste trabalho analisar em profundidade a função da escola em nossa sociedade e os caminhos pelos quais a mesma tem se dirigido; todavia, torna-se imperioso partir da concepção de que a escola tem como meta socializar os conhecimentos acumulados ao longo da história sejam eles filosóficos, científicos, culturais, etc. Mas não só isso, é preciso que estes conhecimentos estejam ligados à realidade de seus alunos. Este ponto é importante para nossa análise devido à circunstância em que o mesmo se apresenta: se defendemos a idéia de uma desqualificação do professor, está implícito no debate que este processo tem se acelerado nos últimos anos, e esta passagem (do trabalho mais qualificado para o menos qualificado) é o que vamos demonstrar.

Uma questão merece um esclarecimento: o que define um professor qualificado? Essa pergunta leva-nos à uma segunda, que diz respeito ao papel do professor na sociedade. Buscando compreender essa problemática, fomos inclinados a consultar uma ampla literatura (especialmente na área da Educação) que nos forneceu pistas valiosas¹². Ora, se a educação escolar não pode ser resumida à mera transmissão dos conhecimentos, cabe ao trabalhador da educação conduzir o aluno aos ensinamentos propostos despertando nos mesmos um senso crítico, fornecendo subsídios para que a reflexão sobre a realidade seja feita de modo consciente. Daí a importância de profissionais bem preparados para tal função. Disto decorre duas questões articuladas entre si: o

caráter de classe que a educação está inserida e, posteriormente, o fato do trabalho docente estar decomposto em várias partes. Atenemos para essas implicações.

A escola atual deve ser pensada não apenas do ponto de vista histórico, refletindo os pensamentos de uma época, mas de uma maneira estrutural: a escola é uma instituição que tem como finalidade contribuir para a reprodução do conjunto das relações sociais. Sendo assim,

Partimos da hipótese de que toda educação, numa sociedade de classes, é uma educação de classe, ou mais precisamente, da classe dominante, da classe economicamente dominante. Colocar a hipótese dessa maneira não significa politizar a educação, porque ela supõe que a educação sempre tenha sido política. (Gadotti, 1998, p. 60)

Neste cenário, constata-se que a educação reproduz a sociedade, porém os conflitos são colocados em pauta de maneira a permanecerem mistificados. Althusser (1985) aponta que o sistema escolar capitalista é responsável não só pela reprodução da qualificação da força de trabalho, mas também pela reprodução da ideologia dominante, incluindo aí a submissão dos alunos à divisão do trabalho, à ordem cívica, à moral burguesa, etc.¹³ É papel do professor atuar de forma contrária a essa ideologia, apontando as contradições de uma educação numa sociedade de classes. Para tanto, não basta uma sólida formação profissional, mas também uma consciência política que abra caminho a

¹² Cf. Franco (1988), Basso (1998), Gadotti (1998), Canen (1997), Del Pino (1993), Enguitta (1993), Jaen (1991), Moreira (1992), Ponce (2001), Ribeiro (1987) e Santos (1988).

¹³ Mesmo sem a intenção de discutir a cesura epistemológica proposta por Althusser, que o leva a afirmar que uma formação social possui estruturas distintas (inclusive a ideologia), cabe aqui um comentário: além da questão da inversão da realidade, encontramos em Marx uma noção de ideologia que está ligada a uma visão de mundo, a uma visão de classe e também de ciência. Ao fazer uma crítica aos economistas clássicos, Marx mostrava o avanço daqueles cientistas em relação ao seu objeto, porém indicava que os seus limites estavam ligados a “uma pele burguesa” dos mesmos. Em *A miséria da filosofia* escreve que os economistas são os representantes científicos da burguesia e os comunistas são os teóricos do proletariado.

uma possível transformação social. Ainda nessa perspectiva classista, constatamos que os alunos das escolas que estamos investigando pertencem a uma determinada camada social, que goza de certos privilégios, e que certamente encontrarão oportunidades de vida distintas dos estudantes da escola pública. Como afirma Frigotto:

O que estamos querendo enfatizar é que a forma de organização escolar e o uso das próprias técnicas, na análise que estamos efetivando, já vem articulados à determinação e a interesses de classe. Interesses esses cujo compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade. (Frigotto, 1986, p. 170)

Podemos associar a gênese do processo de desqualificação do trabalhador da educação à passagem da chamada escola tradicional para a escola capitalista. Tal movimento deflagrou-se não apenas devido à divisão do trabalho e à incorporação de tecnologia, mas também porque estava atrelado ao impulso do capital em valorizar-se em áreas ditas não-produtivas. Na concepção pedagógica de tipo tradicional podemos destacar a inexistência de divisão do trabalho; o professor-artesão é o responsável pela concepção e execução de seu produto (aula) e detém pleno controle desse saber. Segundo Sá (1986) a grande mudança no processo produtivo escolar é a passagem desse trabalho artesanal para o trabalho parcelar da escola capitalista, que determina sua nova organização no interior dessas instituições:

O resultado do desenvolvimento da divisão do trabalho educacional é a parcelarização do trabalho pedagógico ou desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão. Tal desagregação significa, ao mesmo tempo, a exploração do saber concentrado no professor e sua

localização no capital ou nas empresas estatais. É dessa característica que resulta a constatação empírica da “desqualificação” ou “incompetência” do professor. (Sá, 1986, p. 24)

A ampliação da divisão do trabalho e o avanço tecnológico abrem espaço para a instauração de relações estritamente capitalistas no interior das escolas. O trabalho dos professores, que outrora gozava de vasto prestígio e demandava *status* na sociedade, passa a ser dessacralizado e atirado aos pés da concorrência capitalista como qualquer outra mercadoria. Para Franco,

A divisão técnica do trabalho pedagógico se dará em um momento de plena expansão do capitalismo monopolista, que tende a taylorizar e fragmentar o trabalho em praticamente todos os domínios da vida social. A escola, como parte integrante e inseparável da totalidade social, não poderia ser exceção a esse imperativo do capitalismo. Ao contrário, a escola passa reproduzir dicotomias muito parecidas com aquelas encontradas no trabalho fabril: separação entre alguns que pensam, planejam e concebem o trabalho pedagógico (especialistas) e a maioria que meramente executa o trabalho pensado por outros (professores). O que se busca, com isso, é uma maior racionalidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem, mas o que se consegue é um esvaziamento do fazer pedagógico. (Franco, 1988, p. 65-6)

Essas imposições transcendem a noção do “bom professor”¹⁴, já que no momento da venda da força de trabalho o controle do processo educacional está nas mãos do empresário capitalista. Esta nova organização do trabalho vai matizar as relações de trabalho destes profissionais e seus desdobramentos devem ser cuidadosamente investigados. É o que faremos a seguir.

¹⁴ Conceito utilizado por Basso (1998), que assim o define: “São professores com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante.” (Op. Cit, p. 29)

As inúmeras transformações ocorridas no processo de trabalho escolar têm imposto aos professores um ritmo específico no seu dia a dia. A racionalização ¹⁵ da produção escolar, cujas técnicas são especialmente advindas da administração escolar norte-americana (Apple, 1995), têm criado uma enorme massa de trabalhadores escolares que não freqüentam as salas de aula. Esses burocratas do ensino atuam no sentido de organizar o material didático, determinam o conteúdo das disciplinas, o modo através do qual esse conhecimento deve ser transmitido ao aluno, bem como as técnicas apropriadas para a assimilação do mesmo. Isso demonstra que as escolas se organizam em moldes empresariais e seguem os padrões industriais de gerência sobre o processo produtivo:

Segundo o paradigma dominante das teorias organizacionais, a estrutura formal de uma organização é o elemento mais efetivo na coordenação e controle de suas atividades internas. É nela que as posições são definidas, os cargos distribuídos, as funções delimitadas. Em síntese, ela é responsável pelo controle da qualidade do produto, bem como pelo processo de produção. Em outras palavras, a estrutura é o elemento estratégico na integração dos componentes de uma organização, bem como na maneira como os recursos são distribuídos e utilizados na consecução dos objetivos: no processo de integração, controlando e coordenando as atividades e ao mesmo tempo buscando os meios mais adequados a partir de uma política de avaliação do ajuste entre meios e fins. (WROBEL, 1984, p. 216)

Essa estrutura organizacional pode ser constatada através dos organogramas dos colégios, onde são definidos os cargos e as funções dos seus

¹⁵ Entendemos por racionalização o conjunto de técnicas com vistas a aumentar o tempo de trabalho excedente. Trata-se de uma racionalização do ponto de vista do capital, que não delega ao trabalhador a missão de 'trabalhar melhor', mas sim 'trabalhar mais'. Cf. Simone Weil, que faz uma crítica ao taylorismo enquanto técnica de racionalização da produção: "No final das contas, este sistema contém o essencial daquilo que hoje se chama a racionalização. Os contramestres egípcios tinham chicotes para levar os operários a produzirem; Taylor substituiu o chicote pelos escritórios e pelos laboratórios, com a cobertura da ciência." (WEIL, 1996, p. 145)

trabalhadores. Ocorre, obviamente, uma variação de escola para escola, no entanto podemos notar a seguinte divisão: - Diretoria Geral, responsável pela administração geral; - Coordenadoria Pedagógica, responsável pela qualidade do trabalho docente, atua assessorando os professores; - Coordenadoria de Eixos, os profissionais se dividem nas áreas do conhecimento (humanas, exatas e biológicas) e são responsáveis pelo planejamento, execução e qualidade das aulas; - Coordenadoria de Informática, responsável pela utilização das técnicas pedagógicas (vídeo, computador, power-point) pelos professores bem como assessorá-los quando preciso; - Bibliotecário, organiza e disponibiliza todo o material de pesquisa da biblioteca; Secretário Geral, responsável pela documentação do colégio e do aluno.

Nas escolas estudadas, o ensino médio possui um coordenador responsável; sua tarefa é fazer com que os cursos sejam ofertados dentro do prazo (afinal de contas as apostilas estão divididas em módulos que demandam uma destreza peculiar dos professores) e supervisionar o trabalho dos mesmos.¹⁶ Este discurso, porém, possui outros desdobramentos. O papel da supervisão tem seu início com o advento da empresa capitalista, e seu papel era promover o maior lucro com o mínimo de tempo. Se nos primórdios da acumulação a tarefa do supervisor era impedir que os operários quebrassem as máquinas, com o taylorismo passou a cronometrar os tempos das atividades fabris e exigir dos trabalhadores que a mesma tarefa pudesse ser executada em menos tempo: permanece, portanto, o “sentido” de sua função, maximizar os lucros do

¹⁶ Cabe aqui uma distinção importante: nas escolas privadas analisadas, o coordenador tem a incumbência da fiscalização do ensino desenvolvido nessas instituições, atuando como um supervisor direto dos professores. Este cargo não se confunde com os supervisores de ensino da rede pública, que executam um trabalho burocrático e atuam junto às Delegacias de Ensino, que supervisionam inclusive as escolas particulares.

empresário. Vejamos esta passagem de Gadotti (1998), em que o autor associa a supervisão à uma militarização do ensino:

A ideologia industrial penetrou na escola, transformando-a em empresa. E a escola não só não resistiu como também passou a utilizar-se do dicionário economicista. A supervisão escolar é um exemplo, embora tente desvencilhar-se de suas origens, ultrapassando sua concepção fiscalizadora para formular uma concepção mais integradora, coordenadora. Mesmo assim, não adianta mudar o vocabulário se não for mudada a ideologia. (Gadotti, 1998, p. 106)

Nas escolas analisadas, algumas adotam apostilas de outros cursos, uma adota livros didáticos e outras possuem material apostilado próprio. Nos cursos apostilados, as disciplinas são organizadas bimestralmente, cabendo ao executor da tarefa de transmissão dos conteúdos cumprir sua missão sem exceder o tempo previamente determinado para tal. Se isso ocorrer, o professor deverá marcar aulas extras para 'colocar a matéria em dia' e não comprometer o andamento do próximo bimestre (ou próxima apostila). Geralmente as escolas privadas possuem o sistema de monitorias, que consiste em auxiliar o trabalho de sala de aula, ou mesmo atuando como 'tira-dúvida' (as disciplinas com maior procura por parte dos alunos são as da área de ciências exatas: matemática, física e química). Constatamos três casos dessa atividade: 1) o próprio professor determina o horário e dá assistência aos alunos. 2) o aluno que mais se destaca na disciplina é convidado a realizar esse trabalho, sempre sob a coordenação do professor responsável pela matéria, e em troca obtém abatimento que varia de 5 a 15% no valor da mensalidade. 3) a escola contrata alunos de graduação da matéria em pauta, ou de áreas afins, e realiza essa tarefa pela qual recebe por hora.

Devido às exigências do cumprimento do programa, grande parte dos professores leciona seguindo à risca os conteúdos das apostilas; dentre os professores entrevistados, alguns utilizavam textos de apoio em sala de aula, outros apenas indicavam bibliografia complementar e outros recorriam ao laboratório de ciências para “incrementar” a aula. No geral, e o que nos interessa aqui, é que todas as atividades são rigorosamente controladas pela direção, desde o trabalho em sala, a utilização de recursos pedagógicos diversos até o desempenho do aluno, mensurado por avaliações bimestrais que, nos cursos apostilados, são emitidas provas lacradas provenientes da central da empresa, o que impele o docente a seguir à risca os conteúdos¹⁷. Perguntamos aos professores que exercem a profissão há mais tempo sobre a diferença entre trabalhar com livros didáticos e com apostilas. Segundo eles, o livro é um material mais completo, que possui melhor seqüência dos assuntos a serem tratados. O livro desperta a atenção dos alunos, devido ao formato, às cores, às ilustrações, etc.; é essa densidade que acaba sendo um “ponto desfavorável” à sua utilização: a falta de tempo hábil para cumprir as lições. Atentemos para esse depoimento: “Com o livro o professor tinha mais autonomia em relação à sala de aula, podendo interligar os fatos históricos e através dos textos promover discussões em grupo. Já com as apostilas isso não é possível, pois ela é compartimentada e presa ao binômio ‘texto-exercícios’ ” (Professor de História). A apostila oferece o curso dividido em etapas (bimestres) que significa maior praticidade, denotando adequação aos propósitos da empresa-escola: maior número de informação possível para o cliente, além de movimentar um mercado lucrativo. Motta (2001) faz uma crítica aos cursos apostilados, afirmando sua adaptação social e sua

¹⁷ Em algumas escolas os professores são avaliados pelos alunos num questionário apelidado de ‘ibope’, que visa acompanhar o desempenho do profissional bem como medir sua popularidade junto aos discentes.

inserção no contexto da Indústria Cultural; aponta a deficiência da divisão das disciplinas em cadernos e a séria impressão causada pela apostila de que todo conteúdo a ser alcançado está nas suas páginas:

Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, conseqüências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino. (MOTTA, 2001, p. 88)

Na maioria dos casos estudados o professor prepara as aulas em casa. Devido à agitação do trabalho semanal, tal tarefa exige o final de semana desses trabalhadores, que realizam uma atividade não-remunerada. A preparação das aulas exige um trabalho de pesquisa, mesmo porque a apostila carece de conteúdo; um dos recursos mais usados pelos professores é a internet, que por sua vez demanda um investimento privado dos mesmos: é necessário possuir um micro-computador e arcar com as despesas do provedor. “A questão da preparação das aulas é muito curiosa. Não é questão de ler e reler a matéria antes da aula. É uma coisa mais complexa que envolve toda a sua formação e a maneira de como permanecer atualizado. E isso requer tempo e dinheiro. O professor, pelo menos o bom professor, não trabalha unicamente na sala de aula; a cabeça não pára de pensar, de refletir. Você está assistindo a um filme e nota que pode levantar uma questão para os alunos, você está navegando e descobre

um *site* interessante com o assunto de sua matéria, você assina e lê jornais e revistas para trazer questões atuais para a sala, quero dizer, isso tudo deve partir do professor e esse custo todo não está embutido nas horas/aula.” (Professor de Geografia)

Devido ao fato de trabalhar com várias turmas, e muitas vezes em várias escolas, o professor ministra as mesmas aulas, o que demonstra a rotinização do trabalho, uma transmissão de conteúdos que ocorre ‘mecanicamente’, no sentido de maximizar o seu tempo de trabalho. É essa parcelarização das atividades docentes que nos leva a pensar na taylorização do ensino. O conteúdo programático do ensino médio apresenta as disciplinas divididas em distintas partes, chamadas de “frentes”. No caso da disciplina Língua Portuguesa, encontramos a seguinte apresentação: gramática, literatura e redação. Na matéria História, bem como na Geografia, a divisão é feita entre “geral” e “Brasil”. Temos Química orgânica e inorgânica. Na Biologia, a distinção é feita entre botânica, zoologia e citologia. Cada frente demanda um professor específico, que se encarregará de ministrar o curso ao longo do ano¹⁸. As duas ou mais frentes devem se desenvolver simultaneamente, mas se no final do bimestre alguma se adiantar, geralmente cede algumas aulas para que a outra frente se recomponha. Caso o professor não cumpra essas atividades, a reposição é a saída (inclusive com a utilização de monitorias). Acreditamos, portanto, haver indícios de uma especialização do trabalhador. Com os cursos oferecidos em módulos, divididos nas diferentes apostilas, as empresas do ensino controlam o tempo de trabalho dos professores, que precisam enxugar o conteúdo das disciplinas para alcançarem o produto final de suas atividades: a aprovação dos alunos nos concursos vestibulares. São essas condições impostas pela divisão do

¹⁸ Às vezes ocorre do mesmo docente lecionar dois módulos.

trabalho que hoje prescindem do professor-artesão, que preparava todo o curso a ser ministrado e tinha pleno controle sobre o mesmo. Aqui ocorre o inverso. A “melhor engrenagem”, do ponto de vista do capital, é o trabalhador fragmentado que, no nosso caso, prescinde até mesmo da formação mínima, já que muitos colégios contratam alunos de graduação para compor o seu quadro de funcionários. Constatamos uma taylorização do processo de trabalho docente, que têm suas atividades cindidas e centradas na separação do planejamento e execução.

O conteúdo programático é dividido em vários módulos exigindo a “especialização” do professor, que com o passar do tempo perde o controle sobre o conhecimento mais abrangente de sua disciplina. Isso leva-o à desqualificação profissional, já que exercem funções previamente estabelecidas e têm sua atividade intelectual deformada pelos ditames da nova gerência educacional. “Ao invés de professores profissionais, bastante preocupados com o que fazem e com as razões de suas ações, poderemos ter executores alienados de planos alheios” (APPLE, 1997, p. 182).

A idéia da desqualificação está, por sua vez, ligada à intensificação do trabalho. São inúmeras as ocorrências que levam a esse fenômeno, das quais podemos destacar: profissionais mal remunerados que precisam trabalhar em várias escolas, docentes que ministram mais de uma matéria (por exemplo, o professor que leciona história num colégio e geografia noutro), professores que assumem cargos de coordenação de área sem deixar a sala de aula, necessidade de capacitação frente às novas tecnologias de educação, etc. Os resultados desse processo não poderiam ser diferentes:

A intensificação leva as pessoas a “tomar atalhos” de modo que apenas é feito o que é “essencial” em relação à tarefa a

ser imediatamente executada. Isso força as pessoas a confiarem de forma crescente em “especialistas” para dizer-lhes o que fazer e elas começam a perder a confiança nas próprias habilidades que desenvolveram ao longo dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada pela quantidade. O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre (APPLE, 1997, p. 184).

Essas implicações no processo produtivo escolar, aliadas ao incremento da base técnica, têm desfigurado o trabalho docente, que tem resistido a certas facetas ditas “progressistas” e tentando manter o domínio sobre o processo produtivo. A escola privada, porém, tem se constituído num *locus* privilegiado de apresentação e difusão de novas mercadorias: cursos apostilados, pacotes multimídia, tele-aulas, computadores, etc. Em suma, as empresas organizam o ensino (e não raro disponibiliza o material confeccionado em gráficas próprias) e os professores executam as determinações impostas pela “nova gerência”¹⁹. Com o crescimento do empreendimento, a empresa-escola começa a investir capitais de formas distintas em busca do aumento da extração de mais-valia. Vejamos o caso deste colégio. Até o final da década de oitenta, a escola utilizava material apostilado de outra empresa; a partir de 1987 o colégio adquiriu um parque gráfico próprio, e dois anos mais tarde já produzia o próprio material pedagógico. Hoje possui uma editora que é responsável pela comercialização de todo conteúdo pedagógico para o colégio e mais de cem escolas conveniadas. Outro exemplo é o investimento na área da alimentação. Em 1991 o grupo resolveu assumir a cantina do colégio, até então terceirizada. Surgia então uma nova empresa, que produz em uma cozinha semi-industrial o lanche para os alunos da Educação Infantil, além de salgados, bolos e sucos; esse ramo da

¹⁹ Um entrevistado nos informou que determinada apostila fornece folhas avulsas no caderno do professor, sugerindo que o docente utilize este ou aquele exemplo para ilustrar a aula, bem como indica quais exercícios deverão ser feitos em sala de aula ou fora dela. É verdade que são sugestões, todavia a preocupação por parte dos professores quanto ao prazo do curso os impele a acatar determinadas resoluções.

empresa está presente também nas escolas conveniadas. Notamos assim que os capitais dessas empresas não são investidos apenas no processo produtivo, como é o caso da informatização do ensino, mas também vão ampliando seu campo de atuação. Não raro os casos em que escolas-empresa do Ensino Médio se expandem de tal forma que criam suas próprias Universidades.

Como em qualquer outro setor, as mudanças são acompanhadas por um certo grau de descontentamento por parte dos profissionais. Especialmente em relação à tecnologia, que fascina muitos e desencanta outros tantos, deve-se notar a importância dos recursos (no caso a informática) e atentar *como* esses instrumentos são utilizados no conjunto do processo escolar. Como ensinou-nos Marx:

As contradições e os antagonismos inseparáveis na utilização capitalista da maquinaria não existem porque decorrem da própria maquinaria, mas de sua utilização capitalista! Já que, portanto, considerada em si, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, enquanto utilizada como capital aumenta sua intensidade; em si, é uma vitória do homem sobre a força da natureza, utilizada como capital submete o homem por meio da força da natureza; em si, aumenta a riqueza do produtor, utilizada como capital o pauperiza etc. (Marx, 1982, p. 56)

Vejamos como as novas tecnologias afetaram o trabalho no interior das escolas e como os professores têm a sua atividade “modernizada” através do incremento das novas técnicas pedagógicas. O processo de informatização das escolas, bem como a utilização dos mais variados recursos educacionais (antena parabólica, cd-rom, PowerPoint) deve ser entendido dentro de um contexto mais amplo do desenvolvimento das forças produtivas, para que não seja reproduzida uma imagem apologética do sistema que, através de novas

técnicas, confira uma roupagem de plena eficiência às instituições que as utilizam. O inverso também preocupa: as escolas que não fazem uso de tais recursos não devem ser estigmatizadas como ultrapassadas.

O nível tecnológico alcançado na atualidade já permite dar o salto para a satisfação total ou quase totalmente individualizada da necessidade de ensino. Basta pensar nas possibilidades, para além dos tradicionais livros, que oferecem as fitas cassetes, os vídeos-cassetes, as fotocopiadoras, os vídeo-discos, a televisão por cabo, os microcomputadores ou os terminais conectados a um computador central ou a uma rede. Quando a tecnologia permitir não apenas produzir essas coisas, mas produzi-las a preços que permitam sua venda massiva, estarão lançada as condições para o assalto final do setor de ensino (Enguita, 1993, p. 284)

Convém aqui uma reflexão acerca das possibilidades de facilitação do processo cognitivo através da utilização de tecnologias bem como do balizamento de tais técnicas no que tange a um “assalto final” da educação. Afirmar simplesmente que a Internet e a utilização dos microcomputadores no trabalho escolar significa um avanço em termos de técnicas pedagógicas parece ser um discurso ideológico. Não pretendemos negar a contribuição em termos de informação e agilidade operacional que esses recursos proporcionam, todavia a idéia de um alto grau de desenvolvimento tecnológico na educação não pode ser analisada de forma unilateral. A começar pela distinção entre informação e conhecimento: a própria rede internacional de computadores não é uma fonte totalmente segura em termos de confiabilidade do seu conteúdo. Se acreditamos na premissa de que a educação escolar atua na formação não só de profissionais para o mercado mas também na formação de homens capazes de refletir e interferir nas questões de seu tempo, não serão as máquinas os principais atores

desse processo. Eis aqui uma peculiaridade do trabalho escolar, que é exatamente *como* a informática atua nesse processo.

Ressaltemos que tratar de assuntos como informática e novas tecnologias exigem certos cuidados; tornou-se modismo aliar tais conceitos à modernidade e inserção no mercado de trabalho. As informações são processadas e avaliadas num ritmo alucinante onde o presente traz consigo todas as resoluções pertinentes a um mundo efêmero e que o passado é obsoleto. É preciso atentar como os homens aparecem nessa corrida infundável em busca do moderno e como tais incrementos tecnológicos condicionam, no nosso caso, o trabalho docente.

Nos colégios estudados constatamos diversas formas de contato dos professores com as novas tecnologias; não é nossa intenção descrever o funcionamento de cada unidade escolar, mas sim captar as especificidades de cada um deles.²⁰ Dentre os colégios que contam com laboratórios de informática, trataremos de dois casos, os quais denominamos Escolas A e B. A Escola A implantou o laboratório de informática em 1998 e conta hoje com 18 computadores e 1 televisor de 54 polegadas; segundo a responsável pela unidade, o mesmo ainda é pouco utilizado pelos professores do ensino médio, que alegam ter pouco tempo disponível para preparar tais aulas e dar conta dos conteúdos das matérias em curso. As aulas no laboratório são portanto escassas e quando ocorrem são elaboradas por um técnico que auxilia o docente. “O professor precisa totalmente do meu auxílio; ele tem domínio do conteúdo da disciplina, mas é seu objetivo ter domínio dos programas e de outras técnicas, como o power-point” (técnico de informática). Vale ressaltar que em ambos os

²⁰ Algumas escolas não possuem laboratórios de informática nem trabalham com sistema de aulas virtuais, ficando restrito à utilização de cd-rom por parte dos alunos.

colégios o técnico também tem conhecimentos pedagógicos, o que resulta, segundo eles, num maior aproveitamento dos conteúdos.

Diferentemente da Escola A, a Escola B possui um sistema de aula virtual, a chamada *aulanet*. Todos os professores do ensino médio preparam tal material antes da prova bimestral, que fica disponível na *home page* do colégio. A central de informática foi implantada no ano de 2002 e o colégio oferece cursos de capacitação para o seu quadro docente. A instituição mantenedora do colégio também atua no ensino superior e portanto tem ao seu dispor não apenas amplas instalações como grande número de equipamentos, bem como técnicos que auxiliam os professores na confecção das aulas. Podemos constatar certa resistência dos professores em relação à utilização desses recursos, seja devido à falta de conhecimento de informática, seja pela falta de tempo; falta tempo não só por trabalharem com numerosas turmas e em vários colégios, como também para ministrar todo o conteúdo programático visando o vestibular.

Num espaço curto de tempo esse professor é obrigado a se adaptar numa escola onde ele não só utiliza quadro negro e giz, mas também deve dominar uma nova estrutura de equipamentos, onde sua tarefa pode ser até mesmo virtual. O docente em questão, que na sua formação acadêmica não recebeu orientação para tais atividades, têm suas atribuições profissionais aumentadas, o que não redundará num acréscimo salarial: ganha, sim, uma intensificação do seu trabalho. Devemos salientar que muitos dos professores entrevistados atentam para um ponto importante no que tange a utilização das tecnologias, em especial o computador: a procura dos alunos. Grande parte deles estão familiarizados com o micro, cd-rom, Internet, incentivados em casa desde cedo, e portanto acabam exigindo das escolas um processo de aprendizagem que

tenham núcleos informatizados. Não significa ensinar unilateralmente os conteúdos através da informática, mas incentivar e aguçar a ligação das novas técnicas com o tema estudado: exemplo disso são as aulas de Química elaboradas no programam Power-Point onde são mostradas imagens em terceira dimensão. As novas tecnologias da educação devem ser compreendidas enquanto um facilitador da prática pedagógica e não um agente auto-suficiente portador de conhecimento. O caráter crucial de sua utilização é a forma mercantil que assume e conseqüentemente uma distinção hierárquica que poderá acarretar nos professores “capacitados” e “não-capacitados” quanto às práticas informacionais:

Os meios tecnológicos educacionais proporcionam possibilidades imensas na forma de se ensinar e no trabalho docente, mas seu uso não deve implicar num processo ainda maior de segmentação dos docentes, pois dessa forma a qualidade do ensino fica prejudicada, mantendo-se e mesmo agravando-se as disparidade existentes (ARRUDA, 2001, p. 307)

É neste sentido que afirmamos que a desqualificação profissional através da tecnologia não pode ser analisada de forma linear. Se numa escola ouvimos do supervisor que alguns professores foram demitidos por não se adequarem às novas tecnologias, outros docentes afirmam que os requisitos para operar um microcomputador, por exemplo, são mínimos: “não tem segredo”. Acreditamos que a desqualificação está articulada ao conjunto das relações de produção e é no interior do processo de trabalho que, ao lado de outras formas de subsunção no capital, o trabalhador perde suas habilidades.

Embora submetidos a uma desgastante rotina, muitos professores (que não raro se identificam como trabalhadores intelectuais) vivem uma condição profissional dúbia, que Enguita (1991b) chama de ambigüidade na docência:

embora submetidos à burocracia educacional muitos desses profissionais realizam tarefas que demandam alta capacitação, conservando assim o controle sobre o processo produtivo. De outro lado, constatamos cada vez mais a parcelarização deste trabalho e a total separação entre concepção e execução. Essa relação terá importantes reflexos na organização de classes destes profissionais.

Segundo informações do Sindicato dos Professores das Escolas Particulares de Londrina e norte do Paraná (SINPRO), a instituição possui 560 profissionais sindicalizados. Oferece cursos e palestras para os filiados, além de manter uma biblioteca e editar um jornal mensal com assuntos de interesse da categoria. Em relação às novas tecnologias, perguntamos se os professores têm demonstrado algum tipo de resistência quanto à implantação das mesmas. Segundo um dos diretores da instituição, o desenvolvimento tecnológico é uma realidade e não há como o professor ignorar a utilização destas tecnologias nas atividades docentes. Parece-nos, portanto, difícil tratar de formas de resistência num mercado de trabalho altamente competitivo onde a capacitação (do ponto de vista do capital) é condição primordial para permanecer no mercado. Como o professor “tem que ter um computador”, o sindicato mantém um convênio com a Caixa Federal no sentido de conseguir financiamento para a compra desses aparelhos.

Constatamos em nossa investigação que grande parte dos profissionais atuam em escolas de diferentes níveis (unidades que possuem um ritmo “mais puxado” e outras um ritmo mais lento) e de natureza diferentes (escolas públicas e privadas). Além da diferença salarial, onde o professor da iniciativa privada recebe por horas-aula e o profissional da escola pública recebe por carga horária (20 ou 40 horas semanais) não só por atividades em sala de

aula, as relações sociais que os mesmos travam são distintas. Na rede particular, as relações são mercantis, a atividade realizada é trabalho produtivo, que gera a mais-valia e faz com que esse trabalhador seja um proletário. Ocorre que o mesmo docente pode executar trabalho idêntico na escola pública, realizando um trabalho improdutivo, já que é pago com fundo público e não com capital. Na atividade docente as relações não são puras. O docente da escola pública, por exemplo, que tem o seu trabalho regido pelo Estatuto do Magistério, possui uma série de aparatos legais diferenciados do professor da escola privada, onde vige a C.L.T.. No ensino público o trabalhador tem direito a vários tipos de licenciamento, todos remunerados integralmente; na escola particular as licenças são menos freqüentes, seguindo as normas das leis trabalhistas. O funcionário público tem direito ainda à licença-prêmio, que lhe concede noventa dias de gratificação caso o mesmo não apresente nenhuma falta ou licença nos últimos cinco anos. Se ocorrer algum sério problema de saúde com o profissional concursado da rede pública, que o impeça de exercer sua atividade, existe a possibilidade do remanejamento e da readaptação em outra função, sem prejuízo de salário, o que não ocorre na escola privada. Nesta instituição o trabalhador goza trinta dias de férias, sendo geralmente três semanas em janeiro e uma em julho; na escola pública ocorre, além das férias normais de trinta dias, dois recessos escolares, no meio e no final do ano.

No intuito de complementar o salário, professores trabalham numa extensa jornada, incluindo várias escolas, públicas e privadas, que chega até a 60 horas semanais. A questão da faixa etária dos professores do Ensino Médio está ligada com a alta rotatividade dos profissionais: “eles não ficam velhos”. As escolas particulares exigem muito do trabalhador docente, turmas com número elevado de alunos, aulas em séries diferentes, que exige muita

motivação por parte do mesmo que passa a maior parte do tempo em pé. O perfil do professor é o jovem brilhante, de boa aparência, paciente e verdadeiro “papagaio” em sala de aula.

Guardadas as devidas proporções, o trabalho dos professores aqui estudado se encontra no âmbito da manufatura. O desenvolvimento técnico não subordinou completamente o trabalhador ao capital; embora a divisão do trabalho tenha mutilado o domínio sobre o processo de trabalho, o professor ainda é um agente ativo na produção. Por mais que a racionalidade do capital tenha penetrado a escola-empresa, o docente não pode ser substituído pela máquina. No entanto, o professor não é mais um trabalhador-intelectual na acepção da palavra, que cria e prepara cursos específicos para seus alunos e detém um conhecimento abrangente de sua matéria. Temos sim, ao invés, um trabalhador parcelar inscrito na fragmentação de sua atividade, que mais do que nunca se restringe à reprodução de conhecimentos e informações presentes nas apostilas. Embora não esteja eliminada a subjetividade do trabalho no processo produtivo docente, são cada vez maiores as técnicas de obtenção de uma objetividade centradas na concorrência do mercado de trabalho, na aprovação dos alunos nas melhores universidades, e na própria expansão do sistema privado de ensino. Vejamos como esses fenômenos aparecem na realidade concreta brasileira.

4 EMPRESA ESCOLAR, CAPITALISMO E SOCIEDADE

Captar a desqualificação do profissional da educação ao longo dos últimos anos requer uma reconstituição histórica de fatos que influenciaram na transformação não só do seu trabalho, mas também do local do seu trabalho. Mais do que isso, precisamos ter claro que a expansão das escolas particulares, que operam visando lucros, devem ser estudadas à luz do desenvolvimento capitalista e das políticas públicas emanadas de sua lógica. Torna-se valioso retomarmos, ainda que em linhas gerais, o processo de industrialização do Brasil, tendo em vista que o mesmo não ocorreu simultaneamente ao modelo inglês, o qual estudamos ao revisitarmos a análise de Marx n'O Capital; não menos importante é a análise do neoliberalismo entendido como uma forma de reorganização de poder a partir de uma série de estratégias de cunho político-econômicas e jurídicas que visam dar alternativas à crise do capital, gerada pelo esgotamento do fordismo-keynesianismo. É notório que o paradigma industrial centrado no taylorismo-fordismo não é idêntico nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento, porém tal fato não impede que os últimos sintam os reflexos das transformações do novo modelo de desenvolvimento do capitalismo.

No período de 1880 a 1930, o Brasil implementou os principais setores da indústria leve de bens de consumo. Segundo a análise de Cano (1994), as duas crises de superprodução – a cafeeira e a industrial, a constituição da classe operária especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro somadas às transformações ocorridas em todo mundo graças à modernidade impeliram o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. “Entre 1930 e 1955 assistiríamos à transição para um novo padrão de acumulação, que daria início àquilo que

apropriadamente pode ser chamado de processo de industrialização” (op. cit., p. 16). No pós-30 assistimos a uma prévia ruptura da indústria leve de bens de consumo (que estava subordinada à economia primário-exportadora) e ao início de um complexo processo de industrialização em ampla escala, chamado de industrialização restringida:

Há industrialização, porque a dinâmica da acumulação passa a se assentar na expansão industrial, ou melhor, porque existe um movimento endógeno de acumulação, em que se produzem, conjuntamente, a força de trabalho e parte crescente do capital constante industriais; mas a industrialização se encontra restringida porque as bases técnicas e financeiras da acumulação são insuficientes para que se implante, num golpe, o núcleo fundamental da indústria de bens de produção, que permitiria à capacidade produtiva crescer adiante da demanda, autodeterminando o processo de desenvolvimento industrial (MELLO, 1998, p. 110)

Com o crescimento do departamento de bens de produção, o setor industrial começa a tornar-se independente em relação à economia cafeeira. Essa fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil consolidou a indústria leve e fomentou um ainda pequeno parque de bens de produção. O Brasil se insere na Segunda Revolução Industrial²¹ somente meio século depois da Inglaterra e das grandes potências: “Iniciamo-la entre 1933-1955 de forma restringida e incipiente e de forma mais decisiva nos períodos 1956-1962 e 1968-1980, quando concluímos a instalação dos setores produtores de bens de consumo durável, de bens intermediários e de capital” (Cano, p. 17). A implantação da indústria de bens de produção foi lenta devido a vários fatores, os quais podemos citar que

²¹ Wilson Cano denomina Segunda Revolução Industrial o processo ocorrido na segunda metade do século XIX que traria enormes transformações no processo de produção de mercadorias: “(...) maior emprego da base científica com o desenvolvimento da física e da química; a inovação do motor a combustão; o uso da eletricidade; substituição do antigo padrão de livre concorrência com o surgimento da grande empresa, de trustes, cartéis e oligopólios; padrão tecnológico muito mais complexo; requisitos de grandes massas de capital e escalas produtivas maiores” (Cano, p.17)

somente durante a Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos concederam o financiamento necessário para a aquisição dos equipamentos, e o acesso restrito que tínhamos à tecnologia de ponta. Se conseguimos apoio externo para a realização da industrialização propriamente dita, no âmbito da política interna tivemos algumas condições também favoráveis. A partir da década de 30, o Estado brasileiro começou a se preocupar com o desenvolvimento material e com o progresso do país, elaborando políticas setoriais de industrialização, embora convivêssemos com o conservadorismo de nossas elites que acabou agravando as desigualdades sociais. O capital internacional financiou e implementou vários projetos industriais, o capital estatal atuou de forma rigorosa na montagem de uma infra-estrutura de energia, transportes e comunicação e o capital nacional deu seqüência ao desenvolvimento de uma indústria leve de bens de consumo.

Nosso engajamento na segunda revolução industrial fez-se em dois momentos: o primeiro esforço de industrialização pesada, com o Plano de Metas, no quinquênio 1956/1960 e, passada a crise de 1962/1967, ingressamos em sua etapa culminante (a do “milagre brasileiro”), entre 1967 e 1974, que se estende – embora com uma desaceleração – até 1980. O governo autoritário, que tomara o país pelo golpe militar em 1964, proporcionara as reformas necessárias à continuidade do avanço material do capitalismo brasileiro: a reforma financeira, a tributária, a monetária e bancária e a das relações entre o capital e o trabalho, modernizando estas, mas também praticando a mais longa e uma das maiores quedas do salário real (CANO, op. cit. p. 19).

O Estado sob a égide do regime autoritário determinou políticas econômicas que favoreceram a industrialização, criando entre outros o projeto “Brasil Potência”, que deveria transformar a economia brasileira numa das maiores economias do mundo. A impossibilidade da manutenção do plano gerou o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico, que visava ampliar a industrialização pesada. “Além do desequilíbrio externo, o país não contava com

financiamento interno compatível com a dimensão do plano. Ignoraram, assim, nossa estrutural fragilidade financeira de longo prazo, pública e privada” (Cano, p. 20). Sem o apoio de fontes internas, o governo apela ao endividamento externo: a crise que a dívida encerra e a retomada da hegemonia norte-americana no final da década de 70 impõe obstáculos para o desenvolvimento da industrialização nos países subdesenvolvidos.

É preciso entender que estávamos, na verdade, “pegando o último bonde” da segunda Revolução Industrial; que a economia internacional estava mostrando, já na segunda metade da década de 70, que aquele sistema industrial nascido no século XIX e amadurecido ao longo da década de 1960 chegara ao fim. Estava-se, portanto, diante do esgotamento do padrão de acumulação que se consolidou plenamente com o transplante do “sistema industrial americano”, para a Europa e Japão, entre 1950 e 1970 (CANO, op. cit., p. 20)

Se o Brasil teve maiores dificuldades de inserção na Segunda Revolução Industrial do que na Primeira, maiores serão os problemas para fazê-lo na Terceira Revolução Industrial. Vejamos alguns obstáculos. Em primeiro lugar salientemos que a expansão financeira ocorrida no Pós-Guerra deu-se no âmbito da concentração de capitais sob o predomínio dos bancos privados internacionais, que acabaram penetrando o mundo desenvolvido através das grandes empresas daqueles países, que no Brasil denominamos multinacionais; com isso, o poder não só financeiro, mas também das tecnologias e do mercado ficam cada vez mais submissas à esses bancos e empresas, dificultando as negociações internacionais por parte dos países subdesenvolvidos. “As grandes decisões sobre produção, comércio, transferência de tecnologia e financiamento sofreram assim forte deslocamento institucional, da órbita predominantemente pública para a predominantemente privada”. (Cano, op. cit., p. 22). Isso não

significa que houve a total “retirada do Estado” do âmbito das negociações econômicas.²² Pelo contrário, ele atuou como “agente estruturante do desenvolvimento das economias centrais” (Cano) e, a partir do início da década de 80, procurou controlar políticas de ajuste macroeconômico:

Desse processo surgiram, com certa virulência, discursos e políticas de corte neoliberal. Tais políticas, em que pesem as diferentes intensidades com que foram aplicadas nos principais países, influenciaram a reestruturação produtiva nos países centrais e tentaram suportar o desequilíbrio estrutural do sistema financeiro internacional (CANO, op. cit., p. 22).

Vejamos como as políticas neoliberais aportaram no Brasil e quais os seus reflexos na educação. No momento em que principiamos o estudo do trabalho dos professores das escolas privadas, podemos constatar nessas instituições indícios de uma organização solidamente empresarial, cuja expansão é notória na sociedade. No início da década de oitenta, Londrina contava com nove escolas particulares de 2º grau (atual Ensino Médio); segundo dados da Delegacia Regional de Ensino, até o ano de 2002 o número desses estabelecimentos subiu para quinze.

O maior apelo dos colégios é a preparação do aluno para o concurso vestibular; a competição no mercado de trabalho é cada vez maior e a possibilidade de freqüentar uma boa universidade (de preferência pública) atrai os jovens para uma escola de certa qualidade e que atenda aos seus anseios imediatos. São várias as formas que as empresas da educação utilizam para atrair o aluno, tais como instalações em modernos prédios, computadores de

²²“Todos sabemos que uma economia contemporânea desenvolvida, clivada ao menos num setor oligopolizado e outro concorrencial, não passa sem a intervenção do Estado; é por seu intermédio, pela expansão ou retração dos investimentos estatais, que se torna possível manipular a demanda efetiva, cujo movimento afeta diretamente a grande empresa.” (GIANNOTTI, 1984, p. 281)

última geração, professores jovens e dinâmicos, propaganda das melhores apostilas, etc. As grandes franquias aparecem como caminho seguro de realização profissional.

Nesse universo de sucesso, beleza e, sobretudo, alto investimento de capitais, insere-se uma distinta organização de negócios. Uma área lucrativa que não se desenvolve e se complexifica ao seu bel-prazer, mas que está interligada numa rede mais ampla que constituem as determinações do modo de produção capitalista. É preciso inserir a escola privada no conjunto das relações sociais de produção, melhor dizendo, conectando seu crescimento com a realidade de nossa vida econômico-social. A política neoliberal, com a estratégia do Estado mínimo, é o pano de fundo de um processo de falência e sucateamento do ensino público, que por sua vez abre brechas institucionais para o crescimento do setor privado da educação. É importante demarcar aqui o caráter estrutural dessas políticas que estão atreladas à dinâmica da acumulação de capitais.

Até os meados dos anos 70, a sociedade capitalista era orientada por dois grandes princípios: o princípio keynesiano de intervenção do Estado na economia por meio de investimentos e endividamento para distribuição da renda e promoção do bem-estar social, visando a diminuir as desigualdades; e o princípio fordista de organização industrial baseado no planejamento, na funcionalidade e no longo prazo do trabalho industrial, grandes linhas de montagens concentradas num único espaço, formação de grandes estoques, e orientado pelas idéias de racionalidade e durabilidade dos produtos, e de política salarial e promocional visando a aumentar a capacidade de consumo dos trabalhadores (CHAUÍ, 1999, p. 29).

É neste sentido que Harvey (1999) nos mostra como o Estado burguês encontra saída para a crise do pós-guerra, atuando firmemente na

reconstrução da economia abalada pelo conflito.²³ “O fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas” (op. cit. p. 125). O Estado do bem-estar social funda-se através de um arranjo político-econômico que “dependeu de uma série de compromissos e reposicionamentos por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista”. (id., ibid.)

A crise do Welfare State aponta os limites do modelo centrado no Estado como gestor do desenvolvimento econômico.²⁴ Contrapondo o colapso das teses keynesianas, as políticas neoliberais vão ganhando espaço no cenário mundial enquanto resposta aos entraves da acumulação propiciado pelo Estado do bem-estar. Segundo Anderson (1995), tais concepções tomaram impulso a partir de 1973, “quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” (op. cit. p.10). As propostas básicas desse modelo estão fundamentalmente ligadas à ideologia da retirada do Estado da economia, que se traduz na

restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais. (FRIGOTTO, 2000, p. 80-1)

²³ Cabe aqui uma observação sobre os conceitos utilizados pelo autor, que denomina o fordismo enquanto um *regime de acumulação*. Ressaltamos que o fordismo, a nosso ver, é uma forma de *organização do trabalho*, inserido no modo de produção capitalista.

²⁴ “O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte, etc.” (FRIGOTTO, 2000, p. 70-1)

Uma marca distinta dessa política é o programa de privatizações posto em prática em todo o globo, das indústrias como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. (Anderson, 1995). Se o liberalismo clássico indica os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo pressupõe o homem consumidor, negando a participação do Estado no âmbito dos direitos sociais, típica do primeiro modelo. Conforme Marrasch:

Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações. Liberdade esta desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico. (MARRASCH, 1996, p.12)

A autora demonstra a inserção das políticas neoliberais no Brasil, que ocorre segundo ela por meio de um consenso ideológico.²⁵ O caminho dessa implantação passa, obviamente, pela liberdade econômica, respeito aos direitos políticos e poucos direitos sociais, nos quais a educação está inserida. No caso brasileiro, apesar da ausência do Estado de bem-estar, o discurso neoliberal é o mesmo: a participação do Estado nas políticas sociais é a “fonte de todos os males da situação econômica e social, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários”. (op. cit., p. 15). Sob o domínio desse ideário neoconservador, a educação aparece menos como um direito social do que uma lucrativa mercadoria. Através da roupagem neoliberal identificamos três objetivos que são impostos à educação: a) adequação da educação escolar ao mercado de trabalho. b) assegurar o domínio ideológico

²⁵ Ao analisar a situação do Brasil, Marrasch tem por base o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, que segundo ela, “tem o respeito da esquerda, devido ao seu passado político e intelectual, e o respaldo da direita, devido à conciliação da social-democracia com o neoliberalismo” (op. cit., p. 14).

de uma dada visão de mundo. c) fazer da escola um amplo mercado para os produtos da indústria cultural e da informática.

A maneira pela qual as novas tecnologias de informação e comunicação têm invadido os ambientes escolares, especialmente a escola privada, corrobora a sentença de que o neoliberalismo compreende os pais e os alunos como consumidores em potencial. Prova disso é o emprego da palavra *qualidade* para validar o investimento e o desenvolvimento de certas atividades escolares. Chauí nos dá um exemplo de como os colégios apresentam suas “qualidades” para os clientes, a partir de uma matéria publicada numa revista da cidade de São Paulo:

Quero destacar apenas o modo como a revista descreve essas escolas e explica o sucesso delas: os dados são apresentados em termos de porcentagens sem que se explique qual o parâmetro dos números e por que seriam importantes; os “bons colégios” são descritos como aqueles que exigem do aluno 2 a 3 horas diárias de trabalho em casa, como se fosse excepcional que o estudante fizesse seus deveres escolares (!); a qualidade da escola é avaliada pelo tamanho (isto é, pelos metros quadrados de área construída e recreativa), pela presença de computadores e videotecas. Nenhuma palavra é dita sobre o conteúdo dos cursos, formação de professores e sua remuneração, conteúdo dos livros em bibliotecas, tipo de atividade realizada em laboratórios, etc. Numa palavra, a qualidade propriamente educacional não é mencionada. São mencionados os desempenhos numéricos em exames vestibulares, o preço dos cursos e a forma de seleção de candidatos a vagas nas escolas (sendo clara a discriminação de classe e étnica) (CHAUÍ, 1999, p. 33-4)

O que constatamos empiricamente, destarte os conteúdos programáticos, é um deslocamento da preocupação com o propósito intelectual para uma forma específica de empreendimento nos moldes industriais. A questão da qualidade está explicitamente demonstrada em amplas instalações, salas de

aula equipadas com tecnologias de ponta e profissionais aptos a atender os clientes da empresa na qual estão subordinados.²⁶

Foi durante o governo Collor que as propostas neoliberais para a educação foram amplamente difundidas e postas em prática para resolver os problemas do sistema educacional. Algumas das conquistas dos empresários do ensino junto ao governo federal foram imunidade fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, bolsas de estudo, etc.²⁷ O neoliberalismo passa a associar a *qualidade* da educação com *produtividade* e *rentabilidade*, incitando nas escolas a lógica da concorrência. A questão que se coloca é que para concorrer no mercado é necessário investimentos, o que não ocorre do lado do Estado, agravando assim o discurso da privatização:

A educação passou a funcionar e a ser vista, do lado do aluno cliente, como um investimento privado do indivíduo e, do lado do empresário do setor, como uma área para a acumulação de capital. Nas escolas reservadas aos estudantes de alta renda, o aluno é o cliente, o professor, um prestador de serviço educativo remunerado pelo cliente e a relação entre ambos é um assunto para o *Procon*. O resto é discurso vazio. Nas escolas públicas de periferia, o professor e demais funcionários partilham, com a população local, todas as desgraças e violências oriundas do novo modelo capitalista periférico. (BOITO JR., 2002)

O Estado vai desobrigando-se com o custo da educação para a sociedade, alegando a ineficiência de um modelo estatal inchado e sem condições de atender a todas as demandas sociais. Mas o discurso não pára aí: além de valorizar a produtividade e a rentabilidade em detrimento do

²⁶ "Dos professores espera-se que sejam simpáticos, pois o aluno é o cliente ou consumidor e é preciso agradá-lo. Recomenda-se aos professores que façam pequenos intervalos durante a aula, para descontrair a classe com um exercício de relaxamento, uma piada ou uma brincadeira para melhorar a capacidade de concentração dos alunos, facilitando, assim, a memorização de um maior número de informações". (MARRASCH, op. cit. p. 22)

²⁷ "Tomando-se apenas uma particularidade do tipo de função que podem exercer os quadros de tecnocratas, aparentemente distantes da trama da competição pelo lucro, assinalaríamos a questão das informações sobre as tendências do investimento dos recursos públicos em projetos

conhecimento crítico, uma vertente bastante difundida no novo modelo de educação é a participação da sociedade civil. Esta deve se organizar (vide “amigos da escola”) para atender os “excluídos” e promover o acesso à escolaridade; se falhar, a culpa é da sociedade, e não do Estado.

Gentili (1995) defende a idéia de que as políticas neoliberais utilizam-se de estratégias culturais para minar a importância e a legitimidade da escola para todos. Segundo o autor, “o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: a *escola pública*” (op. cit. p. 229). Nessa perspectiva, tais políticas atacam a escola pública com a ameaça das privatizações e concomitantemente agem através de uma reforma cultural inculcando nas massas a inexistência do direito à educação:

(...) na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 1995, p. 244).

As políticas neoliberais no plano educacional, conforme indicamos, valorizam o discurso da qualidade e da articulação escola-trabalho. Está implícito no seu projeto o sucateamento dos conteúdos, adoção de modelos de avaliações centrados em aspectos quantitativos e a desvalorização e expropriação do saber do professor. Toda a falácia em prol da qualidade do ensino passa pela questão da reorganização de políticas públicas que possam

econômicos. Na indústria do ensino privado, é patente o comprometimento de alianças de funcionários do Estado com empresários do ramo” (Frigotto, 1986, p. 154).

atender às necessidades da acumulação de capitais e promover um reajuste da sociedade em função do mercado.

A racionalidade dessas transformações na esfera das políticas públicas deve ser apreendida enquanto reflexos das mudanças mais gerais na sociedade capitalista. Segundo Chesnais (1996, 1997), estaríamos inseridos num novo modelo de internacionalização da economia que ele chama de “mundialização do capital”. Nesse contexto, emerge um novo tipo de empresa, “com novas estruturas corporativas, novas formas organizacionais, (...), assentadas em nova base produtiva, possibilitadas, neste último caso, pelas atuais tecnologias produzidas no âmbito da terceira revolução tecnológica” (SILVA JR., 2002, p. 218). Isso implica na desnacionalização das economias periféricas e na reorganização do mercado de trabalho, o que exige do Estado formas peculiares de re-arranjos na sua estrutura, o que realiza através das reformas.

(...) a universalização do capitalismo trouxe a novidade da internacionalização do capital produtivo, o que impôs um novo paradigma estrutural, organizacional e de gestão para as grandes corporações, bem como, no plano macroeconômico, induziu o movimento de fusões corporativas como temos observado. Por outro lado, isso impôs um novo metabolismo social cuja racionalidade é a penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que se iniciou pela própria reforma do Estado, que passa a gerir novas reformas, incluindo aí as educacionais, com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio de capitalismo (SILVA JR., 2002, p. 220).

Assim o campo educacional sofre uma pressão no sentido de minimizar a atuação da esfera pública, e o discurso efficientista passa a ser uma espécie de âncora na qual são organizados os moldes curriculares das escolas. Centrados num pragmatismo que uniria educação e trabalho, o novo paradigma

neoliberal acaba redundando num esvaziamento de conteúdos, o que contribui para a falência do ensino público; disso resulta a procura das classes mais privilegiadas à escola privada, que encontra a partir da década de oitenta um terreno político-econômico propício à sua expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste trabalho empreender uma análise do processo de trabalho dos professores, que têm suas atividades mutiladas pela divisão do trabalho e pela inovação tecnológica. Ressaltamos o caráter heterogêneo das escolas estudadas. Em algumas delas, os recursos informacionais constituem-se no grande atrativo para receber novos alunos-clientes, além da tradição em obter boas colocações nos concursos vestibulares de todo Brasil; em outras, observamos que não possuem um amplo arsenal tecnológico, estão centradas numa perspectiva mais tradicional baseado na proposta aula expositiva - giz e lousa. O que se destaca é a maneira pela qual o professor vincula-se à empresa e realiza sua tarefa. É um trabalhador parcelar que não detém um amplo conhecimento de sua atividade, que na maioria dos casos é um reproduzidor dos conteúdos previamente estabelecidos pelas apostilas. Nestas últimas está contido todo o planejamento das aulas, inclusive a maneira de tratar os temas. Tais fatos desdobram-se em implicações importantes no debate sobre qualificação/desqualificação do trabalho. A primeira delas diz respeito à intensificação do trabalho, já que esses profissionais se empregam em várias escolas simultaneamente, onde lecionam distintos conteúdos. O segundo ponto relaciona-se com a rotinização das suas atividades, que os leva à perda das suas habilidades criativas, já que o trabalho é repetitivo e previamente elaborado.

Estudar a desqualificação do trabalho docente implica apreender como a dinâmica capitalista norteia o funcionamento dessas escolas-empresa. Podemos constatar que tais instituições operam em moldes empresariais e as determinações da gerência científica incidem diretamente no processo produtivo.

O professor, neste caso, é um proletário e está sujeito a todas as vicissitudes do mercado de trabalho. A escola privada está conectada também com outro mercado, constituído pelos softwares, gráficas, editoras, redes de alimentação, universidades, etc., enfim, investindo em áreas cada vez mais diversificadas. Essa constatação corrobora a idéia de uma generalização da indústria e o próprio crescimento do setor de serviços, articulados com a história do desenvolvimento capitalista. Não é só pertinente afirmarmos a vigência da sociabilidade capitalista, que se faz atual devido à lei do valor, mas também apontar que a desqualificação profissional é uma condição para a manutenção do capitalismo, que aumenta os seus lucros à medida que emprega força de trabalho sem qualificação, redundando em baixos salários.

A análise do trabalho docente permitiu-nos captar as formas com que o capital, enquanto relação social, se articula de distintas maneiras com a realidade concreta. Não apenas na educação, mas na fábrica, nos escritórios, nos serviços, etc., a noção de totalidade está implícita quando investigamos as conexões entre desenvolvimento tecnológico, organização do trabalho e políticas públicas. Neste último exemplo, longe de ser “mínimo”, o estado atua de forma ativa no sentido de legitimar as condições necessárias para a produção e acumulação de capitais.

Por mais cindida e mutilada que esteja a atividade docente, o elemento subjetivo ainda prevalece, a maquinaria não prescinde do profissional; o trabalho do professor depende, em última instância, de sua destreza, ainda que as condições objetivas da produção material imponham um ritmo que limita cada vez mais o desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: Sader, E. (Org) *Pós-Neoliberalismo: as políticas sócias e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. W. O computador na educação: parte da solução ou parte do problema? In: *Educação e Sociedade*. v.8, n. 23, abril 1986.
- _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. Afinal, de quem é este currículo? In: *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997
- ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. (Org) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARRUDA, E. Trabalho docente e novas tecnologias educacionais: virtualidade positiva ou realidade conflitante? In: PIMENTA, S. M., CORREIA, M. L. (orgs) *Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEPEAD/ FACE/ UFMG, 2001.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. In: *Caderno Cedes* n. 44. Campinas: Abril/98. p. 19-33.
- BELL, D. Dos bens aos serviços: a transformação da forma da economia. In: *O advento da sociedade pós industrial*. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- BERTERO, J. F. Os novos proletários do mundo na virada do século. In: *Textos Ciências Sociais - UEL - Depto de Ciências Sociais*, Londrina, 2002.
- BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da educação nacional.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T. T. (Org) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BRUNHOFF, S. de. *A hora do mercado: crítica do neoliberalismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L., FORACHI, M. M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1967

CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças. In: *Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 417-456, out/dez 1997.

CANO, W. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des) ordem internacional*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

CARDOSO, F. H. O método dialético na análise sociológica. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, março/1962.

CENTENO, F. G., RUCKER, M., ORTH, M. Informática da educação: políticas públicas, experiências de uso e proposta de formação de professores. In: *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 9, n. 2, p. 117-134, jul/dez 2001.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F., PAOLI, M. C. *Os sentidos da democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. In: *Revista Praga – Estudos Marxistas*. São Paulo, Hucitec, n. 3.setembro/1997.

DEL PINO, M. A. B. Novas tecnologias, educação e exploração: o que mudou? In: *Revista Educação e Filosofia*. Uberlândia, 7 (14): 99-118, jul/dez 1993.

ENQUITA, M. F. *Trabalho escola e ideologia: Marx e a crítica da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Caps. 6 e 8.

_____. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Revista Teoria & Educação*. V. 4, 1991b.

_____. Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: Silva, T.T (Org) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.

FLEURY, A. C. C. Organização do trabalho na indústria: recolocando a questão dos anos 80. In: FLEURY, M. T. L., FISCHER, R. M. *Processo e relações do trabalho no Brasil*. São Paulo: Atlas, 1987.

FLEURY, A. C.C., VARGAS, N. *Organização do trabalho: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Atlas, 1983. Caps. I e II.

FRANCO. L. A. C. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez, 1988.

- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, M. *Educação e poder. Introdução a pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIANOTTI, J. A. Notas sobre a categoria “modo de produção” para uso e abuso dos sociólogos. *Estudos Cebrap* n. 17. São Paulo, 1976.
- _____. *Origens da Dialética do Trabalho. Estudo sobre a lógica do jovem Marx*. Porto Alegre: L&PM, 1985. Cap. IV.
- _____. *Trabalho e Reflexão. Ensaios para uma dialética da sociabilidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984. Cap. V
- GORZ, A. *Adeus ao proletariado*. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.
- GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. In: *Revista Teoria & Educação*, 4, 1991.
- JUNQUILHO, G.S. Do “chão de fábrica” ao “pó de giz”: qualidade total e relações de trabalho na escola pública. In: *Revista Interface*, Ano I, nº 2, Dezembro/1996.
- KUMAR, K. *Da sociedade pós industrial à pós moderna*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Caps. 1 e 2.
- LOJKINI, J. *A classe operária em mutações*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990. Partes I e II.
- MACHADO, L. R. S. et al. *Trabalho e Educação*. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. *Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MANDEL, E. O capitalismo tardio. In: *Os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. Cap. 12.
- _____. *A crise do capital*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990

MARRACH, S. A. Introdução. In: SILVA, F. L. et al. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Fundação Unesp, 1996.

MARX, K. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1900.

_____. O capital, vol. I. In: *Os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982a. Caps. I, IV, V, X, XI e XII.

_____. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Vol. 2. Siglo Veintiuno Editores, México, 1987. p 216-225

_____. O capital, vol. I, tomo II. In: *Os Economistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982b. Caps. XIII e XIV.

_____. *O capital*. Cap. VI (inédito). São Paulo, Editora Moraes, 1900.

MAZZUCHELLI, F. *A contradição em processo: o capitalismo e suas crises*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Cap. 1.

MELO, J. M. C. de *O capitalismo tardio*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORAES, B. R. NETO. *Marx, Taylor e Ford: as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24

MOREIRA, A. F. B. A formação do professor em uma perspectiva crítica. In: *Revista Educação e Realidade*.v. 17, n. 2, p. 55-61, jul/dez 1992..

MOTTA, C. E. S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. In: *Caderno Cedes*, ano XXI, n. 54, agosto/2001.

MURRAY, F. Descentralização da produção – O declínio do trabalhador coletivo de massa? In: *Capital & Class* n. 19. Tradução: Benedito R. Moraes Neto.

NAPOLEONI, C. *Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx*. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1981.

NETTO, J. P. Repensando o balanço do Neoliberalismo. In: Sader, E. (org) *Pós-Neoliberalismo: as políticas sócias e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989. Cap. 5.

OLIVEIRA, F. O terciário e a divisão social do trabalho. In: *Estudos Cebrap*, n. 24

OLIVEIRA, M. A. M. *Escola ou empresa?* Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, R. de *A (des) qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAOLI, N. J. O objeto da educação no capitalismo. In: *Ideologia e hegemonia. As condições de produção da educação*. São Paulo: Cortez, 1981.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2001. 18 ed.

PRZEWORSKI, A., WALLERSTEIN, M. O capitalismo democrático na encruzilhada. In: *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 22, outubro de 1988, p. 29 – 44.

PUCCI, B. OLIVEIRA, N. R.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. In: *Teoria & Educação*, 4, 1991.

RIBEIRO, M. L. S. *A formação política dos professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1987, p. 45-65.

ROSDOLSKY, R. *Gênesis e estrutura de El Capital de Marx*. Siglo Veintiuno Editores, México, 1985. Caps. 17 e 19.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 219 – 227.

RUBIN, I. I. Trabalho abstrato. In: *A Teoria Marxista do Valor*. São Paulo: Pólis, 1987.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: *Cadernos de pesquisa*, São Paulo n.57, p. 20-29, Maio, 1986.

SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANTOS, T. dos. O processo de trabalho no modo de produção capitalista e a questão da profissionalização. In: *Caderno Cedes* n. 20. São Paulo: Cortez, 1988. p. 56-63.

SCHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: UNESP – Brasiliense, 1995.

SILVA, C. M. T., AZEVEDO, N. S. N. Mudanças na formação de professores: proposta de estratégia em relação as tecnologias de informação e comunicação. In: *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 9, nº 31, p. 193-254, abr/jun 2001.

SILVA, F. L. G. A fábrica como agência educativa: a gestão da força de trabalho no sistema toyota de produção. In: *Revista Temas*, Ano 5, nº 4, 1998.

_____. O discurso eficientista na teoria organizacional: uma análise crítica. In: *Revista Spei – Curitiba – v. 3, n. 1, p. 29-37, jan/jun, 2002.*

SILVA JR., J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do ensino médio. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002.

SOUZA, J. S. A crise do capital e a redefinição da política educacional. In: *Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2002.

STACCONE, G. *Gramsci – 100 anos: Revolução e Política*. Petrópolis: Vozes, 1991. Cap. II.

TAUILE, J. R., FARIA, L. A. E. As transformações do capitalismo contemporâneo e sua natureza na análise de Marx. In: *Revista de Economia Política*, v. 19, n. 1, p.73, jan/mar 1999.

TAVARES, M. C., BELLUZZO, L. G. M. O capital financeiro e empresa multinacional. In: *Revista Temas de Ciências Humanas*, 1980.

TOSTA, S. P. O computador não é uma lousa: as tecnologias de comunicação e informação e a prática docente. In: *Revista Educação brasileira*. Brasília, v. 22, n.45, p. 101-120, jul/dez 2000.

ZIBAS, D. Escola pública versus escola privada: o fim da história. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 100, mar., 1997.

WEIL, S. A racionalização. In: Bosi, E. (Org) *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WEXLER, P. Escola toyotista e identidades de fin de siècle. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995

WROBEL, V. Escolas públicas e privadas: uma leitura sociológica de sua dinâmica organizacional. In: *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 27, nº 2, 1984, p. 215-232.