

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCACAO
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCACAO

O PROFESSOR
E O
TRABALHO ABSTRATO

UMA ANALISE DA (DES)QUALIFICACAO
DO PROFESSOR

Por: Renato Luiz Wenzel

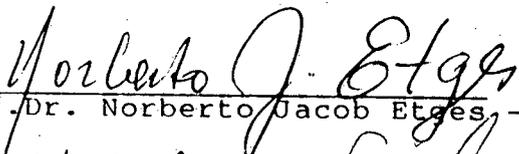
Florianópolis, Santa Catarina
Abril, 1991

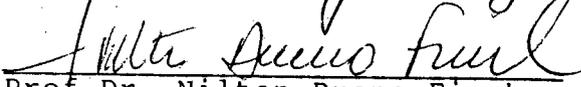
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

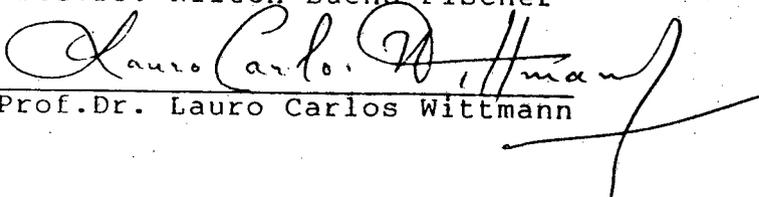
O PROFESSOR E O TRABALHO ABSTRATO

Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação
do Centro de Ciências da Educação
em cumprimento parcial para a ob-
tenção do título de Mestre em Edu-
cação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 23, 04, 1991.


Prof. Dr. Norberto Jacob Etges - Orientador


Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer


Prof. Dr. Lauro Carlos Wittmann

Renato Luiz Wenzel

Florianópolis - Santa Catarina
abril, 1991.

AGRADECIMENTOS

A Graça, minha querida companheira, pelo incentivo, ajuda e apoio carinhoso;

ao Prof. Norberto, pelo desafio, rigor e amizade;

aos amigos e colegas, pelos debates e críticas.

"...é inteiramente indiferente o que a consciência sozinha empreenda; de toda esta porcaria conservamos apenas um resultado, a saber: que esses três momentos - a força de trabalho, o estado social e a consciência - podem e devem entrar em contradição entre si, porque, com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material - a fruição e o trabalho, a produção e o consumo - caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada."

(Marx e Engels, 1986:45-46)

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO: Os fundamentos para uma análise materialista da prática pedagógica do professor.....	7
CAPITULO I: A proletarização do professor.....	18
Notas.....	70
CAPITULO II: A prática pedagógica "revolucionária".....	72
Notas.....	104
CAPITULO III: O não-trabalho, a não-escola.....	105
CAPITULO IV: E a luta pela Escola Pública.....	124
CONCLUSÃO: Considerações finais sobre a escola pública e democratização do ensino.....	141
BIBLIOGRAFIA.....	148

RESUMO

O presente estudo é uma dissertação de mestrado, do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Toma como objeto de investigação a prática pedagógica do professor e analisa a sua desqualificação. No Brasil, há uma produção razoavelmente ampla em torno desse tema. Observa-se, todavia, uma ênfase para as questões ligadas à formação do professor, para os diversos Cursos que habilitam para o magistério.

A prática pedagógica e sua desqualificação são examinadas a partir dos elementos objetivos e materiais relacionados à organização do trabalho pedagógico. Para tanto, este estudo parte de uma base teórico metodológica que permite afirmar que o que determina, fundamentalmente, esta prática, e conseqüentemente, a sua desqualificação também, é a estrutura de relações sociais na qual o ato pedagógico está envolvido. Nesta perspectiva, as abordagens de caráter mais pedagógico, como por exemplo, a análise dos currículos dos cursos de formação de professores, não tem conseguido ultrapassar o nível das aparências dessa prática.

Tradicionalmente tem se passado ao largo da organização do trabalho pedagógico, do trabalho do professor. Não tem sido dada a atenção necessária aos elementos materiais postos nessa prática e que a estão desqualificando. São estes elementos que são particularmente investigados nesse estudo, notadamente a divisão do trabalho que põe o professor como trabalhador coletivo, e como tal, determina a perda do controle sobre o processo de produção do ensino. De outro lado, esta desqualificação, que aparece inicialmente como negativa, cria as condições de superação dessa prática desqualificadora.

A conclusão a que chega o estudo é que a prática pedagógica escolar, dada sua estrutura de relações sociais, determinada pelas condições objetivas e materiais que a constituem como tal, representa a reprodução do velho sistema que põe o homem como mercadoria força de trabalho. O desenvolvimento da força produtiva do trabalho levado a efeito pelo capital dá as condições para o não trabalho, isto é, permite que o homem finalmente se coloque como indivíduo singular, sujeito do processo de sua construção. Enfim, estão dadas as condições para que o homem concretize sua natureza de ser pensante e participante do resultado da sua atividade intelectual, uma vez que não há mais necessidade de uma dependência do seu esforço imediato, físico. A prática pedagógica se põe como um entrave ao desenvolvimento desse novo pressuposto que é o não trabalho porque sua estrutura está identificada com a sociedade capitalista que põe necessariamente o trabalho alienador do homem como base de seu sistema. Trata-se, assim, não de educar, mas de construir o novo, o homem livre do trabalho alienador.

ABSTRACT

This study was made as a thesis in fulfillment of the requirements for a Master's Degree in Education, at Santa Catarina Federal University's Center of Education. Its research object is the teacher's pedagogical practice and analyses its disqualification. There is, in Brazil, a reasonably large production about this theme. However, there is in it an emphasis on issues pertaining to the academic in-training of the teacher, concerning the different Courses that qualify them.

The pedagogical practice, and its disqualification, are examined on the basis of the objective and material elements related to the organization of the pedagogical work. The theoretical and methodological basis of our study, allows us to state that this practice, and consequently its disqualification, is determined by the social structure in which it is imbedded. In this perspective, the more pedagogical approaches, as the analysis of the teachers' academic training this practice.

Traditionally, studies have not dealt with the organization of the pedagogical work, with the teacher's work. There has not been given the necessary attention to the material elements used in this practice, which are disqualifying it. These are the elements which are specifically investigated in this study, particularly the division of labour, which makes the teacher a collective worker, and as such determines the loss of control over the teaching's production process. On the other hand, this disqualification, which at first appears as negative, creates the conditions for overcoming this disqualifying practice.

The conclusion reached, by this study, is that the school's pedagogical practice, in face of its social relations structure and determined by the objective and material conditions, which identify it as such, represents the reproduction of the old system, which takes man as work power merchandised. The development of work productive power, brought about by the Capital, creates conditions for non-work, i.e., enables man, finally, to assert himself as a singular individual, determining the process of his upbuilding. At last, the conditions are given for man to materialize his nature as a thinking being, who takes part in the results of his intellectual activities, for physical effort. The pedagogical practice becomes an obstacle to this new presupposition - the non-work - because its structure is identified with the capitalist society, which necessarily makes man's alienating work as the basis of its system. So, it is not a question of educating, but of building up the new, the man freed of alienating work.

INTRODUÇÃO

OS FUNDAMENTOS PARA UMA ANÁLISE MATERIALISTA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A literatura pedagógica no Brasil muito recentemente vem dedicando alguma atenção aos aspectos mais estruturais da prática pedagógica do professor. No conjunto das obras que tomam por objeto de suas análises a prática do professor, destacam-se, em número de obras, aquelas que tratam da formação do professor. E a preocupação central é encontrar na formação do professor a explicação quanto ao seu desempenho. Há, portanto, uma tendência, mostrada por estes estudos, de entender que o desempenho do professor está intimamente relacionado com a sua formação, com o seu preparo técnico, psicológico, cultural, sociológico, filosófico, etc. A eficiência do ensino é atribuída à eficiência do processo de formação do professor.

Este estudo tem como objeto tratar da prática pedagógica do professor, enquanto prática posta pelas condições objetivas do processo de produção do ensino. Ao invés de investigar a prática do professor enquanto resultado do processo de sua formação profissional e social, este estudo pretende tomá-la como expressão de uma forma material e formal de organizar o seu trabalho, objetivada na estrutura do trabalho pedagógico escolar. Trata-se, de superar o nível da aparência dessa prática, procurando desvelar o real conteúdo que a ela subjaz. Nessa perspectiva de enfoque, o ensino não é somente o resultado do desempenho do professor. O próprio professor e a sua prática são construídos independentemente do seu desempenho enquanto esforço individual.

Os professores expressam aquilo que eles são, e o que eles são coincide com sua produção,

"...tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção." (Marx/Engels, 1986:28).

As aparências, portanto, são insuficientes para explicar o que é, de fato, a prática pedagógica do professor. É na investigação da sua produção, de como se produz e dos meios utilizados para produzir, que será possível desvelar o real conteúdo da prática pedagógica e a qualificação e/ou desqualificação do professor, enquanto trabalhador da educação-escolar, engendrados por esta prática. As aparências, todavia, são os elementos instigadores da investigação, tem a propriedade de despertar a curiosidade e, em consequência, estimular ao estudioso a investigar. Mas a investigação que não conseguir ultrapassar o nível da aparência, não dará conta efetivamente do real.

O que, sobremaneira, instigou o presente estudo é a desqualificação do professor, que se manifesta através da sua crescente perda do controle sobre a prática pedagógica escolar. Essa perda é comumente vista como resultado da "incapacidade" do professor, da sua "incompetência", enfim do seu despreparo. Daí uma certa tendência em insistir na investigação dos programas de capacitação, como forma de perceber "lacunas" no processo de formação, que uma vez saneadas, resultariam na reabilitação do professor.

Não é esse o caminho que seguiremos. As questões relacionadas com a formação do profissional do ensino, quando muito dão con-

ta do seu desempenho frente às questões que lhes são postas no seu fazer pedagógico, mas são insuficientes para explicar o modo como está organizado o processo de trabalho docente e que está determinando uma perda crescente do controle por parte do professor sobre a sua prática pedagógica escolar. O que explica a crescente desqualificação do professor não é o seu conhecimento a respeito das questões inerentes ao seu desempenho, como também da prática pedagógica, não é a sua vontade de controlar o processo e, nem mesmo, certas conquistas legais por parte do magistério, assegurando ao professor um determinado grau de participação na gestão do sistema. Tudo isso é nada frente às condições materiais, objetivas, postas pela organização do processo de trabalho do professor.

Tão instigador quanto a desqualificação do professor, para proceder o presente estudo, é o movimento que se verifica na direção da transformação dessa prática, isto é, da prática pedagógica escolar, em favor da classe trabalhadora, como forma de mediação para a transformação da sociedade. De um lado, toma-se a prática pedagógica como reforçadora das relações sociais capitalistas, seja pela inculcação ideológica, seja pela preparação da força de trabalho; de outro, todavia, quer-se retomar essa prática, transformá-la a partir dela mesma, em favor de uma classe social, a classe trabalhadora, a classe explorada, dominada pelo capital. Um dos suportes desse movimento é o resgate do professor, enquanto trabalhador da educação. Como trabalhador, exige-se dele uma coerência de classe, que deve se expressar no seu compromisso de lutar pela classe oprimida, cabendo-lhe a missão fundamental de desmistificar, desvelar para os alunos a

sociedade capitalista, de classes. Mas não só desvelar o que de fato é a sociedade, tornando as pessoas menos ingênuas, menos manipuláveis. Além disso, esse movimento quer também pôr nas mãos da classe trabalhadora instrumentos de destruição da exploração. Entende esse movimento que o instrumento fundamental, ao qual deve ter acesso a classe trabalhadora para se libertar da opressão, dominação e exploração, é o conhecimento.

Assim, os dois aspectos, acima referidos: a desqualificação do professor e o movimento pela transformação da prática pedagógica em prática revolucionária, são os elementos básicos de provocação deste estudo. A pergunta mais intrigante, que surge no confronto desses dois aspectos, relacionados com a prática pedagógica, e para a resposta da qual o estudo dirige a sua investigação, é: como é vista essa prática para entender que ela tenha as condições para se transformar em prática revolucionária se, de outro lado, ela precisa negar a revolução, enquanto função de reprodução das relações sociais capitalistas? Em outras palavras, a prática pedagógica escolar é, ao mesmo tempo, reprodutora e revolucionária?

Segundo o materialismo histórico, a realidade objetiva não se modifica em função da apreensão que se tenha dela. O conhecimento da realidade não é suficiente para transformá-la. A consequência disso é que o que pode se equivocar é a apreensão da realidade. Neste caso, haveria uma contradição entre o real pensado e o real objetivo, material. E a apreensão equivocada da prática pedagógica pode gerar ações destinadas à sua transformação, também equivocadas. Para

poder encaminhar uma proposta no sentido de a prática pedagógica do professor transformar-se em prática revolucionária, mantendo-se, todavia, como prática pedagógica, há que se apreender nela uma contradição, isto é, que a prática pedagógica, em realidade, seja ao mesmo tempo reprodutora do sistema capitalista, e também revolucionária, e como tal capaz de romper com a reprodução das relações sociais de produção capitalistas. E aí se põe a pergunta: é possível romper com o caráter reprodutivista da prática pedagógica escolar sem romper com a escola, enquanto materialização da estrutura de relações sociais?

Aqueles que defendem a transformação da prática pedagógica em prática revolucionária, esforçam-se por encontrar a contradição dessa mesma prática. Têm a necessidade de justificar a possibilidade de sua transformação em prática revolucionária. De que forma conseguem afirmar essa contradição? Para afirmar o caráter contraditório da prática pedagógica, os educadores alinhados com a perspectiva de transformação dessa prática em prática revolucionária precisam negar o seu caráter reprodutivista. E aí está o seu erro fundamental. Ao negarem que a prática pedagógica é reprodutora do sistema capitalista, negam a própria contradição. Por quê? Porque põem a contradição fora da reprodução, como se fosse uma categoria externa à reprodução, pertencente a uma "outra" realidade. Ao negarem a reprodução acabam negando a própria escola, porque terão que buscar o fundamento de sua teoria fora das relações sociais de produção da escola, portanto fora da prática pedagógica. Acontece que não existe nada "fora". O que é contraditório é o próprio modo de produção capitalista. Como não existe um determinado modo de produção sem que se reproduzam os seus

elementos estruturais básicos, não se verifica contradição fora da reprodução.

Qualquer que seja a forma social do processo de produção, tem este de ser contínuo ou de percorrer, periódica e ininterruptamente, as mesmas fases. Uma sociedade não pode parar de consumir nem de produzir. Por isso, todo processo social de produção, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução." (Marx, 1987:659)

Ao negarem o caráter reprodutivista da prática pedagógica, como forma de justificar a possibilidade de ela também ser determinante, os educadores alinhados com a perspectiva de uma prática pedagógica revolucionária, desconsideram a base material dessa prática e propõem, na verdade, apenas um novo discurso ou uma prática pedagógica revolucionária idealizada no pensamento, e que resulta em nada mais do que reprodução do que condenam, porque nada é modificado na base produtiva. Saviani diz o seguinte:

"Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados." (1984:35)

Com isso Saviani deixa claro que não vê saída através da reprodução capitalista, portanto precisa recorrer a algo fora desse contexto. Encontra-o nos "interesses dominados". É a partir deles que Saviani vê viável uma teoria crítica, revolucionária, transformadora. Pergunta-se: existem "interesses dominados" fora da relação de dominação capitalista? Nessa perspectiva, se fica no sistema. Quando muito se consegue melhorar o nível da circulação, da distribuição, mas não se supera a própria dominação.

Isso posto, não se trata, pois, de uma opção entre reprodução e contradição. Como diz Enguita:

"A reprodução das relações sociais é, pois, necessariamente - ou, se querem, tautologicamente -, reprodução de suas contradições. Desde este ponto de vista, perde sentido a problemática: <ou reprodução, ou contradição>." (1990:115).

Os educadores brasileiros progressistas, fortemente influenciados por Snyders (1981), confundem contradição com o que se pode chamar de "teoria da brecha". O que fundamenta a convicção de que a prática pedagógica pode constituir-se revolucionária são os "furos" deixados pelo capital. Assim, na escola estariam se dando dois processos de certa forma distintos. De um lado a mera reprodução, atendendo os interesses dominantes, mas, de outro, o processo que explora o lado contraditório da reprodução, mas que é colocado fora da mesma, que se aproveita dos "furos", das "brechas" para encaminhar uma prática revolucionária. É o que se pode deduzir das palavras de Snyders:

"A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta." (1981:106)

Snyders (1981) fala em "dualidade" característica da luta de classes. Que dualidade seria essa? Quando afirma que a reprodução não reduz "a zero" a possibilidade de libertação, deixa entender que há algo "fora" da produção, que ela não consegue liquidar. E o que

seria isso que está fora da produção e que é capaz de transformar a produção?

O estudo se propõe a analisar as questões levantadas acima à luz do materialismo histórico. E como tal, a prática pedagógica, seu surgimento e desaparecimento, enquanto organização social, se explica pela sua contribuição ao desenvolvimento da capacidade produtiva da sociedade. Na medida em que a prática pedagógica favorece a expansão da capacidade produtiva, ela se mantém; na medida em que dificulta ou impede essa expansão, tende a desaparecer. O conteúdo da prática pedagógica está, portanto, na sua base material, na forma material de organização do ato pedagógico, na estrutura de relações sociais de produção do ensino. Por isso, o presente estudo quer entender a prática pedagógica do professor a partir dos elementos estruturais que a determinam, que a constituem enquanto tal.

Assim, no primeiro capítulo se analisa o processo de proletarização do professor. Resgata a forma material e formal que o põe trabalhador coletivo, resultando, de um lado, na sua crescente desqualificação pela perda do controle sobre o processo de produção, mas, de outro, na materialização do trabalho abstrato, que o põe livre do trabalho manual, para pô-lo como indivíduo criador de idéias, de conhecimento. Se é a estrutura de relações sociais da prática pedagógica escolar que determina a sua desqualificação, entende-se que não será através dela que se romperá com esse processo. Assim, neste primeiro capítulo, é analisado o processo de trabalho do professor, sua organização e meios, que o põem trabalhador coletivo.

No segundo capítulo, é analisado o pensamento progressista de educação, à luz de alguns educadores brasileiros mais expoentes, que defendem a possibilidade de reversão da prática pedagógica, na direção de transformá-la em prática revolucionária. O que se pretende com esse capítulo é encaminhar uma discussão que ponha em "questionamento" essa proposição, uma vez que se entende que são mantidas as condições objetivas da prática pedagógica, enquanto estrutura de relações. Enquanto estrutura de relações sociais, a escola representa a manutenção e reprodução do modo de produção que põe a sociedade de classes. E enquanto tal, da forma como está estruturado o trabalho pedagógico, representa um compromisso com o velho, com o trabalho concreto, manual, escravizador do homem. Este capítulo procura identificar alguns dos equívocos presentes em algumas das principais propostas alinhadas com o pensamento progressista, na medida em que não discutem, na profundidade necessária, a questão estrutural da prática pedagógica.

Já no terceiro capítulo, aponta-se para as condições indispensáveis de uma prática revolucionária: a não-educação, a não-escola, dadas as condições materiais objetivas da superação do trabalho, enquanto forma material, já postas pelo capital. A superação da escola, enquanto mecanismo de reprodução capitalista, não se dá modificando-a internamente. Trata-se de superá-la radicalmente, portanto de eliminá-la, enquanto forma de estrutura de relações sociais de produção.

A título de conclusão, o estudo examina as chamadas "ban-

deiras de luta" defendidas pelo pensamento progressista, notadamente em relação à defesa da escola pública e gratuita de massa, e à democratização da escola, como forma de construção de um poder revolucionário. Este capítulo se destina a analisar, pois, a prática pedagógica enquanto ato político, verificando especialmente a expressão desse encaminhamento junto ao movimento dos professores, notadamente da escola pública. Ao pôr em discussão a prática pedagógica nessa perspectiva, quer-se fundamentalmente contribuir para uma ação mais coerente e realista em direção à construção de uma nova sociedade, pondo em discussão o significado atribuído à democratização pelo movimento do próprio magistério, como forma de transformação da estrutura de relações sociais da escola, e o seu significado real no contexto das relações sociais mais amplas do capitalismo avançado, pós-industrial.

Assim, a presente investigação, que toma como objeto a prática pedagógica escolar, na perspectiva de identificar, à luz dos fundamentos do materialismo histórico, os elementos materiais que estão determinando a desqualificação do professor e de sua prática, parte dos seguintes princípios teórico-metodológicos:

1. A perda do controle sobre o fazer pedagógico, por parte do professor, resulta como necessário às condições materiais postas e ao modo como está organizado o trabalho docente, inerente à forma escolar de processá-lo.

2. As propostas de reorganização da prática pedagógica defendidas pelo movimento progressista de educação, por não conside-

rarem suficiente e adequadamente os elementos estruturais dessa prática, acabam por repor ampliamente condições que reforçam e reproduzem a estrutura de relações sociais capitalistas que tentam negar.

3. A prática pedagógica revolucionária é possível na medida em que se puder negar, dadas as condições materiais já postas pelo desenvolvimento da organização do trabalho pelo capital, a estrutura de relações sociais capitalistas, incluindo-se aí a estrutura da prática pedagógica escolar. É revolucionário o ato ou a prática que põe concretamente o indivíduo livre e soberano para decidir o quê e o como produzir. As condições fundamentais para tal são o desenvolvimento das forças produtivas e a racionalidade na produção e utilização dos bens produzidos.

CAPITULO I

A PROLETARIZAÇÃO DO PROFESSOR

Não é comum, nos estudos brasileiros mais recentes sobre a educação escolar, tratar da proletarização do professor de uma forma mais direta e explícita. Ao contrário, há uma certa tendência de passar ao largo dessa questão, por se passar ao largo da organização material do processo de trabalho do professor. Parece haver um certo entendimento, por parte da maioria dos educadores, que a organização do trabalho do professor não tem grande influência na produção e transmissão do conhecimento, do conteúdo escolar e sobre o próprio professor. Nem mesmo grande parte das pesquisas e estudos educacionais comprometidos politicamente com a transformação da escola, visando uma transformação da sociedade, tem dado a devida atenção ao processo produtivo do professor. Segundo Arroyo

"O pensamento progressista, o máximo que presta atenção é às condições de ensino das escolas, e até dos mestres. Entretanto, às condições de trabalho inerentes à organização do trabalho no sistema escolar e às relações sociais a que é submetido, não são objeto de estudo e pesquisa, como se em nada alterassem a produção e transmissão do saber, a função social da escola." (1985:5).

Conforme Enguita, a organização do trabalho e as relações sociais de produção são a questão mais importante da escola:

"As relações sociais de produção e troca são muito mais importantes que qualquer outra coisa que possa ocorrer na escola, são historicamente prévias e seu tratamento é prioritário por ocasião da análise. Uma vez dentro da escola, as relações sociais da educação devem ser privilegiadas e priorizadas frente à transmissão ou o discurso ideológico, isto é, frente ao conteúdo do currículo." (1985: 252).

Mas o que tem a ver a proletarização do professor com a organização do trabalho do professor e as relações sociais de produção do ensino? Segundo Marx "...na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais" (Marx/Engels, s/d:301)

A proletarização corresponde a um determinado modo de organização do trabalho sob determinadas relações históricas de produção. A proletarização é a destruição do trabalhador ou produtor individual e constituição ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção. O que determina essa modificação são as condições objetivas e materiais das forças produtivas, que historicamente possibilitam a constituição de uma nova organização de trabalho, que traz consigo consequências históricas determinadas, para o homem e para a sociedade. Em outras palavras, podemos dizer que a proletarização corresponde a um determinado estágio de desenvolvimento da produção material sob relações capitalistas. Por isso, o proletário (trabalhador coletivo) é a expressão de um modo histórico de produção material da existência humana, e, portanto, corresponde a um determinado modo de ser e de viver do homem.

Senão vejamos. A proletarização resulta, na verdade, independente das vontades individuais, seja do capitalista seja do trabalhador. Ela resulta necessária a uma dada condição material posta no processo produtivo, que só foi possível na produção capitalista.

Por isso, não se pode falar em proletarização no sistema artesanal, uma vez que nesse sistema esta condição não estava posta de forma material. O artesão corresponde ao produtor individual, onde o trabalho é totalmente controlado pelo indivíduo, desde a idealização e concepção do produto, até a sua execução e venda. Neste sentido, de acordo com Marx *"Cada artesão particular, o ferreiro, o oleiro etc realiza todas as operações pertinentes ao seu ofício, de maneira tradicional, mas independente e sem reconhecer qualquer autoridade acima dele em sua oficina."* (1987:410).

O artesão controla o produto e o processo de trabalho. Não reconhece qualquer autoridade superior a ele que possa dizer ou determinar o que fazer e como fazer o trabalho. O próprio comerciante, nestas condições, na verdade não compra a força de trabalho do artesão, ele compra o produto do seu trabalho, funcionando, apenas, como elemento de distribuição dos produtos. E, só por isso, era tolerado.

Todavia, ao mesmo tempo em que o artesão tinha o controle sobre o processo produtivo e sobre o produto, ele mantinha-se dependente do seu próprio trabalho, isto é, o trabalho exercia uma dominação sobre o artesão na medida em que a produção dependia dele, do seu trabalho concreto e imediato. De uma certa forma, podemos dizer que o artesão era "escravo" do seu trabalho, pois este não podia acontecer sem ele, dado o precário desenvolvimento das forças produtivas.

Quando, todavia, vários trabalhadores individuais (arte-

sãos) são reunidos num mesmo local, sob o comando de um capitalista, mudam profundamente as condições materiais de produção, como pressupõe também determinadas condições materiais e históricas do capitalista de poder reuni-los. Históricas na medida em que estavam dadas certas condições para os trabalhadores trabalharem para ele, e materiais, porque era necessário um capital inicial para as instalações, aquisição de ferramentas e matéria prima. Os trabalhadores, antes independentes, deixam de trabalhar para si e passam a trabalhar para o capitalista. Inicialmente não perdem o controle do processo de trabalho, porque o capitalista não domina tecnicamente a produção. Os trabalhadores continuam produzindo como antes o faziam. No entanto, perdem o controle sobre o produto, que passa a ser do capitalista.

Conforme Marx

"... a produção capitalista só começa realmente quando um mesmo capital particular ocupa, de uma só vez, número considerável de trabalhadores, quando o processo de trabalho amplia sua escala e fornece produtos em maior quantidade" (1987:370).

A proletarianização, corresponde à destruição do produtor individual, impossibilitando-o de controlar o processo produtivo. Isso só vem ocorrer efetivamente na manufatura, onde o capital assume formalmente o controle do trabalho, na medida em que o mesmo passa a ser dividido tecnicamente, isto é, o trabalho é parcelado em tarefas mais simples, cabendo, conseqüentemente a cada trabalhador a execução de uma parcela da produção de um determinado produto.

Quando a produção de um bem qualquer é dividida em tare-

fas parciais, não só se simplifica cada tarefa, exigindo menos qualificação de quem a executa, mas se torna necessário introduzir uma nova força produtiva que é o planejamento do trabalho, antes desnecessário, enquanto condição material, porque concepção e execução não se dissociavam. Quem produzia era quem planejava a produção. Na manufatura ela se torna necessária afim de se estabelecer uma racionalidade interna no processo produtivo, harmonizando e integrando os diversos setores de trabalho parcial, pois cada trabalhador, para executar a sua tarefa, passa a depender do trabalho de outro trabalhador. E isso tudo deve funcionar de modo a não acontecer "esperas" ou "atropelos" na execução das diferentes etapas da produção de um produto, pelos diferentes trabalhadores. O parcelamento do trabalho, mediante a divisão técnica do trabalho, destrói efetivamente o produtor individual, pois nenhum trabalhador tem mais o controle sobre o processo global de trabalho. Os produtos resultam agora da produção social, portanto de vários trabalhadores integrados. Esta condição faz com que o planejamento do trabalho se torne uma ação de certa forma externa ao trabalho e da responsabilidade do capitalista, ao qual cabe suprir o processo de produção com essa nova força produtiva.

Segundo Marx

"Todo trabalho diretamente social ou coletivo, executado em grande escala, exige com maior ou menor intensidade uma direção que harmonize as atividades individuais e preencha as funções gerais ligadas ao movimento de todo o organismo produtivo, que difere do movimento de seus órgãos isoladamente considerados" (1987:379-80).

Portanto, o trabalho coletivo estabelece novas exigências e necessidades, independentes da vontade, tanto do capitalista, quan-

to do trabalhador.

Na manufatura, dado o parcelamento do trabalho, é constituído historicamente o trabalhador coletivo. Nessa forma de organização do trabalho, todavia, o capital assume o controle apenas formal do processo de trabalho, porque a execução do mesmo depende ainda de trabalho vivo, isto é, depende da habilidade do trabalhador, agora coletivo. O emprego de máquinas, que substituem o trabalho vivo, é extremamente reduzido na manufatura. Por isso, este estágio do desenvolvimento do processo produtivo capitalista representa a negação da produção individual, mas não é possível a negação do trabalho concreto, vivo, portanto do trabalhador.

A manufatura, originando-se, pois, do artesanato, só se torna possível a partir de duas condições materiais históricas: de um lado, a reunião de artesãos independentes sob o comando de um capitalista, onde cada um passa a se constituir um especialista em uma operação parcial do processo de produção de uma mesma mercadoria; e, de outro, da cooperação de trabalhadores de um mesmo ofício, decompondo este ofício em parcelas de trabalho mais simples, fazendo de cada parcela uma função isolada e exclusiva de cada trabalhador.

Enquanto trabalhador coletivo, o indivíduo sofre um novo tipo de ajustamento ao trabalho, à produção. Cada trabalhador se transforma numa parte do todo, numa "engrenagem" que deve estar perfeitamente ajustada ao conjunto das demais engrenagens. Isto significa ajustamento de horário de trabalho, tempo de trabalho, ritmo de

trabalho, adequação cada vez melhor dos instrumentos e dos locais de trabalho, para permitir a maior produção e produtividade possíveis. Não é mais o indivíduo que ajusta o processo de trabalho, mas este o indivíduo. O ajustamento foge ao controle dos indivíduos, ele se torna mais importante do que o indivíduo. Cada tarefa passa a determinar as condições de execução mais adequadas à sua especificidade. Ferramentas que antes eram projetadas para uso diversificado, e como tais, menos adequadas para determinados trabalhos, agora são projetadas para usos específicos, contribuindo assim para um maior rendimento do trabalho.

Essa função de planejamento e direção vai se tornando gradativamente, na manufatura, a questão vital do processo produtivo. A concorrência determina ao capitalista a necessidade de permanentemente buscar mais produção e produtividade. Portanto, busca cada vez mais ter o controle do processo em suas mãos. Simplificando cada vez mais o trabalho para cada trabalhador, por exemplo, menos ele dependerá de níveis mais elevados de qualificação, podendo com isso introduzir mais rapidamente os trabalhadores na produção. Para Marx, a manufatura,

"...como forma capitalista do processo social de produção, é apenas um método especial de produzir mais valia relativa ou de expandir o valor do capital, o que se chama de riqueza social,... Ela desenvolve a força produtiva do trabalho coletivo para o capitalista e não para o trabalhador e, além disso, deforma o trabalhador individual. Produz novas condições de domínio do capital sobre o trabalho. Revela-se, de um lado, progresso histórico e fator necessário do desenvolvimento econômico da sociedade, e, do outro, meio civilizado e refinado de

exploração" (1987:417-418).

De que maneira a exploração capitalista se apresenta "civilizada e refinada"? Mediante o assalariamento do trabalho, o capital realiza o valor de troca da força de trabalho, sob a forma de contrato, através do qual se dá uma aparente troca de equivalentes: de um lado força de trabalho e, de outro, salário. E, sobre essa ótica, justo. Todavia, sob esse contrato aparentemente justo, se esconde realmente a condição fundamental para a acumulação capitalista, que é a realização do valor de uso da força de trabalho pelo capitalista, mediante o qual ele produz não só o seu valor, isto é, o que vale a força de trabalho, mas mais valor, pela possibilidade de, durante o tempo que ela está disponível para o capitalista, a força de trabalho produzir mais do que ela vale, através de processos produtivos que diminuem o tempo de trabalho necessário, aumentando o tempo do trabalho excedente. E isto que ela produz a mais, dada a relação de trabalho capitalista, é de propriedade do capitalista, uma vez que o salário pagou o seu tempo de uso. A exploração, pois, se dá sob a aparência de não exploração, uma vez que o capitalista paga a força de trabalho não só para tê-la para si enquanto valor de troca, mas para realizar o seu valor de uso muito além do necessário. Por isso, o capital é efetivamente roubo de tempo de trabalho do trabalhador.

Por outro lado, a proletarização não pode ser confundida com o empobrecimento e desvalorização do trabalhador. A proletarização é constituição do trabalhador coletivo, enquanto o empobrecimento resulta do assalariamento, forma de exclusão relativa da riqueza produzida, exclusão que, como tal, não se identifica com a pobreza empí-

rica, vivida pelo trabalhador e pelos que não conseguem trabalho. A pobreza empírica é expressão, dos mais diversos cambiantes, da pobreza absoluta de que Marx trata nos Grundrisse "*El trabajo como miseria absoluta: la miseria, no como carência, sino como exclusión plena de la riqueza objetiva.*" (1973:203).

Se na manufatura o domínio do capital sobre o trabalho é ainda formal, na grande indústria, mediante a utilização da máquina automática, ele se põe real e pleno. O trabalho não depende mais da habilidade do trabalhador. Esta está posta na máquina. O trabalhador se transforma em mero complemento da mesma. Se põe ao lado dela e é por ela dominado. É a máquina que controla o trabalho. O capital, agora, não representa mais um controle aparente, mas real, concreto, domina materialmente o trabalho, transforma o trabalho vivo em trabalho morto.

A instalação de máquinas automáticas, formando um sistema integrado de produção automatizada, determina uma crescente separação entre o esforço intelectual de produção e o trabalho manual. Reduz-se ainda mais a necessidade de qualificação do trabalhador.

Já na pós-grande indústria, representada pelo emprego da eletrônica e da informática, as máquinas são controladas através de computadores. Está posta, assim, a forma material do trabalho abstrato, isto é, o trabalho se controlando a si mesmo, dispensando totalmente a intervenção do homem, enquanto executor do mesmo.

Percebe-se, assim, uma trajetória do processo de trabalho. Num extremo se encontra a dependência total da produção material ao trabalho do homem, não acontecendo produção sem a interferência direta, contínua e permanente do trabalho humano. No outro extremo, encontramos o domínio total do trabalho pelo intelecto, neste momento histórico representado pelo capital, dispensando a intervenção do homem, enquanto produtor material. Sob as relações capitalistas, este desenvolvimento das forças produtivas resulta em mais capital e expulsão ampliada do homem do processo de trabalho sob a forma de pobreza, isto é, em forma de exclusão da riqueza produzida. Quer dizer, a ampliação fantástica da capacidade de produção de riqueza obtida pelo desenvolvimento das forças produtivas corresponde a um crescimento da pobreza dos indivíduos. Está posta, assim, a grande contradição capitalista. A produção social da riqueza não significa socialização dos resultados. Segundo Freitag, para Habermas,

"A perspectiva sistêmica e a perspectiva do mundo vivido não estão, por sua vez, integradas: a integração sistêmica não coincide com a integração social. Sistema e mundo vivido entram em choque. O mundo vivido, regido pela razão comunicativa, está ameaçado em sua sobrevivência pela interferência da razão instrumental. Ocorre uma anexação do mundo vivido por parte do sistema, desativando as esferas regidas pela razão comunicativa e impondo-lhes a razão instrumental, tecnocrática. A interferência do subsistema estatal na esfera do mundo vivido é a burocratização, e a do subsistema econômico, a monetarização. Essas duas usurpações são responsáveis pelas patologias do mundo vivido" (Freitag, 1990:62).

Vista a proletarianização na sua forma material geral e distinguindo-a dos efeitos das relações de produção capitalista, em relação ao trabalhador, voltemos ao nosso objeto específico que é a pro-

letarização do professor. E a indagação inicial a ser feita é se o professor é um proletário e que influências tem sobre ele as relações de produção capitalista.

Para tentar responder a essa indagação, devemos nos ater prioritariamente sobre a organização do trabalho do professor, isto é, analisar não tanto o que ele produz, mas como produz. Não foi a vontade individual do capitalista, nem a vontade dos trabalhadores independentes e nem o tipo de produto produzido que determinou a constituição do trabalhador coletivo e, sim, o modo de organização do processo de produção, do trabalho.

A simples observação, de ordem empírica, é que a forma predominante de exercício do magistério, na sociedade capitalista, não é mais individual e, sim, coletiva. Quer dizer, o professor é a expressão de uma determinada forma material de organização da produção de ensino, que é de trabalho coletivo. E por quê?

Vejamos. Independente de teorias de educação e de aprendizagem, de estruturas pedagógicas e administrativas, do caráter público ou privado dessa atividade de trabalho, o professor é a expressão de uma organização coletiva de trabalho. A idéia de professor está associada materialmente à idéia de uma estrutura coletiva de produção de ensino, materializada na Escola. O professor surge quando, historicamente, estão superadas as condições de trabalho dos "educadores", "pedagogos" e "mestres" independentes, ligados às famílias nobres e aristocráticas ou a pequenas comunidades. O ensino, em con-

sequência, não expressa mais a vontade do "educador" (artesão do ofício de ensinar), mas a "vontade" do trabalhador coletivo em razão das condições objetivas e materiais que põem de uma nova forma essa atividade de trabalho. Em outras palavras, podemos dizer que o ensino, a aprendizagem, dadas as condições materiais postas, se dá independente das vontades individuais dos agentes do processo.

Se estão dadas tais condições de fato, isto é, se materialmente o trabalho do professor está posto de forma a destruir a possibilidade da sua produção individual e independente, podemos admitir que o professor, enquanto trabalhador coletivo, é proletário. E, enquanto tal, destituído de condições de controle do processo, dando-se, assim, a sua crescente desqualificação. Vejamos, mais detalhadamente, estas condições, analisando as determinações específicas do processo de trabalho escolar:

1. A produção do professor se dá mediante um processo produtivo específico. O específico consiste em não só utilizar ferramentas, como o quadro de giz, livros didáticos, cartazes, instrumentos de laboratório, aparelhos, etc., mas estabelecer com os alunos, seu "objeto" de trabalho, um processo comunicativo. O professor "atinge" o seu objeto de trabalho mediante uma relação interpessoal, utilizando-se de instrumentos e materiais os mais diversos para se comunicar com os alunos, para estabelecer com eles uma interação e uma participação "ativa" do próprio objeto de trabalho. Entre o professor e o seu objeto de trabalho se interpõe, portanto, um conjunto de meios. Estes meios, todavia, não são os responsáveis pela desqua-

lificação do professor. Quando muito, são fatores limitadores da ação pedagógica. Por exemplo: se ao invés de o professor utilizar somente a própria voz, para se comunicar com os alunos, utilizar um aparelho de som, o que se altera é o desgaste do seu aparelho fonador, mas nada tem a haver com o controle dele sobre o processo de produção do ensino, portanto com a sua proletarização.

A prática pedagógica, ou seja, o processo de trabalho do professor, representado pela comunicação e interação com seu objeto de trabalho, é determinada, enquanto relação social, pela forma de organização dessa prática, posta materialmente pelo trabalho cooperado. A "fonte" primeira da proletarização do professor não deve, pois, ser buscada nas condições instrumentais do seu trabalho, mas na estrutura de relações sociais, consequência da forma cooperada do trabalho pedagógico, que se objetiva numa materialidade própria. Neste sentido, conta menos o que formalmente está estabelecido para acontecer entre o professor e o aluno (objetivos expressos em regimentos, metas de planos educacionais, objetivos curriculares, etc.), e mais o que materialmente é condicionado e necessário de acontecer, ou seja, conta mais a forma material de como está organizado o trabalho do que o discurso pedagógico. Vale menos o que o professor faz e mais o como ele faz acontecer o processo pedagógico.

Em que consiste a forma material do processo de trabalho? A forma material corresponde à estrutura de produção, isto é, do conjunto das condições objetivas e materiais postas para execução do trabalho. Por exemplo: o trabalho do professor, enquanto trabalhador

coletivo não é por ele planejado, tanto no sentido pedagógico, quanto administrativo. Aparentemente o professor tem uma certa autonomia de trabalho, mas o seu limite são as condições materiais postas à sua disposição, que não é ele que controla. O trabalho do professor está condicionado em termos de espaço físico, número de alunos em cada sala, tempo de duração das atividades, horário para cada atividade, instalações físicas, como mesas, carteiras, luminosidade, barulho, temperatura dos ambientes, tudo isso condiciona o seu trabalho não só pelo que ele pode ou não desenvolver com seus alunos, mas até quanto ao seu movimento e dos membros do seu corpo, como pernas, mãos, voz, etc. Sobre todos estes fatores o professor não tem controle. Mas, ao mesmo tempo, são aspectos importantes, porque dizem respeito não só ao rendimento, à produtividade, mas definem o próprio conteúdo do processo. Embora todas estas questões estejam diretamente relacionadas com o processo de trabalho, não são decididas pelo professor.

Ainda sobre o aspecto em questão, não se pode deixar de considerar que tanto o professor, enquanto trabalhador, quanto o aluno, se colocam ou se põem no processo de forma não espontânea. Eles não se põem nessas condições exatamente porque querem, como também não dá para dizer que estão postos forçadamente. Circunstâncias (históricas e conjunturais), alheias às suas vontades determinam que tal situação se ponha a eles como necessária.⁽¹⁾ É preciso considerar, todavia, que o processo pedagógico se põe necessário pela própria materialidade posta pela estrutura capitalista. Dessa forma, ela se apresenta, na prática, como necessária aos indivíduos para se constituírem elementos integrados na sociedade. E, dessa forma, pelo fato

de não ser totalmente espontânea, a relação pedagógica se põe importante, enquanto necessária para a produção de determinados valores de uso que ajudam na venda da força de trabalho nas relações capitalistas.

O processo de comunicação circunscrito dessa forma não permite efetivamente uma interação plena e madura. Segundo Freitag (1980), referindo-se a Habermas, a situação ideal para viabilizar efetivamente um processo de comunicação supõe dois fatores básicos:

a) que

"todos os interessados possam participar do discurso e que todos eles tenham oportunidades idênticas de argumentar, dentro dos sistemas conceituais existentes ou transcendendo-os e chances simétricas de fazer e refutar afirmações, interpretações e recomendações" e

b) que

"só são admitidos ao discurso aqueles participantes que, como atores, agiam de acordo com normas que lhes pareciam justificáveis, e não movidos pela coação..." (Freitag, 1980:19).

Uma interação efetiva, capaz de desenvolver intelectualmente os envolvidos pressupõe uma condição fundamental: tempo livre, isto é, que o processo de comunicação não tenha nenhum objetivo necessário, seja de caráter ideológico, econômico ou social. Não são estas as condições postas na estrutura escolar. A escola, ao contrário, pelas condições estruturais que a constituem como tal, está comprometida com uma sociedade, a sociedade capitalista, que por necessidade de sobrevivência precisa negar o tempo livre, mesmo que as

condições objetivas alcançadas pelo desenvolvimento das forças produtivas já o permitam. A racionalidade que rege o processo de comunicação escolar, portanto que rege o trabalho do professor é a racionalidade posta no modo de trabalho dessa sociedade, mas de um estágio já superado do desenvolvimento das forças produtivas, o estágio da manufatura, que ainda exigia um grau razoável de habilidades do trabalhador. Todos os condicionamentos escolares (organização do espaço, do tempo, das pessoas, das atividades, etc.) revelam esse comprometimento e impedem que se processe aí um efetivo processo de interação, de comunicação.

2. A ação do professor se dá sobre pessoas e não sobre coisas. O aluno aparece na relação como o objeto de trabalho do professor. Ele não é uma matéria prima morta. O professor trabalha com algo diferente, algo vivo e com as mesmas características físicas dele. Portanto, com vontade, com sentimento, com necessidades e desejos, com capacidade de pensar. Esta condição material do seu "objeto" de trabalho impõe ao professor limites específicos bem determinados. Estes limites são de natureza física (capacidade de suportar uma determinada carga de trabalho), psicológica, cultural, econômica e social. É preciso considerar ainda que o professor representa apenas a pré-condição para a realização do seu objeto de trabalho enquanto mercadoria força de trabalho. Esta se materializa de fato no contrato de trabalho. Somente pelo contrato de trabalho que se efetiva a relação capitalista.

Considerando o exposto acima, de que o aluno não se põe

ao professor como matéria morta, estes limites adquirem uma importância ainda maior. Considere-se ainda a heterogeneidade desses limites de aluno para aluno. Nas condições em que se processa o trabalho do professor, tais aspectos necessariamente ficam relegados, não tem condições de serem considerados. A individualidade fica definitivamente suplantada. O indivíduo fica subsumido pela estrutura e organização do processo escolar. O trabalho escolar produz necessariamente o indivíduo subsumido pelo trabalho, pelo capital. Reunir numa mesma sala, durante um tempo igual para todos, e nas mesmas condições de luz, temperatura, etc. representa a negação do individual e supõe necessariamente uma organização de trabalho onde as habilidades humanas se fazem necessárias e, ao mesmo tempo, harmonizadas numa organização coletiva que exige que cada um abdique de si para ser possível fazer funcionar a produção. O trabalho realizado em um mesmo lugar, por várias pessoas e ao mesmo tempo, como é o caso do trabalho escolar, estabelece exigências bem determinadas, diferentes de um trabalho realizado separadamente por cada indivíduo isolado. Assim como um tal modo de trabalho impõe determinadas restrições aos indivíduos, no que concerne à liberdade de distribuição do tempo, de locomoção, de posicionamento físico, de tempo de dedicação a uma tarefa, cria também, por outro lado, uma racionalidade tal que torna o esforço conjunto bem mais produtivo do que a mera soma dos esforços individuais que fossem levados a termo em separado. Essa forma de agir da escola produz, portanto, um determinado modo de ser das pessoas, que corresponde ao que Bordieu e Passeron (1982) denominaram de *habitus*. O autoritarismo pedagógico, nesse caso, se torna necessário ao sistema e independe das pessoas enquanto indivíduos.

"...considerando-se que um Sistema de Ensino, para cumprir sua função externa de reprodução cultural e social, produzir um habitus tão conforme quanto possível aos princípios do arbitrário cultural que ele é destinado a reproduzir, as condições do exercício de um trabalho pedagógico institucionalizado e da reprodução institucionais de um tal trabalho pedagógico tendem a coincidir com as condições da realização da função de reprodução;" (Bourdieu e Passeron, 1982:66).

Forma-se um *habitus* que molda os indivíduos, define uma maneira de ser que passa a ser considerada a adequada. Em outras palavras, estabelece-se um padrão de comportamento, de postura. Isso faz com que

"Concebemos normalmente o trabalho como uma atividade regular e sem interrupções, intensa e carente de satisfações intrínsecas, impacientamo-nos quando um garçon tarda em nos servir e sentimo-nos indignados diante da imagem de dois funcionários que conversam, interrompendo suas tarefas, embora saibamos que seus trabalhos não tem nada de estimulante. Consideramos que alguém que cobra um salário por oito horas de jornada deve cumprí-las desde o primeiro até o último minuto." (Enguita, 1989:3)

A busca necessária da racionalidade do trabalho desenvolveu as forças produtivas na direção de subsumir o trabalho enquanto satisfação de sentimentos subjetivos do trabalhador. Os processos se tornam mais importantes do que as pessoas. A racionalidade se transfere das pessoas para os processos. Enquanto as pessoas, os trabalhadores, fizerem parte desses processos, serão subjugados pelos mesmos. Sob essa forma de alienação do trabalhador em relação ao processo produtivo se constrói, ainda no capitalismo, uma racionalidade objetivada no processo, prescindindo da intervenção imediata e paralela do trabalhador, portanto do trabalho vivo. Essa materialidade se ma-

nifesta sob a forma de trabalho alienado e alienador do homem e, por isso, se torna pesado, sem interesse para quem produz.

Todavia, nessa aparência de negatividade se põe de forma material a possibilidade de uma ruptura, portanto de uma revolução. Na medida em que se transfere a racionalidade do trabalho para o processo produtivo, põe-se materialmente um novo pressuposto, que representa a possibilidade do novo, do revolucionário. Ou seja, na medida em que, pelo desenvolvimento das forças produtivas, se põe a possibilidade de a racionalidade do trabalho se transferir para o processo produtivo, se põe a base material de realizar o trabalho imediato, produtivo sem a participação física do homem. Quer dizer, para se construir a possibilidade material de o trabalho se realizar sem a intervenção imediata do homem, foi necessário aliená-lo do processo; em alienando o homem do processo de trabalho pela submissão da racionalidade pelo próprio processo de trabalho o capital possibilita que se ponham as condições para o trabalho sem o homem. E este novo, uma vez desenvolvido, criará as condições para que o homem se liberte não só do lado pesado e desestimulante do trabalho, mas do próprio trabalho, dada a racionalidade posta nessa forma de trabalho, o trabalho coletivo, historicamente realizado sob toda essa carga de negatividade.

3. A organização do tempo de trabalho obedece critérios objetivos e não subjetivos. A distribuição de tarefas no decorrer do período de trabalho do professor não considera características subjetivas de capacidade, estas são medidas objetivamente, como o são o

ritmo e até mesmo a complexidade da própria tarefa. Dentro de um determinado período de tempo a tarefa deve ser executada. O professor fica condicionado a uma determinada matriz de distribuição de tempo e das tarefas, independente de sua disposição e ritmo. Como as tarefas são atomizadas, isoladas e independentes, também não se dá atenção a uma certa seqüenciação mais adequada, no que se refere à intensidade de trabalho, que faz dispendar níveis diferenciados de energia, desgastando também diferenciadamente o professor. Os horários são fixados a priori, independente das condições físicas e psicológicas do professor e também dos alunos. Isso torna o professor dependente da organização do trabalho e não vice-versa. Essas condições de trabalho, necessárias a essa forma de organização do mesmo, impedem que o professor e o aluno se ponham como indivíduos, com suas paixões, sentimentos, necessidades imediatas, mas abre, por outro lado, graus de liberdade entre professor e aluno, que supera o personalismo da relação artesanal entre mestre e discípulo. A relação pedagógica, entre professor e aluno, tende, por isso, a ser alienadora das suas individualidades, em favor de uma "educação" que serve aos interesses dos mesmos apenas enquanto cidadãos do Estado.

4. A atuação corpórea. O movimento do corpo, das pernas, das mãos, da voz é condicionado pelo modo de trabalho do professor. O corpo do professor é exigido em função da organização do trabalho pedagógico e não da sua vontade ou instinto. Para cada tipo de atividade "prescreve-se" uma atitude corpórea adequada. Ir ao banheiro, por exemplo, se torna um ato reservado a certos horários pré-estabelecidos e não quando naturalmente tal necessidade se manifesta. A racio-

nalidade posta pela forma de organização do trabalho, manufatureira no caso do professor, não possibilita que os agentes do ensino, professor e aluno, possam decidir livremente como utilizar e atender ao seu corpo, com suas funções e necessidades fisiológicas e emocionais. É comum se ouvir expressões como essa: *aquele sujeito tem cara de professor*. Quer dizer, a forma de trabalho chega a "moldar" física e emocionalmente o professor, como também outros trabalhadores. O professor é forçado a permanecer em permanente movimento, de sala em sala, de escola em escola, e até de município a município. Sua atenção é permanentemente exigida e em situações bem diversificadas em razão da heterogeneidade de turmas e de alunos, e de suas reações. Durante o período de trabalho, independente da duração, lhe é exigido uma disposição renovada. A última turma do dia tem a mesma exigência, e às vezes mais, do que a primeira. O seu corpo não é exigido apenas durante o período em que está na escola. Após as aulas exige-se dele o planejamento do seu trabalho e, ao mesmo tempo, todo o trabalho de acompanhamento e avaliação das tarefas escolares realizadas pelos alunos. Tal condição faz com que o professor não consegue se desligar do trabalho ao deixar a escola. Em muitos casos, é aí que se dá o esforço maior. Em tais condições de trabalho, pergunta-se: como o professor conseguirá desenvolver sua capacidade intelectual, produzindo novos conhecimentos? Sem condições de produzir intelectualmente, acaba se rendendo, por necessidade de sobrevivência como professor, ao livro didático, aos materiais instrucionais já elaborados, a videocassetes, filmes, etc. Mesmo que pudesse produzir intelectualmente ele deveria prescindir disto, como o jogador de futebol deve esquecer sua produção individualista pelo conjunto e segundo as regras do jogo

coletivo.

Mesmo assim, a desqualificação do professor, enquanto perda do controle sobre o processo produtivo do ensino, resulta menos dessa "normalidade" posta na organização do seu trabalho, em função das condições instrumentais. Na forma manufatureira ele continua sendo, em parte, o motor do processo, cabendo-lhe o controle, mesmo que condicionado, do tempo, do espaço, comportamento, voz, movimento das mãos, língua e até seu cérebro. É a forma cooperada, impondo uma nova estrutura material de trabalho, que o desfiguram como professor artesão, como mestre, e o põe, cada vez mais, desqualificadamente. Essa forma de produção se impõe como uma condição de trabalho. O professor *"deve possuir o grau médio de habilidade, destreza e rapidez reinantes na especificidade em que se aplica"* (Marx, 1987: 220), como qualquer trabalhador, seja na fábrica ou em setor de serviços. As condições postas impedem que o professor se ponha de outra forma, controlador do processo, agente de desenvolvimento efetivo da força de trabalho; impedem, ainda, um processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor e o aluno possam se pôr como indivíduos em construção, em mutação ou transformação, se se quiser.

A normalidade de trabalho se altera em consequência da modificação das condições materiais e das relações sociais de produção. Arroyo (1985), em seu trabalho intitulado **"MESTRE, EDUCADOR, TRABALHADOR"**, mostra como gradativamente se altera o conceito de normalidade do trabalho do professor, na medida em que, por ocasião da implantação da República no Brasil, o ensino passa para o controle do

Estado. Os critérios de normalidade utilizados pela comunidade para considerar alguém apto para exercer o magistério, passam a ser insuficientes pelo novo sistema de ensino. Qualificações como *cumpridor dos seus deveres, honradez, probidade, estima, exemplar pai de família, dedicação* e tantas outras desse gênero já não satisfazem as novas exigências de trabalho. Coisas que antes não importavam, porque não faziam parte das condições materiais do processo de trabalho do professor, passam a se tornar necessárias. Surgem assim outras qualificações que acabam se sobrepondo às anteriores. Os "mestres" que *desconhecem o programa oficial ou não tem noções de pedagogia aplicada* passam a ser considerados desqualificados para exercerem o magistério, mesmo reunindo todos os atributos que, perante a comunidade, são "medidores" da sua competência.

Diz Arroyo que

"A nova relação de trabalho não só desqualificou nominalmente - de mestre a professor leigo - mas terminou desqualificando realmente na medida em que desprezou o saber, nascido no ofício de ensinar proveitosamente, e passou a valorizar o formal, a titulação, o rito. Passou a pagar o trabalho em função do título e não da qualificação adquirida e comprovada." (1985:47).

O trabalho coletivo impõe uma normalidade própria e que modifica radicalmente o conceito de "competências" que o professor deve ter. A competência não é mais uma questão individual, mas também coletiva. Estabelece-se, assim, uma nova exigência que é compatibilizar as habilidades, disposições, vontades, etc. individuais com a competência do trabalhador coletivo. A competência será o resultado da compatibilização dos indivíduos com os recursos materiais e fisi-

cos disponíveis. É uma nova normalidade que se põe como necessária e que torna necessária uma nova força produtiva distinta dos próprios trabalhadores individuais, mas fazendo parte, ao mesmo tempo, do trabalho como um todo, que é o gerenciamento, que inclui a função de planejamento, supervisão, controle, etc. e que não pode ser "definida" pelo professor, como indivíduo.

E não se trata de um gerenciamento só administrativo. Trata-se da necessidade de constituir a cabeça pensante do trabalhador coletivo, uma vez que individualmente os trabalhadores perdem a condição objetiva de pensar o trabalho. A prática pedagógica fica, assim, ampliada. Ela não se reduz mais ao trabalho do professor propriamente dito. Surgem como necessários os órgãos e profissionais do ensino, como Secretarias, Coordenadorias a nível macro, e departamentos e setores também dentro da escola, a nível micro. Aparecem os especialistas em assuntos educacionais que passam a fazer parte do processo pedagógico, como os agentes do planejamento e da supervisão. Ao dividirem com o professor a função de pensar o processo, acabam contribuindo para a sua desqualificação. Assim, planejamento do tempo, do espaço, do uso dos materiais, da formação das turmas de alunos, do currículo, de formas de avaliação, etc. tende a se processar cada vez mais ampliadamente por setores, antes desnecessários, e por pessoas especializadas, reduzindo cada vez mais a abrangência do trabalho do professor. Os manuais de didática geral e das didáticas especiais são os mecanismos que revelam o quanto o professor vem sendo reduzido no que se refere a controlar o processo de produção do ensino. Determinados materiais instrucionais mais parecem receitas culinárias, tal o

nível de detalhamento dos passos a serem adotados para a utilização dos mesmos, de tal modo que uma pessoa com um mínimo de conhecimento pode utilizar estes materiais. Os livros didáticos são outro exemplo de como tendencialmente setores "externos" ao processo pedagógico passam a assumir uma série de funções antes exclusivas do "mestre". Os livros não são mais subsídios, informações atualizadas para o professor. Na verdade são já as aulas devidamente preparadas, estabelecendo os procedimentos para o professor e para os alunos (manual do professor e manual dos alunos). Não só o conteúdo já está definido, mas todo o processo de distribuição do tempo, seqüência dos procedimentos, instrumentos de avaliação, etc.

A título de exemplo, veja-se algumas obras que tratam de planejamento curricular, procedimentos de avaliação e tantos outros. Vejamos o que consta a respeito da técnica do cochicho na obra organizada por Arlette D'Antola, em **SUPERVISÃO E CURRÍCULO**, destinada aos supervisores escolares, para que possam orientar os professores:

"Nome da técnica: TÉCNICA DO COCHICHO

Objetivo - dar condições para duas pessoas discutirem uma questão proposta pelo coordenador do grupo.

Número de participantes - Grupo: máximo 30 elementos; Sub-grupos: 2 elementos

Desenvolvimento da técnica - O grupo é dividido em subgrupos de 2 elementos cada um que vão discutir a questão proposta pelo coordenador. Cada subgrupo deverá chegar a uma opinião comum em 2 minutos e um dos elementos deverá expor ao grupo a conclusão a que chegaram.

Um redator poderá anotar a conclusão de cada subgrupo na lousa para que todos tenham uma visão geral das discussões feitas.

Avaliação da técnica - O coordenador do grupo

lê as conclusões que foram colocadas na lousa e emite a sua opinião sobre a mesma. É neste momento que ele pode interferir acrescentando algum comentário sobre a questão discutida.

*O coordenador solicita que os elementos do grupo emitam rapidamente as suas opiniões, oralmente, a respeito das atividades feitas durante o desenvolvimento da técnica.
Tempo previsto: 30 minutos." (1983:45).*

O exemplo permite verificar como, em detalhes, fica determinada a ação de todos os elementos envolvidos, no que se refere ao que fazer, quando fazer, o tempo disponível para dar conta da tarefa, a hora que esse ou aquele podem agir, etc. O que ocorre a nível micro (em relação a cada professor), ocorre a nível macro no que se refere à organização do tempo e do espaço de todos os professores e alunos. A grade curricular, estabelecendo as disciplinas, sua carga horária e seqüenciação; o calendário definindo o horário de funcionamento de cada atividade e todos os demais mecanismos de planejamento, tratam de condicionar o processo de trabalho dentro de uma dada normalidade. No caso da escola, a normalidade deveria ser o "pedagógico". Todavia, quando esta é desfigurada pela desmesura de elementos circunscritos ao pedagógico, desfaz-se o pedagógico. É o caso da burocracia e de um conjunto significativo de funções paralelas atribuídas à escola, como a merenda escolar, para dar um exemplo, que desfiguram o pedagógico e até o suplantam. Na verdade, estas funções paralelas, funcionam como paleativos e contribuem para a irracionalidade da prática pedagógica. Situa-se nesse conjunto de funções paralelas à função pedagógica a própria questão do emprego dos profissionais de ensino. A atividade pedagógica sob a forma escolar representa um campo importante de oportunidade de empregos. O planejamento da prática pedagógica, em nome de restabelecer uma racionalidade e normalidade

adequadas a essa atividade, deveria cercear estas desmesuras. Elas retardam o desenvolvimento do próprio ensino, mantendo o professor cada vez mais desfigurado e desqualificado.

O professor, em parte, já se dá conta dessa situação de desmesura, de desfiguração do pedagógico. Começa a perceber mais claramente o limite do seu trabalho. Percebe que as condições materiais postas estão a impedir efetivamente a produção de conhecimento. Nos cursos de capacitação tal percepção é manifestada com certa frequência. Interessam mais ao professor assuntos relacionados com o seu fazer cotidiano, do que questões de fundo mais filosófico, sociológico e histórico. É como se ele estivesse manifestando sua convicção de que tais enfoques não lhe cabem. Não é da sua responsabilidade preocupar-se com a direção e adequação do sistema de ensino. Seu trabalho está limitado a executar determinadas tarefas e nada mais que isso. Gradativamente vai transferindo as responsabilidades de pensar, organizar e planejar o trabalho para o diretor da escola, para os especialistas, para a Secretaria da Educação, para o Governo.

O que se torna importante frisar é que o professor, em se constituindo trabalhador coletivo, tende a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a "pensar" o processo de produção do ensino. Quanto mais dividido for o trabalho, mais necessário se torna o planejamento do processo, cuja responsabilidade cabe a quem põe o trabalho dessa forma e não ao trabalhador que vende a sua força de trabalho. Em outras palavras, o ajustamento do processo de trabalho ou o estabelecimento da normalidade necessária tende a

cada vez mais se processar fora do controle do professor. Com isso, a sua tarefa também se torna cada vez mais simples, diminuindo o nível de qualificação necessária para o desempenho da mesma e, conseqüentemente, diminui também o seu valor enquanto valor de mercadoria.

"A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental, procedimentos pré-especificados de ensino e de respostas dos alunos e de pré e pós-testes estava levando a uma perda de controle e uma separação entre concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava tornando-se sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações." (Apple, 1987:5)

No caso brasileiro, dada a importância que tem pela dimensão com que ocorre, deve-se considerar ainda o processo de trabalho do professor sobre outro aspecto que não só enquanto trabalhador coletivo. Trata-se de tudo que faz a escola em relação ao que se poderia chamar de ações "não escolares". Enquadram-se aí as funções paralelas de alimentação (merenda escolar), atendimento de saúde, atendimento psicológico e a enorme lista de festas comemorativas, como dia do professor, das mães, dos pais, da árvore, do trânsito, do índio, da criança, da ecologia, do patrono da escola, etc., etc. Acontece que a escola se impõe um limite estrutural de trabalho que, inclusive, determina a sua identidade como tal, isto é, que faz com que ela seja reconhecida enquanto escola e não outra coisa. Quando esse limite estrutural deixa de ser respeitado, ela deixa de ser escola e o professor deixa de ser professor e passa a ser cozinheiro, conselheiro, faxineiro, enfermeiro e, às vezes, até festeiro.

Estas condições configuram o que podemos chamar de "esco-

la irreal", por não ser mais racional. Isso mostra que a própria ética tem uma lógica material. O professor, como valor real, força de trabalho, não se põe acima dessa lógica, da materialidade, como um ideal. O real se constitui, decompondo formas anteriores, no caso do professor-mestre, artesão.

Podemos distinguir, até aqui, portanto, duas vertentes materiais da desqualificação do professor: de um lado, a sua proletarização devido a se constituir trabalhador coletivo, que o transforma em produtor parcial, perdendo o controle sobre o processo de produção do ensino; e, de outro, a sobreposição de funções incompatíveis sob o ponto de vista "pedagógico", que além de desqualificá-lo enquanto trabalhador pedagógico, desqualificam a instituição, enquanto instituição de ensino, pondo, neste caso, uma irracionalidade em efetivação. As duas vertentes são de ordem material porque dizem respeito à forma material de produzir o ensino, dizem respeito ao modo como se organiza o trabalho do professor, aos meios colocados à sua disposição, ao planejamento da sua atividade dentro da escola. Forma essa que põe o professor como trabalhador coletivo e, em consequência, desqualificado por perder o controle do processo de produção do ensino, que deixa de ser ensino para se transformar num conjunto indefinido de atividades, incluindo-se aí saúde, alimentação, etc.

Até aqui tratamos das determinações sofridas pelo professor em razão da forma material do seu trabalho, isto é, resultantes da organização material do trabalho pedagógico escolar. A forma material é que determina a identidade do trabalho escolar, em termos es-

truturais. E, neste sentido, o trabalho do professor passa a ser determinado da mesma forma, independente, por exemplo, de estar ligado à escola pública ou privada. Sob o ponto de vista do produto e da função pedagógica ambos não se distinguem. Não se distinguem, porque respondem a uma necessidade de produzir homens em condições de realizar a sua mercadoria força de trabalho, no contexto da sociedade capitalista. A produção da escola, portanto do professor, está estruturalmente vinculada à produção de determinados valores de uso, não só pelo discurso da escola, mas principalmente pela sua prática, pela forma material como produz. Trata-se, por isso, de um vínculo com a sociedade do trabalho, por uma vinculação necessária, isto é, com as exigências da "normalidade" posta na produção material sob relações capitalistas.

Outra "fonte" de determinação da prática do professor que se distingue da forma material de como está organizado o seu trabalho, mas que, ao mesmo tempo, é indissociável dela, é a forma formal, ou seja, decorre da relação do professor com quem o põe como trabalhador. No caso do professor da escola privada, com fins lucrativos, esta relação visa diretamente produzir mais capital, isto é, esta relação visa produção de mais valia para o dono da escola. Ao mesmo tempo produz um serviço que burila e reforça valores de uso importantes e os põem em condições de poder realizar a mercadoria força de trabalho no mercado. Já o professor-funcionário público não produz mais valia diretamente, para o Estado, mesmo sendo o Estado representante do capital. O Estado não visa produzir mais valia. Nesse caso, a relação com o professor não visa extorquir mais-valia. O professor

da escola pública, assim como o professor da escola particular produzem valores de uso (qualificações nos alunos) que favorecem a realização da sua mercadoria força de trabalho, dada a forma material como está organizado o seu trabalho. Por isso, o professor particular distingue-se do professor da escola pública enquanto forma formal, ou seja, enquanto relação com o capital. Ambos, porém, tem por fim objetivo, a garantia de sobrevivência do sistema na sua forma capitalista.

Por estar fora do mercado o Estado consegue, através das escolas, produzir condições para os "receptores", objetos de trabalho dos professores, que são os alunos, de realizar sua mercadoria (a força de trabalho) no mercado, em condições de não mercado, que é a escola. Dessa forma o Estado socializa os custos desse processo. Por acontecer fora do mercado, a força de trabalho do professor é valorizada não pelo que vale, mas arbitrado pelas condições gerais da acumulação, que determina mais ou menos receita para o Estado. Por isso, os salários desse professor podem por muito tempo ficar abaixo dos salários mínimos médios de sua categoria profissional, identificada com outros profissionais de mesmo nível de formação, como os médicos, advogados, etc. Há que se considerar ainda que no magistério, dada a predominância da presença da mulher, notadamente no ensino básico, o salário pago a mulheres é mais baixo, faz cair ainda mais essa tendência de redução de custos do serviço do Estado para o capital.

"Apesar de serem empregados como trabalhadores assalariados, não é verdade que o objetivo dessa categoria específica de trabalho assalariado consista em produzir mercadorias para a venda no mercado, a fim de com isso obter lucros. Ao contrário, os professores são empregados para

produzirem certos valores de uso (conhecimentos e qualificações), que por sua vez colocam os possuidores de mercadorias (no caso os estudantes que entram no mercado de trabalho), em condições de vender, de fato, da forma mais adequada, sua mercadoria - a força de trabalho." (Offe, 1984:134)

Como se pode ver no texto acima, a Escola não vende diretamente seus "produtos" no mercado. Quem os vende são os alunos que os incorporam enquanto valores de uso para favorecer a realização das suas mercadorias força de trabalho no mercado. A escola não se enquadra numa relação de troca, de mercado. E esta condição nos permite compreender que a valorização da escola, enquanto produtora de condições que favorecem as relações de troca de mercadorias força de trabalho, está diretamente vinculada à maior ou menor necessidade que tais condições sejam produzidas.

No caso brasileiro, as chances de desvio da força de trabalho das relações de troca são extremamente reduzidas. A pobreza cultural e econômica é de tal ordem, que o capital não tem muito a se preocupar para realizar as relações de troca da mercadoria força de trabalho. Quais seriam as formas de fuga da força de trabalho das relações de mercado?

Vejamos. O capitalismo destruiu as condições e as possibilidades do trabalho de subsistência individual e produziu, assim, uma socialização em massa das forças de trabalho em trabalho assalariado. Essa condição precisa ser produzida e reproduzida permanentemente, isto é, o capital precisa criar as condições para poder realizar no mercado a mercadoria força de trabalho. Em outras palavras, o

capital tende a transformar a todos em trabalhadores assalariados, pois precisa dessa condição para se reproduzir. Algumas circunstâncias, todavia, podem fazer com que grandes contingentes humanos se desviem dessa condição de assalariamento. Offe (1984) cita algumas. Por exemplo: a emigração para se estabelecer em outro lugar uma condição de vida autônoma; assegurar a sobrevivência através de formas mais ou menos organizadas de roubo; fugir para alternativas de vida e de economia muitas vezes sustentadas em convicções religiosas; estender o período de permanência na família ou, então, prolongar o tempo de passagem por instituições educacionais, como a escola. Cada alternativa dessas pressupõe condições materiais de subsistência. Por exemplo, para alguém emigrar precisa, de alguma forma, de condições para isso, para se transportar, para se alimentar pelo tempo necessário à concretização de um trabalho autônomo, etc.; para permanecer mais tempo na família, é necessário que essa família tenha condições de sustentar essa permanência.

Entendemos que no caso do Brasil, há condições que favorecem a realização da mercadoria força de trabalho, devido exatamente às poucas possibilidades de fuga da força de trabalho para alternativas de trabalho não assalariado. Daí porque, a escola no Brasil é tão pouco necessária para realizar esta troca. O funcionamento das relações de produção capitalista, principalmente no que se refere à relação de troca da mercadoria força de trabalho, prescinde do serviço prestado pela instituição escolar, para a maior parte da população, tanto por parte do Estado, representado pelo Governo, quanto pela própria sociedade. Mesmo as migrações internas para o Oeste e para o

Norte - atualmente Roraima, Acre, etc. - não configuraram propriamente uma fuga do trabalho assalariado e, por isso, não prejudicam o desenvolvimento capitalista e, nem tão pouco, as condições de realizar as mercadorias força de trabalho dos que migraram. Para a força de trabalho esta migração representa apenas uma válvula de escape, rigorosamente controlada pelo capital, através dos próprios órgãos de Governo, como o INCRA por exemplo, e também pelas precárias condições permitidas de acesso, nessas regiões, a condições que eventualmente os desviassem das condições de assalariamento. Veja-se a política de educação, saúde, transporte, insumos agrícolas, preços, armazenagem, etc.

Os dados estatísticos mostram essa situação de forma clara. Dos que ingressam na 1ª série do 1º grau, no Brasil, apenas 18% chegam ao final desse grau de ensino, considerado fundamental e obrigatório. Considere-se ainda que em torno de 7 milhões de crianças estão fora da escola, portanto nunca a procuraram, mesmo estando na faixa de idade apta para se matricular. (MEC, 1990: 55) Em Santa Catarina, considerado um Estado relativamente equilibrado e bem situado em termos de oferta de escolaridade, em 1988 atendeu a 89% da demanda de 1º grau (crianças na faixa de 7 a 14 anos) da zona urbana e 63% da zona rural, considerando a matrícula inicial, isto é, aquela existente no final do primeiro mês de escola de cada ano letivo. Neste mesmo ano, 9,07% dos alunos abandonaram a escola. Isso corresponde a 68 mil alunos deixando os bancos escolares, predominantemente por razões de ordem econômica, isto é, necessidade de auxiliar no orçamento doméstico. (SE/UNDI/SUDOD, 1989) As despesas com educação mostram também a pouca importância atribuída à escola no Brasil. Em 1987 não passou de

5% do Produto Nacional Bruto a despesa estimada com educação, tendo que se considerar que dentro dessa rubrica estão todas as despesas do governo com o setor educacional e não só das escolas ou do ensino formal regular. (MEC, 1990: 91) Estes dados mostram que o setor educacional no Brasil não se coloca entre as prioridades. Se ele representasse uma condição importante para o assalariamento da população, com certeza tal situação não seria permitida pelo próprio capital.

Além da pouca importância, para o Estado, de a escola por as condições de realização da mercadoria força de trabalho de cada cidadão brasileiro, neste momento histórico do desenvolvimento econômico não pode deixar de ser considerada a decadência, tanto administrativa como financeira dos serviços públicos e a impossibilidade, nestas condições, do "estado de bem estar social brasileiro." Não pretendendo, neste estudo, aprofundar as razões que explicam tal situação, cabe todavia reconhecer que, no Brasil, historicamente tem se feito algumas confusões conceituais com reflexos diretos sobre a capacidade de o Estado bancar melhores serviços públicos para a população, no campo da saúde, educação, habitação e outros. Tem se confundido socialização com estatização com certa freqüência, o que tem posto sobre o Estado um ônus insustentável. A confusão conceitual, inclusive de democracia, aliada à má administração, determinaram um certo "libertinismo" e irresponsabilidade dos administradores dos bens públicos, em relação à aplicação dos recursos públicos, como também o elevado grau de corporativismo está contribuindo para o retardamento do processo de maturidade da sociedade civil de assumir o seu próprio destino.

"Como defesa perante a ação do Estado no período autoritário, os profissionais da educação e as próprias corporações desenvolveram determinadas práticas, que hoje aparecem como supostas <conquistas> que se opõem claramente à melhoria e à expansão da educação...é preciso olhar não apenas os direitos da educação e os deveres do Estado em relação a ela, mas também os deveres da educação e os direitos da sociedade a serem atendidos pela educação." (Souza, 1989: 27-28)

Tais condições fazem com que se perca a dimensão maior da humanidade, do universal. Enquanto, cada um ou cada categoria tratar de impor o seu interesse particular, muitas vezes em detrimento das necessidades reais e radicais dos homens, reproduzem-se as condições que favorecem o sistema que se quer superar. É como se, numa orquestra, cada músico quizesse impor a sua música preferida, o seu ritmo, o seu instrumento. Inviabiliza-se a sinfonia e, com isso, a própria orquestra. Acaba o conjunto e põe-se o caos. E o professor não foge à regra. A atomização do professor, face à organização do seu processo de trabalho, tende a fazer com que o professor também perca a visão de conjunto, de sociedade. Acaba sendo rejeitado pela própria sociedade. Ele é um pouco professor, um pouco médico, um pouco psicólogo, um pouco nutricionista, um pouco político, mas ao mesmo tempo não é nada de cada uma dessas profissões. Ele se encontra desafinado em relação ao conjunto da sociedade, não responde mais a uma necessidade e, portanto, é descartado, desvalorizado. O professor (enquanto categoria de trabalho) ainda não descobriu a sua identidade. Não sabe com clareza a função que lhe cabe numa sociedade que já produziu um novo conceito de relações sociais, viabilizado materialmente pela possibilidade de superação da forma trabalho, mas que ao mesmo tempo está amarrada, dadas as relações de produção capitalistas, a formas sociais de aprisionamento ao trabalho, de desqualificação. O professor

é, assim, a expressão de uma organização de trabalho já superada, que sustenta relações de produção não compatíveis mais com o desenvolvimento das forças produtivas, que já permitem liberar o homem do trabalho imediato, concreto, ampliando o seu tempo "livre", isto é, de criação, pela possibilidade das máquinas realizarem o trabalho, diminuindo com isso a um nível mínimo o tempo "não livre", isto é, o tempo que deve ser socialmente planejado, dentro da maior racionalidade possível, para atender as necessidades socialmente definidas e decididas. Quanto mais racionalmente for empregado este tempo, mais tempo livre se obterá e, conseqüentemente, mais libertado estará o indivíduo do trabalho, não para a ociosidade, mas para a criação, hoje impedida devido às relações de produção aprisionadoras das vontades, desestimuladoras da iniciativa, inibidoras da inteligência e devoradoras de todo o tempo disponível.

Não se pode ignorar que a proletarização, enquanto constituição do trabalho coletivo, significa a multiplicação fantástica da capacidade do homem de dominar a natureza. A riqueza objetivada, materializada, posta em bases reais é infinitamente ampliada. A não realização individual, de cada indivíduo, decorre da inversão (alienação) real nas relações de produção postas pela forma de organização do trabalho pelas relações históricas capitalistas. O assalariamento, na verdade, significa um termo médio interposto entre o agente produtor e o seu produto, que aliena, quem produz, do produto e do processo.

Assim, pôr-se professor nestas relações de produção sig-

nifica cada vez mais desqualificação e alienação. Na medida em que se separam concepção e execução, o professor perde o controle sobre o processo produtivo da escola. A necessária introdução do gerenciamento, já aludido acima, tem como pressuposto a busca de maior racionalização do processo produtivo, que, por sua vez, impõe uma tendência à padronização de procedimentos. Esta padronização só se torna possível na medida em que o processo fique o menos vulnerável possível a subjetivismos, de tal forma que o processo se põe acima dos próprios indivíduos. O uso do tempo, dos espaços e dos materiais tendem a ser maximizados ao extremo, em detrimento de possíveis interesses mais específicos de grupos e de indivíduos. Por isso, o professor acaba sendo "massificado" e "objetificado", reduzido, assim, a uma engrenagem do complexo escolar, cujo processo prescinde dos próprios indivíduos, enquanto produtores autônomos e individuais, e no qual o professor é mero elemento reflexo do processo.

Por outro lado, nestas condições multiplica-se fantásticamente a produtividade do trabalho pedagógico. O "mestre de ofício" só podia "ensinar" a poucos, hoje o professor, transformado em um sistema coletivo de ensino, em princípio, pode atingir a muitos com o seu trabalho. Há, pois, na racionalização do processo ensino-aprendizagem e na sua objetificação, uma positividade real, que pode se traduzir, para a sociedade como um todo, em ganho de tempo, redução de esforço, multiplicação de oportunidades, redução de custos, etc., que seriam impossíveis em outras condições. Dessa forma, os aspectos aparentemente negativos de supressão do caráter individual na produção, engendram uma positividade que pode se traduzir em benefício dos in-

divíduos, enquanto sujeitos do seu próprio processo, na medida em que o trabalho, em se objetificando, prescindia dos próprios indivíduos.

Já tratamos, acima, da questão do controle do tempo de trabalho do professor. A proletarização estabelece uma crescente desvalorização do valor unitário do seu tempo de trabalho fazendo com que o professor busque compensar esta desvalorização mediante a ampliação da sua jornada de trabalho, recorrendo a mais de uma disciplina, mais de uma escola, em mais de um município, comprometendo todo o seu tempo. Não lhe resta tempo para "pensar" o seu trabalho, no sentido de produzir informação e conhecimento. A utilização de materiais já prontos, nas suas mais diversas modalidades, significa mais desqualificação de um lado, mas, ao mesmo tempo, possibilidade de mais tempo disponível. O uso desse tempo "ganho" com a utilização de um material instrucional já elaborado vai determinar o futuro do professor. O tempo que o professor iria consumir para preparar uma aula sobre os acidentes geográficos, por exemplo, fica reduzido significativamente quando ele recorre a um vídeo-cassete onde tudo o que ele iria conseguir produzir e, provavelmente muito mais, está pronto. Se ele utiliza esse tempo para assumir mais aulas, mais ele amplia a sua desqualificação e reduz ainda mais a sua possibilidade de intervenção no processo. Daí porque a luta pela ampliação de oportunidades educacionais, como forma de ampliar as oportunidades de ocupação assalariada representa uma reprodução ampliada das relações capitalistas e, dessa forma, facilita a acumulação, na medida em que mais indivíduos são encaminhados para o assalariamento.

Fica evidenciado, assim, que a proletarização do professor tende a conduzi-lo ao limite máximo permitido sob relações capitalistas que é reduzi-lo a mero complemento de mecanismos automatizados de instrução. E estes mecanismos já são possíveis. Está aí o computador, a informática. O que pode determinar o aceleração ou retardamento da introdução de máquinas automáticas de instrução no sistema escolar, principalmente público? Seria o interesse do Estado em modernizar o sistema produtivo de ensino, facilitando dessa forma o trabalho do professor, gerando mais tempo livre para ele? Seria por razões de ordem econômica, reduzindo os custos com o professor, tanto no que se refere à quantidade, quanto também aos custos de sua capacitação? Seria por razões de ordem política, para esvaziar a categoria profissional dos professores em relação à sua capacidade de mobilização, fazendo com que as máquinas de ensino substituíssem gradativamente o trabalho dos mesmos? Seria a pressão dos próprios professores para reduzirem assim a sua responsabilidade de trabalho, reduzindo-se a manipuladores de máquinas e aparelhos e organizadores de sessões de aprendizagem, deixando por conta das máquinas o encaminhamento do "conteúdo" curricular propriamente dito? Uma série de hipóteses podem ser formuladas em relação ao retardamento e/ou aceleração da implantação de tecnologia do ensino nas escolas. Por exemplo: receio dos professores de, com isso, perderem empregos; dificuldades financeiras do Estado para arcar com os custos de implantação de equipamentos modernos de ensino; desinteresse do Estado de modernizar o processo escolar, mantendo o ensino em níveis atuais por não ser necessário mais do que isso; etc. Muitas hipóteses podem ser levantadas como possíveis razões para retardar ou acelerar um processo de maior

automação do processo produtivo escolar, a exemplo de outros setores, como a medicina, para dar um exemplo.

A introdução de máquinas automáticas de instrução, todavia, não implica em apenas uma opção de adotá-las ou não. Na verdade se trata de uma opção bem mais radical. A máquina automática no setor de ensino significa uma transformação radical na atual estrutura escolar de ensino. A escola representa uma organização manufatureira de trabalho. Já a máquina automática modifica esta organização, principalmente no que se refere à participação do trabalhador, no caso o professor.

Aqui vale lembrar o que diz Enguita (1985) a respeito dos momentos e formas de introdução do capital no setor de ensino. O capital se articula com o setor de ensino, sob o ponto de vista econômico, em três momentos que podem também ser considerados como formas de articulação. Num primeiro momento, o ensino faz parte das condições gerais da reprodução e acumulação do capital, "*mas não é assumido como processo de trabalho pelos capitais particulares*" (1985:278). Portanto não visa produção de mais valia diretamente e, sim, a produção ou reprodução de condições que facilitam a obtenção de mais valia, nos setores produtivos, mediante uma determinada "educação" do trabalhador. Por se tratar de um processo mais prolongado, de um lado, e por ser uma condição geral do capital e, que, portanto, interessa a todos capitalistas e não a um em particular, esta tarefa tende a não ser assumida diretamente pelo capitalista, mas pela sociedade através do Estado; num segundo momento, o capital se introduz no

setor de ensino sob a forma de capital de serviços. É o caso da empresa que explora o ensino com o fim de obter lucro. Situam-se nessa forma as escolas da iniciativa privada, onde o dono da escola contrata os professores com o objetivo de, através do seu trabalho, obter lucro; e, por fim, o capital se introduz no setor de ensino sob a forma de capital industrial, isto é, produzindo material instrucional, onde se incluem equipamentos e sistemas automatizados de ensino, como é o caso da informática.

No caso da escola privada, com fins lucrativos, a implantação de máquinas automáticas só se concretizará na medida em que o custo dessa implantação compensar em relação ao valor que o dono da escola possa agregar ao valor do produto. *"Deixa então de empregar a parelha mais produtiva se, suponhamos, o aumento do preço dos novos insumos comer o aumento do valor produzido."* (Gianotti, 1984: 345) Por outro lado, a concorrência pode impor um aumento da produtividade da sua escola, o que efetivamente implicará na modernização, racionalização do processo instalado. E, neste caso, a exemplo do que já se observa em Universidades e cursinhos particulares, tende-se à utilização de meios técnicos mais avançados de ensino.

Já no setor público, que não visa lucro, não extrai diretamente mais-valia do trabalho, a decisão de implantar tecnologia mais avançada, fica condicionada à sua contribuição para o fortalecimento do poder de Estado, economia nos salários, através do rebaixamento da qualificação exigida do professor-servidor e de possíveis dispensas de contingentes da categoria, e, principalmente, para o ba-

rateamento final da mercadoria força de trabalho atendida pela escola pública. Não há dúvida que a implantação de máquinas automáticas de ensino (entende-se por máquina automática o instrumento que permite a auto-aprendizagem, sem o auxílio do professor, pois tanto os procedimentos quanto o "conteúdo" estão incorporados no referido instrumento, que pode ser uma fita de vídeo-cassete, programas de computador, etc.) altera radicalmente a estrutura da produção do ensino. Um professor não pode estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, mas uma fita de vídeo-cassete pode ser reproduzida quantas vezes se quiser e estar sendo utilizada por várias pessoas ao mesmo tempo, em locais diferentes, como pode ser utilizada por várias pessoas em tempos diferentes, no mesmo local, podendo ser utilizada seguidas vezes pelo aprendizando, até se apropriar do seu conteúdo, sem que isso afete o aprendizado de outros. Imagine-se os conhecimentos, hoje ministrados pela escola, devidamente informatizados e arquivados numa "biblioteca" cujo acesso pode ser feito da própria casa ou local de trabalho, mediante um terminal de computador. O "aluno" escolhe a hora, o tema, o ritmo e intensidade em função de necessidades e interesses próprios.

Em que medida a máquina automática significa uma alteração radical na organização do trabalho docente, seja em relação ao próprio professor, seja em relação ao seu objeto e, ao mesmo tempo, o coagente do ensino que é o aluno?

A máquina incorpora o trabalho coletivo do professor. O trabalho do professor é subsumido pela máquina. O ensino deixa de de-

pende da habilidade do professor, seja de sua capacidade intelectual, seja de sua capacidade de comunicação com o aluno. A máquina abstrai do trabalho do professor. Todavia, enquanto forma capitalista, portanto controlada ou pelo dono da escola, no caso de escola privada, ou pelo Estado, no caso de escola pública, a introdução da máquina nesta forma material de trabalho (a forma escolar) não representará libertação do professor. O professor será reduzido ao limite máximo permissível de utilização da sua força de trabalho que é de complemento da máquina, portanto mais desqualificado ainda.

Sob a forma capitalista, a utilização da tecnologia não se traduz em benefício ao professor, aumentando seu tempo livre para estudar, pesquisar, etc. Provavelmente ocorrerão demissões e, certamente, uma crescente desvalorização salarial pela necessidade reduzida de qualificação. A libertação do professor fica condicionada à superação da estrutura de relações sociais de produção do ensino, representada pela escola, que o impedem de se libertar do trabalho. Portanto, há que se superar a forma escola e, em consequência, a forma professor. Mesmo assim, parece coerente que se caminhe nesta direção, pois é a única forma de libertar o professor do trabalho, e pôr a ele e aos alunos mais livres para o aprendizado.

Em relação ao aluno, o que muda quando, ao invés de se colocar em frente ao professor, se coloca em frente a um computador, por exemplo? Se a máquina é colocada, simplesmente, no lugar do professor, isto é, se em vez de comparecer o professor à aula "comparece" o video-cassete, trazido pelo "professor", aparentemente parece

que nada muda. Em outras palavras, esta condição, posta dessa forma, não faz do aluno o sujeito do processo, embora transforme o professor em mero manipulador de equipamentos de ensino. O aluno não se transforma em sujeito, porque permanecerá determinado pela estrutura escolar, no que se refere às decisões quanto ao que aprender, distribuição do tempo e do espaço, etc. Agora não é mais o professor que o controla, mas a máquina. Todavia não deixou de ser "objeto" do processo.⁽²⁾ O que não muda, de fato, é a relação social. Mas há uma mudança nas condições do próprio aprendizado. Aparentemente a mudança significa mais desqualificação do professor. No entanto, representa, na prática e concretamente, novas condições objetivas de ampliar fantásticamente a aprendizagem, que se manifesta inicialmente negativa, porque pode representar dispensa de professores, diminuição de salários, etc.

Mesmo permanecendo "objeto" do processo, o professor se torna objeto mais rico de determinações, qualificações, riqueza real (valor-de-uso), mesmo que como valor (abstrato) valha menos, dado o barateamento dos serviços à sua disposição. Em outras palavras, o professor se põe mais livre, portanto em melhores condições de se fazer sujeito, de construir-se, de libertar-se da forma "trabalhador" e constituir-se indivíduo.

Voltando à questão levantada acima, no que se refere a possíveis fatores que possam acelerar ou retardar a utilização de tecnologia mais avançada no setor de ensino, pode-se compreender facilmente que, da parte dos professores, a organização manufatureira

do trabalho escolar lhes dá as condições de certo controle sobre o processo, pois a produção do ensino depende ainda das suas habilidades. Já a introdução de máquinas automáticas determinará uma alteração na atual organização do trabalho pedagógico, estabelecendo uma nova forma de controle do processo, que dispensa a participação do professor, uma vez que o que o professor faz hoje estará posto na máquina. Na medida em que a implantação de tecnologias mais avançadas significar (para o professor) sua dispensa, com certeza resistirá à mesma. A tecnologia é vista como "inimiga" do professor e a serviço do capital, como relata Libâneo

"Há uma suposição firmada entre críticos do <saber fazer> de que a dimensão da eficácia do trabalho pedagógico é definitivamente uma invenção do pragmatismo pedagógico. Dessa forma, todas as técnicas e meios pedagógicos são produtos da burocracia e instrumentos do poder dominador exercido pelo professor. Especificamente entendem que as técnicas tenderiam a tornar os educadores desnecessários. Há um consenso tácito de que as noções de eficácia, racionalidade, organização, instrumentação, disciplina estão indissolivelmente ligadas ao poder burocrático capitalista e onde existam, são restritoras dos processos de democratização da escola e da sociedade." (1989:51-2)

O equívoco presente na prevenção expressa acima é de imaginar possível a democratização da sociedade sem se romper com a dependência do homem ao trabalho concreto, manual. Ora a única forma de democratizar as relações entre os homens é fazer com o trabalho não seja a razão material para torná-los dependentes entre si. Romper com isso, supõe substituir o homem no trabalho, e isto só é possível pela ciência incorporada no processo de trabalho, através da tecnologia, e pela máxima racionalização na produção e no uso das "coisas" socialmente produzidas. Dentro dessa perspectiva, ao professor cabe não re-

tardar o processo de automação, de utilização de novas tecnologias, mas de lutar por uma nova forma de contrato de trabalho, que o põe mais livre, mas ao mesmo tempo mais responsável, mais sujeito social, mais universal.

E por parte do Estado o que é coerente se esperar? É indiscutível o fato que se verifica de forma generalizada, mais acentuada em alguns casos, menos em outros, de que o Estado vem tendo dificuldades crescentes de "bancar" os serviços públicos, no nível desejado pela sociedade, isto é, de constituir o chamado Estado de Bem Estar, dada a forma como é interpretada e operacionalizada a sua ação neste sentido. Isso conduz o Estado a processos de racionalização, especialmente quando a sociedade começa a questionar os custos sociais desses serviços. Dentro dessa perspectiva, a introdução de processos mais produtivos, incluindo-se aí a adoção de instrumentos, aparelhos e máquinas, tende a diminuir o custo com pessoal, ao mesmo tempo em que pode representar uma melhoria do serviço. Isso pode não ocorrer na medida em que os trabalhadores públicos, em decorrência de seus movimentos enquanto categoria profissional, logre êxito junto ao Estado, conquistando certas "proteções" aos efeitos da modernização e racionalização do serviço público. No caso do magistério, isso pode significar a transferência dos professores excedentes para atividades administrativas, técnicas e burocráticas. E, dessa forma, ampliação de despesas sem contrapartida social. Ao contrário, a médio e longo prazo, tal procedimento resultará em inviabilização ampliada de serviços públicos mais competentes. Em outras palavras, ao invés de a liberação do trabalho significar mais produção, mais criação, mais

avanzo científico e tecnológico, resulta em mais atraso. Em termos sociais, contribuição para o retardamento da libertação do homem do trabalho, ou seja, da concretização da sociedade do não trabalho. Nesta direção, pode-se perguntar se as "escolas" terão que ter essa imensa estrutura, destinada a massas de alunos, ou se serão pequenos estabelecimentos, ou melhor, empreendimentos, para grupos reduzidos de alunos, individualizando bem mais a aprendizagem, e diminuindo fantásticamente os custos do sistema.

Resumindo o presente capítulo, podemos dizer o seguinte:

1. A proletarização do professor não tem sido devidamente enfocada pela maioria dos educadores, por se passar ao largo da organização do trabalho pedagógico, no entendimento de que tal análise não resulta importante em termos de explicação da realidade do professor e do ensino. Tem se enfatizado mais a dimensão política do processo pedagógico escolar do que sua dimensão estrutural. Dá-se mais importância ao discurso pedagógico do que à forma material do processo de produção do ensino. Permanece-se, assim, ao nível do aparente apenas.

2. A proletarização do professor consiste no processo que o constitui trabalhador coletivo, portanto desfazendo-o enquanto produtor individual. Tal condição o põe cada vez mais desqualificado, em razão da perda do controle sobre o processo produtivo. Enquanto trabalhador coletivo, o professor transforma-se numa engrenagem de um complexo sistema que tende a se gerir a si mesmo, independente das

vontades e habilidades individuais dos seus agentes, uma vez que se põe como necessário o planejamento e gerenciamento do processo, para estabelecer uma "normalidade" que permita o todo, composto por setores que produzem parcialmente o produto final, funcionar adequadamente, de acordo com a racionalidade necessária à acumulação capitalista. Isto determina uma série de "ajustes" que acabam por impor-se a interesses e necessidades dos indivíduos. O tempo, o espaço, os materiais e todos os elementos que interferem no processo são ajustados em nome dessa racionalidade, e não dos que produzem enquanto indivíduos.

3. Além da forma material do processo produtivo escolar, que tende a cada vez mais alienar o professor do processo, deve-se considerar o envolvimento do mesmo com o que se pode chamar de "funções paralelas", como alimentação dos alunos, atendimento de saúde, orientação vocacional, uma série enorme de comemorações de toda ordem, etc., que o põe ainda mais desqualificado, desviando-lhe daquilo que se poderia chamar de "função específica" do professor, mesmo na ótica do ideário liberal. Rompe-se, assim, com a normalidade do "pedagógico" e põe-se a irracionalidade do sistema.

4. A organização do trabalho do professor deve ser vista também enquanto determinada pela relação do mesmo com o Estado, como representante e expressão do capital, relação essa que constitui a forma formal do trabalho do professor. Em relação à forma formal, distingue-se o professor da escola privada do professor da escola pública, pois do primeiro visa-se extorquir diretamente mais valia. Já

em relação ao professor funcionário-público cabe a produção de condições gerais, determinados valores de uso, que viabilizem a realização da mercadoria força de trabalho no mercado, em condições de não mercado (que é a escola). Tal condição põe o professor funcionário público também fora da relação de mercado, conseqüentemente sua valorização, isto é o valor da sua força de trabalho, não obedece critérios de mercado. O professor é pago em função do valor da acumulação global capitalista, responsável pelo valor dos impostos que o Estado arrecada. Todavia, nas duas formas de relação de assalariamento, o professor não tem condições diferentes sobre o processo de trabalho, o seu conteúdo, nem sobre a condição final geral do serviço prestado a seu usuário.

5. A organização manufatureira do processo escolar, dá condições de relativo controle do processo produtivo por parte do professor, a produção depende ainda de suas habilidades, mesmo constituído trabalhador coletivo. Ao mesmo tempo que dá condições de controle ao professor, o põe dependente do trabalho, aprisiona-o a uma estrutura de produção que o limita de toda forma, desqualificando-o cada vez mais. Desde 1500, a partir de Comenius, esse processo vem se pondo, através dos mais diversos mecanismos e instrumentos, como manuais, cartilhas, etc. A introdução de novas condições de trabalho, mediante a utilização de processos automatizados de ensino pode significar a liberação de tempo para o professor, como pode significar também sua dispensa, dependendo de como se encaminha o movimento dos professores em relação ao Estado e à sociedade. O video-cassete, o computador e outras "máquinas" que possam substituir o professor, de-

terminarão profundas modificações nas relações sociais de produção. Veja-se, a título de exemplo, a relação que existe da classe médica, os laboratoristas com os modernos equipamentos eletrônicos postos ao seu serviço. Os pacientes, teoricamente, poderiam ter se liberado bem mais dos mesmos se tivesse sido permitido pelo movimento corporativo da categoria, que através de instrumentos legais consegue manter a dependência do cliente ao médico. O computador já poderia substituir o médico em muitas tarefas, se assim o quisessem os próprios médicos.

6. Na medida em que se retardar o processo de introdução de tecnologias mais avançadas de ensino, se prolongará a manutenção da estrutura escolar, comprometida com o trabalho, portanto com o destruição do trabalhador individual, da sua capacidade de criar e de produzir. A estrutura escolar é incompatível com a libertação estrutural do professor em relação ao trabalho. Ela significa a ampliação de condições que favorecem o assalariamento, portanto a exploração. O trabalho abstrato é hoje uma realidade empírica. O desenvolvimento das forças produtivas o coloca real e material, portanto possível. A organização do trabalho pedagógico, representada pela forma material posta na escola, significa a reprodução de relações sociais de produção que retardam a concretização da sociedade do não trabalho. A máquina automática informatizada significa a liberação do homem do trabalho. Deve-se buscar processos de individualização da posição material do indivíduo, rompendo com a estrutura que o põe mero trabalhador.

O movimento dos professores é que dirá, em parte, em que

direção se encaminhará o processo de sua libertação. Na medida em que este movimento o põe cada vez mais "professor", isto é, mais trabalhador coletivo, mais assalariado, corporativo, o põe também mais alienado e desqualificado e menos liberto. A história do movimento dos professores é que tem a palavra.

NOTAS

- (1) - Gizela Santa Moraes (1980) mostra, no trabalho que organizou, um dado importante a respeito da distribuição, ou melhor, da ocupação do tempo no período de uma aula em classes de 1º grau. A pesquisa feita para verificar como se dá a relação entre professor e aluno, mostra que mais da metade do tempo o professor está ocupado com aspectos de natureza disciplinar/ comportamental, isto é, a maior parte do tempo do professor não é utilizada para tratar da matéria que lhe cabe ministrar, tratar sobre conhecimento enfim, mas para manter os alunos sob seu controle. Isso mostra o "desinteresse" do aluno em relação ao trabalho da escola. Participar das atividades escolares não constitui para o aluno algo que ele goste e que sinta necessidade disso.
- (2) - Gadotti ficou de tal forma impressionado, certa feita, devido ao que constatou junto a uma classe de alunos que revelavam um comportamento de dependência da "ordem dada", da palavra "pode ou não pode fazer isso ou aquilo", que se sentiu compelido a registrar o fato. Eis o relato:

"O que mais me impressionou na "aula" de hoje é que o grupo não conseguia se auto-gestionar, se auto-governar. Tinha a impressão de estar diante de uma classe completamente dirigida, que precisava de um dirigente (por que não dizer: de um pai) para dizer "o que tinha que ser feito"; o professor que deveria dizer o que deveria fazer, como se comportarem, quais deveriam ser as obrigações de cada uma das alunas ali presentes. Enfim, um grupo incapaz de se auto-governar. E educar-se é apenas aprender a se assumir, saber o que se quer e para onde se vai." (1987:37.

Gadotti parece não se dar conta que a estrutura do processo de produção do ensino posto na escola nega materialmente tal possibilidade. Imaginemos que, a "auto-gestão" dos alunos significasse não querer ter aquela aula, naquele momento, com aquele professor ou professora. Como ficaria? Nem o professor tem tal autonomia, muito menos os alunos. Acima das vontades individuais e dos eventuais interesses de grupos e dos indivíduos, principalmente, está a organização do processo, que se inviabiliza na medida em que a sua "normalidade" for agredida ou desfeita. A auto-gestão das partes não é compatível com a produção coletiva. Ou é auto-gestão ou é produção coletiva.

- (3) - A respeito do fator tempo, não se pode ignorar o tempo global utilizado pela escola na vida do aluno. No Brasil, são 180 dias letivos por ano exigidos como o mínimo legal. Considerando que o período escolar toma apenas 4 horas diárias, os 180 transformam em 30 (de 24 horas). Levando-se em conta as diversas atividades paralelas e disciplinares, a exemplo do foi relatado na nota acima, esse período pode otimisticamente ser reduzido pela metade, isto é, 50% do tempo de "aula" são desperdiçados no trato de questões não ligadas ao conhecimento, à ciência. Isso significa que o período escolar brasileiro ocupa 15 dias de 24 horas por ano, o que corresponde a menos de 5%, em atividades que podem ser consideradas "propriamente" de ensino.

CAPITULO II

A PRÁTICA PEDAGÓGICA "REVOLUCIONARIA"

No capítulo anterior, tratamos de analisar a prática do professor enquanto determinada pela organização material do processo de trabalho escolar e pelas relações sociais de produção. Constatamos que a organização do processo produtivo, na medida em que o põe trabalhador coletivo, o põe também cada vez mais desqualificado devido à perda do controle do processo de trabalho. Organizado sob a forma de divisão de trabalho, a prática pedagógica escolar reduz crescentemente as exigências de formação do professor, conduzindo-o ao seu limite máximo que é não ter mais necessidade de qualquer habilitação, notadamente no que se refere à dimensão intelectual do seu trabalho. Na prática, ele está reduzido a mero repassador de informações que, no atual estágio tecnológico das nossas escolas, ainda exige alguma qualificação de voz, braços, pernas, mas que já pode ser perfeitamente substituída pela máquina, como video-cassete, aparelhos de projeção, etc. Junto com sua desqualificação acontece a sua desvalorização relativa enquanto força de trabalho. Reduz-se o custo geral de reprodução da força de trabalho, determinando que o seu preço também se reduza. Como diz Marx, "...cai o valor da força de trabalho." (1987: 402).

No presente capítulo, trataremos de analisar algumas das principais propostas pedagógicas, surgidas no Brasil a partir de 1980, que visam a transformação da escola e com ela a prática pedagógica do professor, com vistas à transformação da própria sociedade.

Estas propostas se confundem com o chamado pensamento pedagógico progressista, que vem "influenciando" a prática escolar brasileira, não só em relação ao ambiente universitário, seja de graduação como de pós-graduação, mas também em relação ao ensino de 1º e 2º graus, principalmente público. Tal influência se faz sentir na medida em que o acesso a este pensamento, vem modificando o discurso pedagógico de parcela importante do magistério, principalmente público.

De uma certa forma, este capítulo porá em discussão a relação escola e sociedade sob um ângulo específico, qual seja de examinar em que medida a escola (que aí está), considerada enquanto estrutura material de produção (do ensino), dentro do contexto social capitalista, tem objetivamente condições de ser um instrumento de revolução. Ser um instrumento de revolução requer que ela seja capaz de contribuir para a superação da estrutura de produção capitalista, mediante a construção de um novo modo de produção.

Assim, este capítulo pretende, em primeiro lugar, identificar, com a máxima objetividade e clareza possíveis, como se expressa o pensamento pedagógico progressista no Brasil; em segundo lugar, tratar de identificar o "sentido" desse pensamento e das propostas que apresenta, isto é, perceber a direção da transformação que propõe; e, em terceiro lugar, desvelar o fundamento desse pensamento, destacando possíveis acertos e equívocos em relação aos pressupostos metodológicos do marxismo ou do materialismo histórico, enunciados, em parte, no primeiro capítulo, utilizando alguns trabalhos que fazem uma crítica ao mesmo.

Em 1983, Dermeval Saviani edita a obra intitulada *Escola e Democracia*. Esta obra se torna um marco importante do pensamento pedagógico progressista, no Brasil. De inspiração gramsciana, este trabalho deu início a um novo enfoque sobre o ensino escolar e sobre a função da escola e do professor. Ele inaugura, por assim dizer, uma nova visão sobre o ato de ensinar e deflagra um movimento importante dos educadores brasileiros. Esse movimento pode ser visto também como uma reação à teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron, na medida em que afirma a possibilidade de a escola intermediar a transformação social. A verdade é que, por um período de tempo apreciável, esta obra alimentou estudos, debates e conferências junto aos educadores. E aparece, ainda, como citação bibliográfica, na grande maioria dos trabalhos que se seguiram à sua edição, o que mostra que tem influenciado significativamente o pensamento dos educadores brasileiros.⁽¹⁾

O movimento progressista no Brasil se identifica, principalmente, com a luta por uma escola pública e gratuita, com qualidade, para todos. O que demonstra a sua convicção de que a escola é um instrumento importante de transformação social. E neste sentido ela assume uma posição política, pois a escola para todos significa necessariamente a possibilidade de filhos da classe trabalhadora freqüentarem os bancos escolares, coisa que vem sendo sistematicamente negada na prática. As estatísticas mostram que quem deixa a escola no Brasil, sem considerar os que nem sequer entram, são os filhos das classes trabalhadoras que cedo precisam "engordar" o orçamento familiar, para garantir condições mínimas de sobrevivência. Para a grande maioria destes, a escola é "proibida".

Por quê este movimento defende a escola para todos (filhos de trabalhadores)? Porque aposta na possibilidade da mediação da escola. Mas, intermediar o quê? Intermediar a transformação da sociedade (de classes), portanto de construir uma sociedade igualitária, onde uma parte não explore a outra parte. E de que forma a escola tem a possibilidade de exercer essa função? Na medida em que ela pode instrumentalizar os trabalhadores na sua luta contra a exploração pelo capital. E qual é o instrumento que a escola pode produzir? É o acesso ao que a classe dominante domina para dominar a classe trabalhadora. E o que é que a classe dominante domina para dominar a classe trabalhadora? O conhecimento, o saber sistematizado. Em resumo, é isso que enuncia o discurso pedagógico progressista, notadamente o crítico-social dos conteúdos.

"Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação." (Saviani, 1984b:59)

Podemos perguntar: o que efetivamente a burguesia (classe dominante) domina? Domina o trabalho, enquanto processo e produto, que historicamente se apresenta sob a forma alienada e explorada em relação a quem produz, que é o trabalhador. Também a forma aparente de alienação e exploração é histórica. A forma de explorar o trabalhador no início do capitalismo não foi a mesma de hoje. Entende a pedagogia progressista que a exploração se dá pela situação de "desvantagem" na qual se encontra a classe trabalhadora, no que se refere

ao domínio dos mecanismos de exploração. A desvantagem maior é o nível cultural e científico. E aí, segundo esse pensamento, reside a maior contribuição da escola: elevar o grau de conhecimento da classe trabalhadora, mas do conhecimento que atenda aos seus interesses. Por isso, há que se proceder uma seleção (e essa é uma função importante do professor) daquilo que deve ser ensinado. O saber, todavia, não se constitui para a pedagogia progressista um fim em si mesmo. Ele é um meio, um instrumento de fortalecimento do movimento de emancipação do trabalhador. Na verdade, é uma condição necessária para a formação de uma consciência de classe, na convicção de que a consciência de classe é fundamental para engajar o trabalhador na luta pela transformação social.

O pressuposto do pensamento pedagógico progressista é de que a escola tem um poder de mediação da transformação social. Isso fica evidenciado, quando Saviani afirma que

"Entretanto, longe de pensar, como o faz o conceito crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialéticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade." (1984b:68-69)

Ou, ainda, em Libâneo, percebe-se que a escola está sendo conscientemente "impedida" de desenvolver sua capacidade de agente de transformação social, pela ação e/ou omissão da classe dominante.

"...os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência de classe dos

grupos dominados, razão por que procuram controlar a escola (o que não significa que o consigam totalmente). O impedimento da elevação desse nível de consciência se dá na forma de descaso pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar." (Libâneo, 1989: 47)

O pressuposto, portanto, é que a escola é um agente de transformação da sociedade. A partir desse pressuposto, o pensamento pedagógico progressista trata de estabelecer as condições objetivas que concretizam essa possibilidade. Isto significa dizer que, a escola é um agente de transformação da sociedade sob determinadas condições. Estas condições são tratadas mais detalhada e operacionalmente, mais tarde, por Libâneo (op. cit.), através da pedagogia crítico-social dos conteúdos. O que é importante fixar nesse momento é que o pensamento pedagógico progressista aposta no caráter revolucionário da pedagogia, da educação e da escola, na medida em que ela é um agente de mediação, capaz de produzir instrumentos (para a classe trabalhadora) de lutar pela superação da sociedade de classes, portanto, da exploração do trabalho pelo capital. E neste sentido, essa pedagogia se auto-denomina "revolucionária".

Para discutir e analisar o enunciado da pedagogia revolucionária, em relação ao seu pressuposto, vejamos o que diz Marx a respeito das transformações sociais:

"...as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na idéia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que trata." (Marx/ Engels, s/d:320, v.2).

Pergunta-se, então: pode a escola (inserida no contexto de uma sociedade de classes) ser um agente revolucionário? Pode o professor se transformar em agente da revolução, portanto de superação da exploração, sendo ele historicamente um instrumento de produção de valores de uso que favorecem a reprodução e acumulação capitalistas? A escola tem essa condição ambígua de ser um instrumento da luta de classe a favor do trabalho, quando ela estruturalmente representa a reprodução de condições necessárias ao funcionamento da sociedade capitalista, na medida em que ajuda a realização da mercadoria força de trabalho no mercado?

Vale repetir aqui as palavras de Snyders, já citadas na introdução: *"a escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação."* (1981:106).

Libâneo deixa bem claro, também, que o pressuposto é que a escola tem essa ambigüidade, quando diz que: *"a ênfase desse movimento recai sobre o papel da escola enquanto determinada historicamente, mas, também, enquanto campo de luta para a eliminação das contradições sociais."* (1989:61)

Pode a escola "ameaçar" a ordem social capitalista, transformando-se num instrumento de sua superação? O movimento progressista de educação acredita e aposta que a escola tem a possibilidade de se constituir num instrumento de luta revolucionária, como já

pode ser observado nas citações anteriores de alguns dos representantes desse movimento. Para fundamentar tal perspectiva, o pensamento progressista se apóia, basicamente, na lei da contradição. Todavia, a impressão que se tem é que, de fato, está se admitindo uma certa dualidade em relação à escola, isto é, que ela tanto pode servir os interesses capitalistas, como também contrariá-los. É como se a escola se constituísse uma "realidade" neutra, que pode ser direcionada conforme o rumo imprimido pelos seus agentes, notadamente dos professores e dirigentes. Por isso, o esforço de "conscientizar" os professores para que modifiquem suas posturas conservadoras e as transformem em posturas revolucionárias.

Acontece que esta "conscientização" aparece como mecanismo auto-suficiente. Há uma tendência desse movimento de passar ao largo das questões estruturais da prática escolar e da prática do professor, como se a mudança de postura discursiva fosse condição suficiente para se reverter essa prática. Fala-se em articulação e integração dos diferentes componentes curriculares, com o objetivo de proporcionar uma visão mais totalizante e crítica por parte do aluno, mas esquece-se ou não se considera a estrutura do trabalho pedagógico que divide materialmente o todo em tarefas parceladas. Como integrar no discurso o que materialmente está dividido? Por exemplo: a questão fundamental do processo escolar, segundo esse pensamento, é a capacidade de apreensão da realidade por parte do professor, isto é, o professor deve ter uma apreensão da realidade qualitativamente superior à do aluno.

Saviani (1984b) diz que o professor tem (ou deveria ter) uma compreensão que ele chama de **síntese precária**, enquanto o aluno tem uma compreensão **sincrética**. Em outras palavras, espera-se do professor um nível mínimo de elaboração, de capacidade de relacionar fatos, de formar uma certa "totalidade" do real no pensamento, para que ele possa "arrumar" o que está disperso, desconexo, parcial no aluno em termos de visão do real, da totalidade. A competência fundamental do professor progressista é desvelar e desmistificar o real para o aluno, fazendo com que ele se dê conta do que de fato é no conjunto das relações sociais onde está inserido. Pergunta-se: como o professor pode ser a expressão de uma síntese se ele materialmente constituiu-se como trabalhador coletivo, onde cada professor individualmente só pode ter uma "síntese" parcial, o que não é síntese? É possível uma síntese real no contexto da divisão do trabalho?

Pode-se dizer que para o movimento progressista, ensinar é sinônimo de conscientizar. Sem medo de cometer um equívoco, pode-se afirmar ainda que os pressupostos do movimento de educação popular no Brasil, na década de 60, voltado mais para a educação de adultos, são adotados hoje pela chamada pedagogia revolucionária para as propostas de prática pedagógica junto aos alunos regulares das escolas públicas de 1º e 2º graus. E a palavra chave é "conscientizar".

"Os pressupostos desses movimentos giravam em torno do entendimento da educação como processo de conscientização das massas, através do diálogo educadores-educandos, visando à transformação das mentalidades e da estrutura social."
(Libâneo, 1989:60)

E o resultado esperado dessa "conscientização" é um efe-

tivo engajamento na luta dos trabalhadores pela sua "emancipação", o que vem a ser o mesmo que superação da sua condição de "explorado" pelo capital. Segundo Tullio (1989:3)

"no entendimento do processo político para encaminhamento da existência humana à uma nova forma de vida o marxismo, na literatura pedagógica, se fecha na análise do fenômeno educativo. Nesta inversão metodológica de tomar o particular como objeto da reflexão sem apreender a historicidade da contradição básica dessa relação social (capitalismo) que interioriza e dilui o particular, os educadores explicitam sua herança filosófica vendo na educação o ponto de partida do processo revolucionário e tentam elaborar uma pedagogia capaz de adestrar os homens, capaz de, na escola, ensinar-lhes a luta de classes."

A que herança filosófica se refere a autora para fazer essa crítica, denunciando como equivoco a pretensão de a escola "ensinar a luta de classes"? O ponto de partida dessa proposta é a sociedade de classes (capital e trabalho) e o ponto de chegada é a sua superação, superando a relação de exploração, constituindo dessa forma uma sociedade igualitária, onde não haja explorador e explorados. E a condição é a conscientização da classe trabalhadora, como forma de mobilizá-la para a luta revolucionária.

Ao se referir à "herança filosófica" que norteia o pensamento progressista, a autora chama a atenção para a base ou fundamento metodológico, que sustenta esse pensamento. Ao não historicizar a escola, enquanto estrutura material de produção, pois o pensamento progressista reduz a historicidade do processo pedagógico às diversas formas do "discurso" pedagógico (pedagogia tradicional, escolanovismo, tecnicismo, pedagogia progressista...) acaba pondo como base da

consciência não o conteúdo real da prática pedagógica, representado pela estrutura de relações sociais da escola, mas as suas expressões ou formas aparentes, representadas pelas diversas teorias pedagógicas, enquanto forma de apreensão da prática. Esquecem-se as relações reais históricas e se fixa a análise nas questões formais, muitas vezes idealizadas. Constroi-se, no pensamento, conceitos de igualdade, de justiça, de homem e de sociedade que não tem correspondência no real. E, assim, a "conscientização" não passa de uma retórica intelectual, porque lhe falta a base material, e, por isso, nada muda no real, apenas no discurso. Ao não considerar (pelo menos suficientemente) a base material do processo pedagógico escolar, cai-se na ilusão de imaginar que uma nova "fala" pedagógica, de caráter "crítico" representa uma transformação real da escola. Confunde-se, dessa forma, produção da consciência com produção de idéias sobre alguma coisa (no caso, sobre o capitalismo). Vale lembrar, novamente, Marx e Engels:

"...;chegando-se, por conseguinte, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por força da crítica espiritual, pela dissolução na <auto-consciência> ou pela transformação em <fantasmas>, <espectros>, <visões>, etc. - mas só podem ser dissolvidos pela derrocada prática das relações reais de onde emanam estas tapeações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história, assim como da religião, da filosofia e de qualquer outro tipo de teoria." (1986:56)

A escola, por força da sua estrutura, é a expressão de relações que contradizem todo o ideário progressista. O professor é a expressão não de teorias pedagógicas, mas das condições materiais que engendram o modo específico de produção escolar. Estas condições não

se alteram com novas teorias, com novas formas de abordar o conteúdo curricular, etc. A divisão do trabalho permanece, o professor continua trabalhador coletivo, portanto desqualificado pela perda do controle do processo produtivo. Nestas condições, de organização ainda manufatureira, não há base material para se falar em "libertação", em "emancipação". Essas condições materiais condicionam a prática escolar, e são responsáveis pela verdadeira e real consciência. São elas os verdadeiros "agentes educativos", onde o discurso pedagógico, dissociado dessa base, acaba ficando no vazio, na ilusão. O resultado prático dessa forma de entender a crítica, a "conscientização", é que a crítica se transforma em movimento "discursivo", idealizado, de simples oposição ao sistema capitalista e não de superação. Esta oposição se transforma na maior parte das vezes em oposição aos agentes do capital, mais especificamente aos capitalistas. A respeito disso diz Harnecker

"Pois bem, quando o marxismo afirma que é necessário destruir as relações capitalistas de produção, que é necessário que <morra o empresário>, não afirma que os capitalistas devam ser destruídos fisicamente. Sustenta algo muito diferente: o que deve desaparecer é a função capitalista, a função de exploração do trabalhador, própria do sistema capitalista de produção. E isso só é possível se forem destruídas as relações de produção capitalistas e substituídas por outras relações sociais de produção." (1983:64)

A simples oposição é ilusória. Na prática acaba por reforçar o próprio sistema, na medida que auxilia no direcionamento de movimentos de rearticulação do capital.

"Além disso, é inteiramente indiferente o que a consciência sozinha empreenda; de toda esta porcaria conservamos apenas um resultado, a sa-

ber: que esses três momentos - a força de produção, o estado social e a consciência - podem e devem entrar em contradição entre si, porque, com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material - a fruição e o trabalho, a produção e o consumo - caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada." (Marx/Engels, 1986: 45-46)

Frente a isso, cabe perguntar de que forma pode o professor expressar uma síntese, mesmo que precária, de uma totalidade dividida na sua base real. A apreensão do real não pode ser diversa do que ele de fato é. Enquanto trabalhador coletivo, o professor é a expressão de um momento de negação do trabalho não dividido e do homem como sujeito. As determinações, digamos os papéis, passam por ele, mas ele não os é, ele não é o que os mesmos representam ser. Fragmentado, ele não constitui objetivamente síntese nenhuma. Objetivamente é capital em suas funções de professor, repondo, nesta condição objetiva, mais capital por sua prática de relações sociais reais, por sua condição de trabalhador parcial. Pode-se dizer que o pressuposto da síntese é a superação da estrutura do trabalho pedagógico dividido.

Neste caso, o pressuposto da pedagogia progressista, admitindo a ambigüidade do aparelho escolar quanto à possibilidade de encaminhar uma prática que tanto reforça o capital, quanto o ameaça, é falso? Em outras palavras, os fundamentos da pedagogia progressista são reais ou idealistas? De um lado, o pensamento progressista reconhece os condicionantes sociopolíticos da educação e, de outro, nega o caráter mecanicista atribuído às teorias crítico-reprodutivistas.

Quer dizer, de um lado se aceita que a educação, enquanto inserida no contexto das relações sociais, é determinada pela sociedade (capitalista), mas ao mesmo tempo se afirma a sua autonomia, na medida em que se aposta na possibilidade de a educação ser um mecanismo de mediação entre o indivíduo e a sociedade, capaz de contribuir para a transformação da ordem social estabelecida. Assim, a pedagogia progressista, para se sustentar, precisa do caráter contraditório do processo educacional. E a educação é contraditória? E essa contradição é real? E está nela mesma?

A reprodução das condições necessárias ao modo capitalista supõe a contradição, a contradição fundamental e inerente a esse modo de produção. A contradição fundamental do modo capitalista é a contradição entre capital e trabalho, que se manifesta, se expressa através da alienação do trabalho. Como diz Enguita (1990:115)

"As potências produtivas do trabalho - o trabalho associado, a faculdade de conservar o valor da maquinaria e dos materiais, a faculdade de criar valor, a divisão do trabalho, a ciência e a técnica, as máquinas, etc. - adquirem uma vida separada e alienada: convertem-se em capital, manifestam-se como potências do capital. O capital é alienação - ou reificação, alheiação, estranhamento, se se prefere outro termo - do trabalho. Sua personificação, a burguesia, é a privação do trabalhador. O burguês é o que o trabalhador deixa de ser."

Vamos examinar mais detidamente dois aspectos relacionados com os pressupostos fundamentais da pedagogia revolucionária. O primeiro se refere à presumida necessidade de que todos tenham acesso à escola, como forma de ter acesso ao conhecimento. O movimento pela democratização da escola pública se encaminha em duas direções. De um

lado, pretende que todos os filhos da classe trabalhadora tenham condições de ingressar e se manter na escola, pelo menos durante o período identificado como básico (1º grau no Brasil), e, de outro, deve ser democratizada a escola por dentro, na sua estrutura de poder e nos seus compromissos políticos, ao ponto de se transformar numa escola voltada para os interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de uma transformação da sociedade. O segundo, diz respeito ao caráter revolucionário atribuído à escola que consiga transformar a sua prática conservadora, supostamente voltada para os interesses do capital. O primeiro é apresentado sob a forma de um direito. Todos têm direito à educação e cabe ao Estado garantir esse direito. Já o segundo, se apresenta sob a forma de luta política, na busca de um poder que pretende transformar as atuais condições desfavoráveis ao trabalhador em um Estado voltado para os seus interesses. Estas são, portanto, as duas grandes questões postas pela pedagogia revolucionária: de um lado garantir a Escola para todos (leia-se trabalhadores) e, de outro, transformar a prática pedagógica em prática revolucionária. Ambas se completam e se integram, no pensamento progressista.

A crítica à pedagogia revolucionária deve levar em consideração, como questão fundamental, o ponto de partida da apreensão da realidade. Trata-se de examinar se o pensamento progressista consegue dar conta da realidade de fato, ou se apenas a vê pelas suas aparências. É o caso, a título de exemplo, de um diagnóstico do médico em relação à realidade do seu paciente. Um ponto de partida equivocado leva o médico a estabelecer "soluções" também equivocadas, tendo como resultado a não solução do problema, isto é, a não superação da razão

que determinou o quadro de doença do paciente.

Pois bem, já citamos anteriormente, que o ponto de partida da pedagogia revolucionária é a sociedade de classes, vista sob a forma de como ela se manifesta na prática: pobreza, injustiça, exploração, má distribuição da riqueza, etc. Já o ponto de chegada é a sociedade igualitária, supostamente sem classes. Neste sentido, a transformação social significa a eliminação de todas essas "consequências" da sociedade de classes. Em outras palavras, a razão do estado em que se encontra a classe trabalhadora (dominada e explorada) é a sociedade de classes, para o pensamento progressista. Ou ainda, o que explica a realidade social capitalista, para os educadores que sustentam a pedagogia revolucionária, é *"a diferença, a desigualdade, o trabalho dividido, a exploração."* (Tullio, 1989:12)

Na medida em que a pedagogia revolucionária apreende a realidade dessa forma, apreende-a pelas suas aparências apenas, mas não consegue perceber a forma de trabalho que a põe tal. E, assim, o movimento da sociedade capitalista é visto somente pelo seu caráter negativo, isto é, como alienação do trabalhador. Ao passar ao largo da forma de trabalho que engendra a realidade social, o pensamento progressista deixa a impressão de que o trabalho, portanto também o trabalho sob a forma capitalista, é algo natural, e, neste caso, também é natural a existência de classes, da escola e do Estado. O resultado prático dessa apreensão parcial da realidade é imaginar a eliminação das consequências sem eliminar ou superar a estrutura material que produz tais consequências. Ou, ainda, confundir a realidade

pensada a partir das aparências com a realidade efetivamente construída pelo homem face às condições objetivas existentes e postas historicamente. Daí porque a transformação social não se coloca como um problema de conhecimento e sim de produção de condições objetivas e materiais que tornem essas relações de produção incompatíveis com o desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que estas permitirem pôr uma nova realidade social. Isso porque, de acordo com Tullio

"por outro lado é preciso lembrar que esta dificuldade que perpassa a existência humana não é uma simples questão de ignorância mas, pelo contrário, de condições materiais postas. Foi preciso que os homens produzissem as condições objetivas que lhes permitissem entender e explicar o que os mesmos são." (1989:12)

Quando a pedagogia revolucionária insiste na necessidade do acesso ao conhecimento, por parte da classe trabalhadora, via escola, como ação revolucionária, está admitindo que a sociedade de classes se fundamenta na ignorância de quem trabalha. A existência das classes é possível graças a não consciência da classe trabalhadora da sua condição de explorada. Dito de outra forma, a elevação cultural da classe trabalhadora se apresenta como condição para eliminar a exploração, na medida em que a mesma não se deixará mais explorar. Passará a lutar pelos seus "direitos".

Vásquez, ao se referir ao conceito de práxis revolucionária de Marx, afirma o seguinte:

"Vê essa práxis em indissolúvel relação com a teoria, entendida esta mais como filosofia ou expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento de uma realidade, e vê também o papel da força social que com sua consciência e sua ação estabelece a unidade en-

tre a teoria e a práxis." (1986:131)

Sem superar a forma trabalho, posta pelas relações de produção capitalistas, não haverá revolução. E a perspectiva presente na pedagogia revolucionária não explicita a superação da forma trabalho. Mesmo reconhecendo que devem ser superadas as relações de produção capitalistas, ao perceber a realidade social (sociedade de classes) apenas pelas suas aparências e não pelas condições objetivas e materiais que a põem tal, acaba não instrumentando a superação dessas condições objetivas. Uma análise mais atenta dos fundamentos do pensamento progressista irá permitir perceber que está ausente um aprofundamento da organização do trabalho no modo capitalista de produção. As análises subentendem o trabalho da forma colocada pelo capital, portanto dividido. As propostas de integração teoria e prática não contemplam a superação do trabalho concreto, por isso acabam na tentativa de trazer para o trabalhador o conhecimento que lhe é expropriado. Entendemos que não se trata de proporcionar conhecimento ao trabalhador e, ao mesmo tempo, mantê-lo nas condições de trabalho que tornam esse conhecimento até desnecessário. Do que vale ao operador de uma máquina de teste de resistência de materiais, por exemplo, saber sobre os princípios da física mecânica aplicados na referida máquina, se se mantiver o mesmo operador durante o mesmo tempo de duração e nas mesmas condições preso à mesma. As propostas de ensino politécnico tem resvalado para essa direção. O conhecimento que é proposto para ser assimilado pelo trabalhador é um conhecimento sobre o que já está resolvido, isto é, como foi possível fazer uma máquina desta ou daquela forma. Estas mesmas propostas não conseguem explicar suficientemente porque é possível no capitalismo monopolista essa mobilidade do trabalhador, que hoje está num setor de trabalho e amanhã

poderá estar em outro. O que faz com que, de uma certa forma, está se universalizando as qualificações do trabalhador, pela sua desqualificação, ao ponto de constitui-lo trabalhador universal?

Enquanto a exploração capitalista for tratada sob a ótica de um "direito" do trabalhador, não se avança. A transformação social não pode ser fundamentada enquanto mais condizente com os ideais humanísticos. Não existe uma natureza humana pré-posta e da qual o capitalismo tenha se afastado. O que é real é uma determinada organização do trabalho, que engendra uma determinada estrutura de relações sociais que, por sua vez, põe o homem objeto de si mesmo. Não se trata de declarar que o homem deve ser sujeito de sua história e que, portanto, deve o mesmo mobilizar-se para retirar do caminho "aqueles" e "aquilo" que estão a determiná-lo dessa forma. Tanto o capitalista, quanto o trabalhador são agentes de um mesmo sistema que os põe dessa forma independente de suas vontades.

Isso posto, trata-se de superar uma determinada forma de organização de trabalho, no caso a forma capitalista. Precisa ficar claro o que deve ser efetivamente superado na forma capitalista de organização do trabalho. Essa é a questão central. Não existe um trabalho distinto de sua forma. Portanto, trata-se de superar o próprio trabalho. E é possível, teoricamente, superar o trabalho e admitir o não-trabalho? No sistema artesanal essa hipótese era totalmente impensável. Qualquer coisa que fosse produzida dependia totalmente do homem e do seu trabalho, isto é, da sua capacidade de pensar e projetar o que seria produzido e da sua habilidade manual de executar o

trabalho. No capitalismo, pela primeira vez na história, pela divisão do trabalho, inicia-se um processo que gradativamente vai construindo condições materiais e objetivas que dispensam o trabalho do homem. Organizar, projetar e executar o trabalho são atividades cada vez mais possíveis de serem realizadas mecânica e eletronicamente, através de modernas máquinas automatizadas, liberando o homem para produzir as condições que o dispensam progressivamente do trabalho. A socialização dos meios de produção é condição necessária, mas insuficiente para criar as condições de liberação do homem do trabalho. É necessário que o homem domine totalmente a natureza para que se libere do trabalho, e isto passa pelo domínio da ciência e da tecnologia. Somente estas poderão criar as condições materiais básicas da sociedade do não-trabalho, fazendo com que o trabalho não seja mais uma atividade física e mental que envolva corpo e mente do homem, e como tal o determina escravo do trabalho, mas que seja uma abstração do homem, o trabalho abstrato empiricamente posto. Superar a estrutura de relações sociais capitalistas não se apresenta, dessa forma, como o resultado de uma posição política. Há que se construir as condições objetivas que permitam concretizar uma nova estrutura de relações, e essa só é possível pela superação da forma trabalho. As propostas de melhor distribuição da riqueza revelam que se permanece no mundo das aparências, não se superando as condições objetivas que determinam a pobreza. A distribuição da riqueza é justificada como direito do trabalhador. Dessa forma, acaba resultando em fortalecimento da estrutura capitalista, ao invés de libertar o trabalhador do jugo do trabalho.

Assim, o simples desvelamento discursivo da prática social capitalista perante a classe trabalhadora (conscientização) está longe de ser uma práxis revolucionária. Enquanto o fundamento da prática for um discurso, mesmo que progressista, não se alterarão as condições objetivas que põe o trabalho explorado. O fundamento deverá ser a necessidade real de transformação. A unidade teoria e práxis não pode ser buscada no discurso da transformação social, baseado na concepção de um direito, mas na sua necessidade enquanto única forma de permitir que o desenvolvimento das forças produtivas levado a efeito pelo capitalismo ponha concretamente o novo, que só será novo se superar a sociedade do trabalho, onde o homem adquira o efetivo controle das forças produtivas, pelas condições materiais postas no processo produtivo pela ciência e pela tecnologia: o trabalho abstrato.

Toda proposta de revolução que se identifica com uma proposta de melhor distribuição da riqueza, inclusive do conhecimento, incorre num equívoco. Muito do que se observa de propostas de democratização resultam em perspectiva de melhor distribuição. Não superam, portanto, a estrutura que põe a ausência de riqueza para muitos. Como diz Tullio⁽²⁾

"nesse encaminhamento analítico, a literatura se divide, basicamente, em duas tendências. Para um primeiro grupo, a defesa da transformação se reproduz no interior de um pensamento que propõe, aparentemente, uma democracia nos moldes burgueses, em plena fase de monopolização do capital. Para um segundo grupo, ao analisar o fenômeno educativo pelo processo do trabalho, só aparentemente avança em relação à tendência anterior e em direção ao materialismo porque, na verdade, apreende o trabalho concreto e não o trabalho abstrato." (1989:19)

Podemos dizer, em outras palavras, que o primeiro grupo articula mais a dimensão política da escola, numa ação voltada para a democratização do poder, via administração participada, sem considerar as condições materiais em que este poder atua não supera a forma Estado, portanto a forma capital; já o segundo articula a dimensão estrutural do processo pedagógico, destacando as limitações postas nas condições da organização do processo de trabalho do professor. As duas vertentes, entretanto, não atingem as condições objetivas e materiais que põem a sociedade de classes e, por isso, não conseguem encaminhar, de fato, uma ação pedagógica revolucionária, na medida em que não percebem a estrutura material que está na base daquilo que pretendem corrigir. O resultado prático é que as proposições apresentadas não ultrapassam o nível de um reformismo da sociedade e da escola. Vejamos.

Aos que acentuam a dimensão política como princípio educativo, contrapõe à sociedade de classes a concepção de essência humana, identificada pelo direito natural à igualdade, a não exploração. Segundo Saviani (1984b:68), a pedagogia revolucionária "*centra-se (...) na igualdade essencial entre os homens.*" Para o materialismo histórico, tal compreensão da realidade leva a buscar na filosofia as razões da transformação social e não nas condições objetivas e materiais das forças produtivas. Em decorrência disso, a prática pedagógica consiste, basicamente, em desvelar para a classe trabalhadora um campo de luta, mostrar uma bandeira pela qual se deva lutar, que é a igualdade entre os homens. O conhecimento aparece neste contexto como um instrumento de luta e não, propriamente, de produção das condições

objetivas necessárias à liberação do homem do trabalho, sob a forma capitalista. De acordo com Tullio

"para a compreensão do novo, que é o próprio desenvolvimento das forças produtivas modernas, há que se partir não da filosofia (idéia de homem, de igualdade aprioristicamente estabelecida), mas da economia: a forma como os homens produzem e trocam seus produtos, assim são eles. Deste ponto de vista, até um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas, a única igualdade possível é a igualdade de troca de mercadorias, incluindo o homem como mercadoria (fôrça de trabalho). Hoje, nem isso é mais." (1989:23)

Tomar o "político" como princípio educativo leva a imaginar que o problema se situa na esfera do poder (leia-se poder de Estado). Se aí é que está o problema o que se deve fazer, e a escola é conclamada a isso, é "ocupar" os postos do poder pela classe trabalhadora ou de pessoas com ela compromissada. Tal conquista assegurará as condições de reversão da realidade em favor dos trabalhadores. Esta todavia é uma concepção equivocada. É um equívoco pensar que o poder está nas posições burocráticas do Estado. O poder está na estrutura de relações sociais de produção, que uma vez superada não suportará mais este sistema de poder, por estar comprometido com a sociedade de troca de mercadorias. O novo não está na ascensão da classe trabalhadora ao poder (burguês), mas na sua extinção enquanto classe. Para se extinguir a classe trabalhadora enquanto classe é necessário superar as condições objetivas que a põem dessa forma, que é a divisão do trabalho. E a eliminação dessa não está na possibilidade de o homem voltar ao passado, aos moldes do sistema artesanal, onde o mesmo controlava o processo de produção. A superação da divisão do trabalho está na possibilidade de superar o próprio trabalho, isto é, de pôr concretamente o trabalho abstrato, qual seja, a possibilidade ma-

terial de o trabalho se realizar sem o homem. E esta possibilidade está posta empiricamente na maquinaria automática, informatizada, liberando o homem para criar, deixando a produção para as máquinas.

Sob este ponto de vista, também os educadores que centram a análise do processo pedagógico colocando como princípio educativo o trabalho não o conseguem perceber além do trabalho concreto. Não percebem o trabalho enquanto forma histórica e, por isso, perpetuam o trabalho, propondo a sua "humanização". Para estes educadores, a desqualificação do trabalhador decorre da sua "ignorância", do seu desconhecimento em relação ao processo produtivo. Pretendem, assim, uma "recuperação" do trabalhador, mediante uma formação técnica e científica que faça com que ele se aproprie dos princípios que regem o processo produtivo, seja sob o ponto de vista organizacional, seja sob o ponto de vista técnico. Todavia, mantém o trabalhador no processo produtivo.

"Ver nas salas de aula não um estudante a mais, carente ou não, mas um filho de trabalhador, futuro trabalhador e até um trabalhador-estudante, pode ser mais explicativo do êxito ou do fracasso do que análises estatísticas sofisticadas. Se percebermos no aluno o trabalhador-estudante que ele é, nossa pergunta poderá ser esta: que níveis de instrução o capital permite a seus trabalhadores? Que níveis de saber seriam necessários ao trabalhador para se defender como classe trabalhadora." (Arroyo, 1986:48)

A colocação de Arroyo permite concluir duas coisas: de um lado, não se supera o trabalho que aliena o trabalhador e, de outro, a pergunta parece estar mal formulada. Não se trata de perguntar o que o capital "permite" quanto a níveis de instrução, mas o que o capital necessita. Há um equívoco nessa compreensão do processo de des-

qualificação do trabalhador. O que põe a desqualificação do trabalhador não é a sua ignorância a respeito do processo de trabalho e, nem tão pouco, de um ato planejado do capitalista. O capital não estabelece um nível "permitido", mas um nível necessário de conhecimento. O trabalhador perde o controle do processo produtivo, historicamente, não porque ele não domina o trabalho. Basta lembrarmos como se iniciou o processo de trabalho capitalista. Inicialmente o capitalista dependeu totalmente do conhecimento do trabalhador para produzir as mercadorias. O que fez com que o trabalhador perdesse esse controle foi a crescente divisão do trabalho, que simplificou cada vez mais as operações individuais de cada trabalhador, diminuindo, dessa forma, o nível de conhecimento necessário para dar conta da tarefa a ser feita. Por isso, todas as propostas de uma formação integral "polivalente" ou politécnica, como forma de "recuperar" o controle sobre o processo produtivo, incorrem num grande equívoco, porque não é o conhecimento científico e técnico do trabalhador que devolverá a ele o controle do processo produtivo. Essa concepção de que a desqualificação aparece no modo capitalista como forma de impedir o controle do processo de trabalho pelo trabalhador é bastante comum na literatura pedagógica. Arroyo a explicita dessa forma:

"Por aí caminhamos na análise crítica da divisão do trabalho, especialmente a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual como produto das relações sociais, como estratégia do capital para seu controle e manutenção do seu poder de classe." (1990:11)

Equivoca-se Arroyo quando afirma que o

"operário desqualificado nunca terá condições de ser autônomo, de pretender o controle técnico da produção e, conseqüentemente, não poderá aspirar ao controle social desse mesmo processo." (1980:12)

Primeiramente, não se trata de voltar ao sistema artesanal como parece encaminhar o autor. A qualificação do trabalhador não consiste em ser "autônomo". E, de outro lado, o domínio de conhecimentos não é condição suficiente para restabelecer, mesmo no sistema capitalista, como já foi dito, o controle do processo produtivo pelo trabalhador. Há que se considerar que, o capitalista não necessita do conhecimento técnico e científico, relacionado com a produção, para controlá-la. Ele controla o processo produtivo porque controla os meios de produção e não porque domina técnica e cientificamente o trabalho. Além disso, o controle não é propriamente uma questão de "poder" que esteja nas mãos do capitalista, mas resulta das condições objetivas postas no processo produtivo aliadas às relações de produção. A perda do controle por parte do trabalhador tem sua base material na divisão do trabalho, e essa foi possível devido a existência de capital nas mãos do capitalista, que pôde reunir diversos trabalhadores independentes sob o seu comando e controlar os meios de produção e não em função do seu domínio de conhecimento sobre o processo de trabalho.

Por isso, não se trata de devolver a autonomia ao trabalhador, dando-lhe conhecimentos técnicos, científicos e políticos porque, como já dissemos anteriormente, esta condição é insuficiente para devolver-lhe o controle sobre o processo de trabalho, muito menos de voltar à produção individual, artesanal. A produção social ou coletiva representa, como já foi dito no primeiro capítulo, uma força produtiva fantástica, que ampliou enormemente as potencialidades individuais, bem acima de uma simples soma dos esforços particulares de cada trabalhador individual. É de fato uma nova força produtiva im-

portante e necessária. Buscar restabelecer a qualificação do trabalhador pelo conhecimento, é um equívoco porque pressupõe que a desqualificação do mesmo tem sua razão de ser na perda do conhecimento como forma de controle do trabalhador pelo capitalista. Marx, no capítulo XII de "O Capital", ao tratar da divisão do trabalho e da manufatura, em nenhum momento deixa a entender que a desqualificação do trabalhador, provocada pelo capital, tenha sido uma estratégia de dominação do mesmo. A divisão do trabalho surge como necessidade de ampliar a produção de mais valia, mediante aumento de produtividade. A desqualificação é uma consequência da divisão do trabalho e, por isso, não será restabelecida pelo acesso do trabalhador ao conhecimento. Dessa forma, o surgimento do setor de planificação da produção, constituindo-se em separado da execução, é uma consequência necessária do parcelamento do trabalho e sua função básica não é controlar o trabalhador e, sim, assegurar uma organização racional e produtiva de trabalho.

Ao perder a historicidade do processo de simplificação do trabalho e da própria desqualificação, estes educadores voltam-se para formas superadas, do passado, na busca do paradigma da qualificação do homem. Ao identificar formas históricas e sempre "concretas" de trabalho com o seu conteúdo, permanecem no nível da expressão, da aparência, impedindo que se perceba que, sob a forma negativa da simplificação do trabalho e até mesmo da desqualificação o homem está construindo a possibilidade do grande salto revolucionário para se liberar do trabalho. E é isso que efetivamente interessa. Em não se percebendo o conteúdo real que subjaz à divisão do trabalho, histori-

camente expresso pela sociedade de classes, tende-se a reproduzir formas de trabalho que não só repõe cada vez mais o trabalho concreto, alienado, como contribuem para retardar o avanço das forças produtivas, mesmo sob relações de produção capitalistas. E essa visão negativa parece ser a tônica de algumas análises, como, por exemplo, de Kuenzer, quando afirma que⁽³⁾

"...a simplificação aliada à desqualificação determina uma relação entre o homem e a máquina de forma que esta, incorporando a ciência que o trabalhador domina, o submete realmente e se volta contra ele, inviabilizando qualquer possibilidade de interferência; ou seja, esta situação é o sonho do patronato, à medida que o independentiza do trabalhador." (1986:193)

Parece-nos o contrário. A automação universal não interessa ao patronato, ao capital. A "independentização" total do trabalho vivo representa exatamente a morte do capital, na medida em que se desfaz a condição necessária de produção de mais-valia. E sem mais-valia não se produz capital.

Tullio faz o seguinte comentário a respeito dessa visão sobre a simplificação e automação do trabalho:

"Nesta análise, ao invés de entenderem que a forma automatizada de produzir mercadorias é, como diz Marx, <o diabo solto na sociedade> porque a natureza dominada sob a forma de máquina, sob a forma de capital, domina os homens e eles passam a não ter nenhum controle sobre si mesmos, e que é exatamente sobre estas condições históricas que a classe trabalhadora começa a tomar consciência do seu papel, estes educadores entendem isso na estreita relação do trabalho produtivo, na estreita relação entre o indivíduo e a máquina." (1989-35)

A máquina é exatamente a condição material que possibilita concretamente a superação da divisão do trabalho. Na medida em que

ela "incorpora a ciência" ela materializa a unidade teoria e prática, o pensar e o fazer, se constituindo na materialidade objetiva que permite o trabalhador ter a consciência clara de si mesmo, enquanto sujeito, enquanto possibilidade real de superar a sociedade de classes, destruindo-se a si mesmo como classe para se por como indivíduo livre.

Levando-se em conta o que foi analisado neste capítulo, cabe concluir que a pedagogia revolucionária, no que diz respeito aos seus pressupostos, não dá conta da realidade posta na sociedade capitalista. Ao confundí-la com suas expressões históricas, privilegia a negatividade, a transitoriedade, não percebendo que nessa negatividade está se produzindo o novo, que consiste na possibilidade real de o homem se conhecer enquanto sujeito da história. Ele só será sujeito da história na medida que puder se liberar da forma trabalho imediato (manual), que é a condição objetiva que o põe objeto, que o põe dominado. A condição material necessária para concretizar essa libertação do homem é o trabalho abstrato, que se expressa na negatividade do trabalho explorado, alienado, mas histórico.

Todo o esforço que se encaminhar na direção de pôr o trabalhador, portanto o assalariado, representa um equívoco, enquanto perspectiva de superação das relações de produção capitalistas. Em relação à prática pedagógica do professor, a pedagogia revolucionária busca a recuperação do indivíduo artesão enquanto sujeito do processo. Não entendem o processo de sua transformação em trabalhador coletivo. A forma ainda manufatureira do processo de trabalho escolar,

coloca o professor como elemento coletivo da produção. Na medida em que se procura ampliar essa forma de produção, os indivíduos continuam sendo postos trabalhadores parciais e não sujeitos individuais, portanto livres. O sujeito é o capital. Ao não perceber a escola como estrutura de produção que põe o trabalho dividido, a pedagogia revolucionária acaba contribuindo para repor mais trabalho imediato, a-quele que põe o homem trabalhador, produtor. A superação da exploração, da alienação não está na unidade do pensamento, mas na unidade do pensamento com o real. E, se a escola representa ainda uma forma arcaica de produção - mesmo que de serviços - porque sua organização é manufatureira, mesmo assim ela representa um momento em direção ao trabalho abstrato, pois esta produção coletiva já abstrai e destrói o trabalhador individual do passado. Ao querer voltar ao mestre escola do passado - segundo a lógica de seu discurso - ou a repor simplesmente a escola atual sem a necessária divisão técnica do trabalho, põe a responsabilidade da interdisciplinaridade no professor individual, sem que este tenha as condições materiais de proceder esta articulação, fazendo dele um incapaz, incapacidade de que ele passa a ser "culpado". O professor vira a vítima, e culpado. Dessa forma, concebendo assim a prática pedagógica, acabam repondo o sistema de forma mais arcaica do que já é.

A pedagogia verdadeiramente revolucionária deve pôr cada vez menos trabalho e mais saber. A organização do trabalho escolar impede a produção de saber porque põe trabalho, põe cada vez mais o professor ocupado com o fazer pedagógico. A tarefa de ensinar, de fazer com que o aluno se aproprie do conhecimento através do trabalho

docente, reduz cada vez mais o professor a mero repassador de informações, sendo cada vez mais atrofiado na sua capacidade de produzir conhecimento. O que a pedagogia revolucionária propõe como conhecimento, como produção de consciência, não se reveste de dimensão revolucionária porque não consegue ultrapassar ou superar o conhecimento sobre o aparente e também sobre o já conhecido. Assim, o resultado é o reformismo e não a superação. Busca a igualdade pela melhor distribuição e não pela constituição dos indivíduos enquanto sujeitos da produção. Mesmo a participação cada vez maior do trabalhador no processo decisório da empresa não é condição suficiente para superar as relações de produção capitalista. Aliás o capital vem ampliando essa participação por uma necessidade dele mesmo. Veja-se o número de gestores do capital. Nem por isso, modificaram-se as relações de produção. Ao contrário, esfacelou mais ainda o classe trabalhadora no que se refere à sua unidade, enquanto classe. A heterogeneidade de posições de classe exigem uma reformulação da própria concepção de classe e do que a fundamenta. Em conseqüência, a luta de classe adquire novo sentido no capital monopolista e na sociedade pós-industrial.

A prática pedagógica revolucionária é aquela que se encaminha na direção de tornar a prática escolar incompatível com o desenvolvimento de suas forças produtivas. Repondo a forma manufatureira esse movimento fica retardado. Precisa-se romper com a forma de trabalho que põe o professor como instrutor, repassador, produtor coletivo. E isso é incompatível com a forma trabalho escolar. A forma escola precisa superada para que o professor se ponha efetivamente como produtor do saber.

Para Engels,

"... , enquanto, por isso, o trabalho absorver todo o tempo, ou quase todo o tempo da imensa maioria dos membros da sociedade, esta se divide necessariamente, em classe. Junto à grande maioria constrangida a não fazer outra coisa senão suportar a carga do trabalho, forma-se uma classe que se exime do trabalho diretamente produtivo e a cujo cargo correm os assuntos gerais da sociedade: a direção dos trabalhos, os negócios públicos, a justiça, as ciências, as artes, etc." (Marx/Engels, s/d: 333,v.2).

Na medida em que a pedagogia encaminha a prática escolar na direção da mobilização da classe trabalhadora pela luta de "direitos" concebidos a priori ou, de outro lado, procurando resgatar o trabalhador em relação ao controle do processo de produção via conhecimento técnico e científico sobre os princípios que regem o sistema produtivo, incorre no erro teórico de conceber tal transformação à parte das condições objetivas e, dessa forma, repõe a própria estrutura que condena.

NOTAS

(1) - Libâneo (1989) faz referência a dois fatos que contribuíram para o movimento educacional progressista no Brasil. Um teria sido o trabalho publicado por Luiz Antonio Cunha: **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, em 1975; e o outro, a fundação da ANDE - Associação Nacional de Educação, em 1979.

(2) - é oportuno recomendar a obra toda de Tullio (1989), conforme consta da bibliografia. A autora foi muito feliz no perceber os equívocos constantes das análises de realidade, presentes nos trabalhos dos educadores identificados com a pedagogia progressista no Brasil. Permite avançar criticamente o trabalho por eles iniciado.

(3) - Em Arroyo também aparece essa concepção quanto à automação do trabalho. Afirma ele: *"...a tendência é desaparecer este trabalho artesanal e concentrar qualquer tipo de produção na fábrica, nas grandes empresas, nas produções em série e por aí a fora. Veja, a máquina deslocando o homem. Eu não quero dizer que isto seja bom. Eu até gostaria que isto não acontecesse."* (In Tullio, 1989:31).

CAPITULO III

O NÃO-TRABALHO, A NÃO-ESCOLA

É possível que falar em não-trabalho provoque reações distintas por parte de trabalhadores e de capitalistas. E para a sociedade, como um todo, na realidade atual brasileira, isso soa mais um sonho, uma utopia. O trabalho se incorporou de tal forma à vida das pessoas e à organização da sociedade que o mesmo parece ser natural ao homem, ao ponto de ser difícil, para não dizer impossível, imaginar uma sociedade do não-trabalho. Quando muito, seria mais "coerente" se imaginar um trabalho mais leve, em menos horas por dia e com mais salário. No entanto, não-trabalho, já excede a imaginação mais alucinada.

O mesmo pode ser dito em relação à escola. Mesmo que ela não seja uma realidade vivida por muitos brasileiros, a escola se incorporou de tal forma na vida das pessoas, principalmente das crianças, que seria até "problemático" para a grande parte das famílias ter que assumir seus filhos durante o período hoje de responsabilidade da escola. Isso representaria uma alteração muito grande na organização familiar, e também em relação a todos e a tudo que gira em torno do sistema escolar. Soa estranho se falar em não-escola, quando parece que a tendência se dá na direção de ampliar a escola, de um lado para aqueles que não a alcançaram ainda, e, de outro, esticando mais o tempo de permanência na escola, seja em períodos integrais (o dia todo), ou, então, proporcionando o acesso a graus superiores de ensino para cada vez mais pessoas.

Pois bem. Neste capítulo, faremos um esforço, nada fácil, de esclarecer o mais objetivamente possível o que se entende por não-trabalho e, em consequência, por não-escola, à luz dos elementos teóricos desenvolvidos no presente trabalho, até esse momento.

Considerando o conceito como o resultado de um processo de desenvolvimento da realidade, apreendido pelo pensamento, só poderemos falar em não-trabalho quando o trabalho tenha sido plenamente desenvolvido. É possível falar em não-escola, quando a escola tenha chegado ao seu estágio de esgotamento, portanto, plenamente desenvolvida como escola. Enquanto a produção da existência do homem depender do próprio homem, isto é, do seu esforço físico e mental, das suas habilidades e vontades, não se terá desenvolvido plenamente o trabalho. Nestas condições o homem não é livre, ele "precisa" de trabalhar, do contrário não assegura a sua própria existência. A dominação e a exploração tem seu fundamento material no trabalho necessário, e em razão de, historicamente, ter sido possível a apropriação privada dos meios de produção. O trabalho necessário se dá na medida em que o homem ainda não domina suficiente e adequadamente a natureza, ao ponto de exigir o seu esforço de trabalho durante parte significativa do tempo de vida. A apropriação privada dos meios de produção encontra seu fundamento histórico no mercado. A atividade mercantil transformou radicalmente os parâmetros da produção, e produziu condições de dominação da produção, inicialmente pelos próprios mercadores e, posteriormente, pelos mercadores transformados em donos de meios de produção. A exploração e expropriação do trabalho encontra, assim, sua explicação no controle privado dos meios de produção. A dependência

do trabalho do homem estabelece a dependência do homem do trabalho e, na forma capitalista, de quem o controla. Como até hoje o homem dependeu do trabalho concreto, daquele que dispense força manual do homem, esta forma de trabalho aparece, na consciência, como natural. Foi preciso se criarem as condições materiais do não-trabalho, pelo desenvolvimento das forças produtivas, na forma capitalista de produção, para que o homem tivesse a consciência de que o trabalho concreto não é natural e, em não sendo natural, é histórico na sua forma.

O capital surge na história como resultado do trabalho, e especificamente do trabalho expropriado do trabalhador. Todavia, em razão da necessidade de se reproduzir, o capital foi forçado a desenvolver cada vez mais as forças produtivas, provocado principalmente pela concorrência dos capitais particulares.

"Evidentemente, as empresas mais eficientes, nas quais o tempo de trabalho é inferior ao tempo de trabalho socialmente necessário realizarão uma maior parcela de mais-valia como lucro por unidade produzida do que as firmas menos eficientes, nas quais o tempo de trabalho é maior do que o socialmente necessário. Essa diferença entre o valor de mercado e o valor individual é que está por trás do impulso para adotar continuamente novos métodos de produção tão característicos do capitalismo, pelo qual toda empresa procura reduzir ao máximo possível o valor unitário de seu produto de modo a obter uma vantagem competitiva sobre seus rivais."
(Bottomore, 1988:387)

E este desenvolvimento teve que adotar a única direção coerente: diminuir cada vez mais o valor do elemento que produz o capital, a mais-valia, que é a força de trabalho. Portanto, a mercado-ria força de trabalho teve que ser historicamente reduzida ao seu valor menor possível. Esta redução se dá pelo menor valor unitário dos

produtos consumidos pelo trabalhador para sua reprodução como força de trabalho. E a forma para obter isso, foi aumentar ao máximo a capacidade de trabalho da força de trabalho, para exauri-la também ao máximo. A divisão técnica do trabalho foi a condição fundamental neste sentido, pois permitiu um índice crescente de mecanização das operações de trabalho, desde o uso de ferramentas até a possibilidade de substituição do próprio trabalhador pelas máquinas automáticas, culminando na robotização da produção, que consiste no auto-gerenciamento das próprias máquinas, isto é, as próprias máquinas se governam, dispensando o homem do trabalho enquanto dispêndio físico e até mesmo como complemento das mesmas. A possibilidade objetiva de materializar na máquina o trabalho manual e intelectual, põe empiricamente o trabalho abstrato. Sob a forma capitalista, essa condição significa apenas a possibilidade de menos horas de trabalho e para um menor número de trabalhadores. Mas, ao mesmo tempo, significa a possibilidade concreta de reduzir cada vez mais o trabalho necessário, ampliando o tempo livre. Há que se levar em conta, todavia, que sob a forma capitalista, se impõe limites a essa ampliação, na medida em que ela compromete a produção de mais-valia. O próprio capital tem as condições de controlar esse processo. A forma necessária de evitar que ele se auto-destrua é a reprodução da forma trabalho. Num primeiro momento isso se dá pela sua introdução em setores ainda não submetidos à produção capitalista, como é o caso do setor de serviços (educação, saúde, etc.). Inviabilizada a expansão para novos setores, resta ainda a possibilidade de retroceder tecnologicamente, reintegrando trabalhadores excedentes no setor produtivo. Esse retrocesso tecnológico se daria pelo retorno a processos menos automatizados de produção, im-

plicando não só em mais trabalhadores trabalhando, mas possivelmente também em jornadas de trabalho ampliadas.

Na medida em que o desenvolvimento das forças produtivas permite pôr concretamente o trabalho abstrato, está se dando a possibilidade real, material, do não-trabalho. O trabalho abstrato, enquanto realidade material, e, conseqüentemente, enquanto conceito, já está posto na primeira relação de troca de mercadoria. Na verdade, ele significa o valor incorporado na mercadoria. O que conta na troca não é o valor da pessoa que produziu a mercadoria, se foi cicrano ou beltrano. O que conta é o dispêndio de esforço humano da força de trabalho, traduzido em quantidade de horas de trabalho. Enquanto produção de valores de uso, o valor é avaliado pela utilidade do bem produzido. E nestas condições permanece o vínculo com quem produziu o respectivo produto. Quando um pedreiro constrói uma casa para si mesmo, para sua família, ele não valoriza a casa em função das horas que gastou, e, sim, pela satisfação que a casa lhe proporciona, e aos seus familiares. Há, nesse caso, um vínculo até afetivo entre o produto e o produtor. Já na produção de valores de troca, essa vinculação desaparece. A mercadoria é avaliada pelo volume de dispêndio de trabalho. Para a troca não conta a satisfação que a mercadoria causa em quem a compra. A satisfação é um pressuposto, pois ninguém adquire uma mercadoria, para a qual não tenha uma destinação, enquanto satisfação de uma necessidade. Assim, se incorpora na mercadoria um novo valor, que pode ser abstraído da forma da mercadoria, de quem a produziu, etc., que é o trabalho nela incorporado. Portanto, trabalho abstrato, porque abstraído da forma de como e por quem foi produzido.

Foi possível formar um conceito de trabalho abstrato a partir de condições objetivas postas, no caso, pela produção de valores de troca.

De um lado, o trabalho abstrato aparece no equivalente, universal, concreto, singular, material. Não pensado, portanto, mas que possibilita pensar o trabalho em geral, gênero, e o trabalho abstrato como gênero supremo concreto, ao lado das diferentes espécies particulares de trabalho e de cada trabalho singular. Este primeiro trabalho abstrato real e singular, tende a se desenvolver como a semente de uma planta até sua plenitude pressuposta na semente. De outro, posto como conceito, que é um resultado, este se tornou pressuposto do desenvolvimento material, mediado pela consciência e pela vontade dos homens. Produzido o conceito, daí para frente ele é o pressuposto do processo que se segue, desenvolvendo empiricamente o "germe" posto na mercadoria. A produção de valores terá que cada vez mais prescindir, abstrair de quem o produz, para se pôr universalmente como um valor.

"Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho...abstrairmos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil...não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro...desaparece o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles incorporados, desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato." (Marx, 1987:44-45)

O que está posto "em germe" no conceito de trabalho abstrato formulado por Marx a partir das condições objetivadas pela tro-

ca de mercadorias? Fica desfeito o valor do trabalho em si, da vinculação ao produtor. O valor não está em quem produz e de que forma produz, e, sim, em ser o resultado de dispêndio de força de trabalho. A troca desvincula o consumo da produção. Não é preciso produzir para consumir. Foi preciso romper o vínculo que existia entre produto e o produtor para desenvolver um processo de trabalho que historicamente cria as condições materiais necessárias para produzir tempo livre, livre do trabalho necessário, do trabalho concreto. Desvinculam-se, assim, todos os atributos do homem que produz para valorizar o produto. Não contam a habilidade, a idade, o sexo, para estabelecer o valor. Na forma capitalista, esta desvinculação se manifesta negativamente para o homem, mediante a desvalorização do trabalho e, em consequência, do trabalhador. Mas, ao mesmo tempo, possibilita que o produto e o consumo dele não permaneçam vinculados a quem produz. Historicamente, está dada a possibilidade da socialização da produção e do consumo. Quer dizer, não é necessário produzir para consumir, para usufruir da produção. O trabalho abstrato aparece como equivalente ao trabalho concreto, singular, universal enquanto o desenvolvimento das forças produtivas impedem ainda a abstração do homem do trabalho. Todavia, quando tais condições são postas, o trabalho abstrato deixa de aparecer como equivalente ao trabalho concreto, singular e universal, para se pôr como um conceito, portanto como realidade pensada, e como tal pressuposto de todo o desenvolvimento que se segue.

Foi necessário o surgimento da máquina automática para que o trabalho em geral, enquanto gênero, pudesse ser superado ao

ponto de o mesmo assumir uma identidade própria, não mais identificável pelas singularidades e particularidades pelas quais acontece. Na medida em que isso se torna realidade pensável, portanto, conceito, desaparece o trabalho que se confunde com as condições particulares e específicas pelas quais é realizado e, dessa forma, ele perde as condições de ser instrumento de dominação entre os homens, porque não está mais atrelado a condições determinadas e, sim, dependente apenas das vontades individuais dos sujeitos. Quando tais condições são postas concretiza-se, materializa-se o não trabalho, isto é, a produção da existência do homem se dá não mais pela sua interferência imediata, física, mecânica, mas como resultado material de sua capacidade de criação mental, intelectual materializada na máquina automática, aperfeiçoada fantásticamente pela informática. Assim, o não trabalho representa a possibilidade real e material de o homem pensar e a máquina executar. O pressuposto da produção da existência humana não é mais trabalhar, e, sim, idealizar, produzir intelectualmente, para a máquina executar concretamente.

Longe de ser uma utopia ou um sonho a sociedade do não-trabalho está se pondo no próprio capitalismo. Os dados sobre a distribuição dos trabalhadores em atividades produtivas e não produtivas, o contingente da população economicamente ativa dedicada à produção, as jornadas de trabalho e outros elementos permitem verificar que diminui progressivamente o número de trabalhadores ligados ao que se convencionou chamar de trabalho concreto.

"Hoje o número de operários se reduz porque os carros e as geladeiras são feitos por outras máquinas, os robôs. Nos Estados Unidos, nos últimos vinte anos, os operários passaram de 45%

a 18% da população economicamente ativa. Nas fábricas do tempo de Karl Marx, a proporção era de quatro empregados de escritório para cada 100 operários. Hoje, dos 14.000 funcionários da IBM da Itália apenas 700 são operários. Na indústria atual, o trabalho criativo é feito pelos homens e executado pelas máquinas." (De Masi, 1990:5-6)

A sociedade do não trabalho determinará, como já vem determinando, novas necessidades. O desperdício de tempo, de espaço, e o excesso de burocracia são exemplo de aspectos que não conseguirão coexistir com a nova realidade que se impõe. São diferentes as exigências de organização do trabalho intelectual, criativo, e do trabalho físico, concreto. Se impõe uma nova racionalidade, mais individual do que grupal. As normas para um trabalho de várias pessoas articuladas entre si, devido à divisão técnica do trabalho, que exige controle de tempo, de espaço, de movimentos, etc. para "harmonizar" o grupo, diferem daquelas que os próprios indivíduos terão que estabelecer para si mesmos, pois necessariamente não precisarão estar juntos fisicamente para o trabalho. A intercomunicação entre produtores de idéias é diferente da intercomunicação entre produtores de objetos materiais. A intercomunicação de idéias pode ser feita por telefone, telex, fax, terminais de computador, etc. Nem sequer exige o deslocamento das pessoas.

E a escola? A prática pedagógica do professor? A sala de aula? Os grandes prédios escolares? E o enorme contingente de "profissionais do ensino", assentados em órgãos de coordenação, assessoria, normatização, etc., do sistema?

A par de outras funções que escola tenha, sua base estru-

tural limita-a a reproduzir conhecimento e procedimentos comportamentais, ligados à forma trabalho. A escola tem como sentido fundamental socializar o já conhecido, portanto, de reproduzi-lo. Quando as pessoas não tinham tempo e condições para se instruir, algumas pessoas (os mestres) respondiam a essa condição. Quando a única forma de apreender era ter o mestre para ensinar (agora já nem mestre) tanto o mestre como as condições de ensino a ele relacionadas tinham sentido. O marceneiro tem sentido enquanto significa a forma possível de se produzir uma mesa. Quando a máquina substitui essa tarefa, substitui também o marceneiro, que deixa de ter sentido. Assim, ocorre com o professor. Na medida em que máquinas possam organizar a informação, o conhecimento, e permitir um acesso rápido, comunicativamente mais interessante (como é o caso de uma fita de vídeo), e de forma mais adequada às possibilidades e necessidades do usuário do conhecimento, do "consumidor" da informação, perde sentido o professor, enquanto repassador de informação e de conhecimento, como perde sentido toda a organização projetada para essa forma de trabalho. A escola perde sua identidade na medida em que se desfazem as bases estruturais que a sustentam. E essas bases estão ameaçadas, estão sendo superadas, não só pela superação da sua forma material (o professor - enquanto trabalhador coletivo - como o agente necessário de ensino), mas também pela forma de sua relação com a própria sociedade.

A escola tem sentido, portanto, apenas enquanto não estiverem dadas as condições que prescindam do trabalho do professor, sob a forma de trabalhador coletivo. Enquanto a aprendizagem depender do trabalho imediato do professor, das suas habilidades a escola se jus-

tífica, isto é, ela constitui-se uma identidade, uma realidade que é só dela, uma forma específica de produzir homens, de produzir educação. Todavia, na medida em que novas condições são dadas e que superam as condições que identificam a escola enquanto forma de organização de trabalho, no caso trabalho pedagógico, e dependente do trabalho concreto do professor, a manutenção da escola torna-se algo anacrônico, arcaico, porque a sua forma de organização está materialmente associada a uma forma de homem, que também fica superada com a superação de formas ultrapassadas de produção da sua existência. Ora, se estão dadas condições que permitem maior liberação do professor, pela utilização de máquinas modernas de organizar e utilizar informações e conhecimentos, facilitando inclusive a quem os utiliza, o que representa a manutenção das formas ultrapassadas dessa atividade, da prática pedagógica escolar?

O avanço científico e tecnológico já materializado em modernas máquinas e aparelhos permitem pensar novas formas de aprendizagem que liberam "professores" e "alunos" de uma estrutura que os põem aquém das suas possibilidades de desenvolvimento. A escola representa desperdício de tempo e de inteligências, aprisionadas por uma estrutura que impede de produzir, de criar, de fazer avançar a sociedade em busca de mais saber, mais cultura e lazer.

A ideia de escola, o conceito de escola, está real e empiricamente associada, portanto, à sua forma de organização, à forma de organização do trabalho do professor, à prática pedagógica. A superação dessa forma de organização e de sua prática representa não

somente a superação da forma, mas também do seu conteúdo, isto é, representa a superação da escola. No momento em que estão dadas as condições materiais e objetivas de superação da forma "escolar" de aprendizagem está posta uma nova realidade, uma nova forma, a forma não-escolar de aprender, que significa e representa também um novo conteúdo. Dessa forma superada nasce e se desenvolve uma nova estrutura, materializa-se a não-escola.

O novo, que nas atuais condições é apenas um germe, representado pela não-escola, é o reflexo do novo que se põe ao nível da produção que pode se realizar sob nova forma, pelo não trabalho, pelo trabalho abstrato. O acesso ao conhecimento, à informação, não se dará mais via professor e, sim, mediante a utilização de aparelhos, como terminais de computação, televisão, etc. Uma tal estrutura de acesso ao conhecimento altera profundamente a organização do tempo, dos espaços e das pessoas. Engendram-se novas relações sociais. Os mecanismos de avaliação se modificam, tendendo para a auto-avaliação. O indivíduo passa a ser mais sujeito da sua aprendizagem. Caberá a ele decidir o que buscar aprender, em que horário, em que intensidade, etc. Desfaz-se, assim, materialmente a estrutura que possibilita o autoritarismo pedagógico através do controle, pela escola, dos meios que produzem a aprendizagem sob esta forma. Neste sentido, a não-escola representa a valorização efetiva do conhecimento, em detrimento de aspectos formais e burocráticos, necessários à estrutura escolar. A produção de conhecimento não se coaduna com a forma de trabalho da escola, no sentido de que coloca a todos, alunos e professores, sob uma mesma forma de organização, onde os tempos, os es-

paços, os conteúdos são comuns a todos, como se todos tivessem as mesmas necessidades, no mesmo tempo, na mesma intensidade. Para uma produção em série, onde os trabalhadores estão condicionados ao ritmo das máquinas e das esteiras, este tipo de aprendizagem tem sentido. Acontece que o homem já tem condições de se libertar dessa condição de trabalho, do trabalho concreto. A não-escola significa a ruptura com essa estrutura padrão, uniforme, que põe a todos como partes de uma grande engrenagem, onde nada pode ser feito fora do planejado, pois "prejudica" o funcionamento do todo.

Do ponto de vista prático, a não-escola significa, nas atuais condições, uma possibilidade real. Não é, pois, uma utopia. Em outras palavras, estão dadas as condições para se pensar um sistema de acesso ao conhecimento sem a utilização do aparato escolar e, em consequência, sem a forma de organização do trabalho do professor. O "germe" da não escola está aí, representado pela potencialidade real e material das máquinas modernas de comunicação e de informática, que podem perfeitamente superar o trabalho da escola no que se refere ao acesso ao conhecimento e à de informação. Assim, a não-escola é um resultado, um conceito que se põe daqui para frente como um pressuposto do desenvolvimento da prática de aprender, alterando profundamente a estrutura de relações sociais dessa mesma prática. Por isso, a não-escola não significa apenas uma idealização vazia de realidade. Antes, é o resultado real de um processo anterior que permite negar a escola, enquanto forma determinada de produção de homens, de educação. Por isso, a não-escola é mais do que uma nova forma de aprender. Ela encerra um novo conteúdo, que não é mais educação, no sentido de

desenvolver o que já está posto, no caso pela natureza, e, sim, construção de uma nova realidade possível, mas não posta deterministicamente. Trata-se de superar a forma trabalho que se constitui o elemento material de discriminação e hierarquização dos indivíduos.

Deve-se pensar a não-escola no contexto da não-educação, a partir do não trabalho. O capital pensa a educação a partir do trabalho. Assim como para o capital, o controle dos meios de produção é a condição básica para expropriar trabalho e assim produzir mais-valia, para a escola é o controle da prática pedagógica. Há uma correspondência entre a forma material de produção da escola e a forma material de produção capitalista. Esta forma material de produção exige uma determinada produção de homens, de educação dos agentes do processo, capitalistas e trabalhadores. O currículo escolar engendra uma estrutura pedagógica onde claramente se pode observar a lógica posta pelas condições objetivas que a constituem como escola. O conteúdo dessa prática está menos no que ela faz do que no como ela faz. O que conta é a forma de aprendizagem, muito mais do que aquilo que é aprendido. A inutilidade prática, para os indivíduos, de grande parte das informações trabalhadas na escola, adquire sentido se considerado o modo pelo qual as mesmas são repassadas aos alunos. Com isso, não pretendemos estabelecer uma relação direta entre a produção e a escola. Esta agrega outras funções de caráter social. O que se quer frisar é que a forma de organização do processo pedagógico guarda relação com a forma capitalista de produzir mercadorias. Do contrário, não se justifica uma série de exercícios e práticas escolares, especialmente no que diz respeito ao formalismo e à rotinização de seus

procedimentos. A escola pressupõe a forma capitalista de produção. Poucos pensam e a maioria executa; o trabalho se dá agrupando pessoas em determinados locais, em determinados horários e sob determinadas condições previamente planejadas. Isso tudo requer uma "educação" correspondente, e a escola representa materialmente essa educação. Independentemente de o capital prescindir da escola, enquanto agente direto de preparação de mão de obra, como procuram demonstrar autores como Salm (1980) e Frigotto (1984), dentre outros, a forma material do processo de trabalho escolar, todavia, pressupõe esta forma concreta de trabalho. O aluno não está na escola para efetivamente aprender, ele o está para reproduzir-se apto a realizar-se como força de trabalho nas diversas posições requeridas pela organização do trabalho. E não se trata da aptidão técnica e, sim, social.

A estrutura de relações sociais da prática pedagógica escolar, põe o indivíduo (aluno e professor) numa relação de trabalho e não numa relação de indivíduos, no sentido já definido anteriormente. Por sinal, a prática pedagógica tende a anular, aniquilar a individualidade dos agentes. Ela põe o cidadão, o trabalhador, o capitalista, enfim, põe os indivíduos como elementos do Estado, e não indivíduos-sujeitos da sua própria prática. Ora, tal forma de ser é a forma necessária à reprodução das relações sociais capitalistas, embora deva-se considerar que ela representa materialmente a condição de suplantação do personalismo subjetivista, que reduz a realidade à sua própria dimensão.

É possível, portanto, formular o conceito de sociedade do

não trabalho, da não-educação e da não-escola na medida em que estiverem dadas as condições objetivas de os indivíduos se porem como sujeitos e não como agentes de trabalho. Capitalistas e trabalhadores se constituem agentes de produção, dentro de uma estrutura que os mantém interdependentes, isto é, o capitalista precisa do trabalhador para se reproduzir como capitalista e o trabalhador precisa do capitalista para se realizar enquanto mercadoria força de trabalho. Quando a produção puder não mais depender da interferência direta destes agentes, porque materializada na máquina, desfaz-se o elemento básico de sustentação dessa estrutura e é possível romper com ela. O pensamento consegue apreender esse conceito porque está posto nas condições materiais já produzidas, mesmo que em germe, pelas forças produtivas. O desafio que se apresenta não é de conceber, mas de desenvolver o que já é conceito, já é um resultado, que agora se transforma em pressuposto de uma nova sociedade.

A própria luta de classes assume uma nova forma. Trata-se de uma luta entre capital e trabalho, mas sob as formas de, respectivamente, trabalho e não-trabalho. O trabalho vivo foi subsumido pelo capital, transformando-o em trabalho morto, das máquinas. Somente assim estão dadas as condições objetivas de trabalhadores e capitalistas se superarem enquanto agentes de produção para constituir-se sujeitos da produção, como indivíduos. Quer dizer, mediante a possibilidade de eliminação do trabalho concreto desfaz-se a condição básica de produção de valor e de mais valor, portanto de reprodução do capital e do capitalista e da força de trabalho e do trabalhador. Da parte do trabalhador, desfaz-se a condição material que o põe trabalha-

dor, portanto vendedor de mercadoria e não de sujeito da produção, usufruidor da riqueza produzida socialmente. Sem estarem dadas estas condições de superação do trabalho imediato, concreto e físico não se pode falar em superação da estrutura de classes. É, pois, na organização material do trabalho que se fundamenta a estrutura de classe.

A luta de classes entendida e apregoada por alguns educadores, que entendem ser a escola um campo dessa luta, parece não se encaminhar dessa forma. A luta aparece como uma luta entre opostos, entre inimigos, no caso capital e trabalho. Os trabalhadores precisam "derrotar" os capitalistas. É uma luta contra a exploração pelos seus efeitos, mas não de superação da exploração por condições objetivas que prescindam da exploração. Não se trata de eliminar os capitalistas. Trata-se de superar a estrutura que reproduz capital. É uma luta contra condições e não contra agentes, porque a exploração independe da vontade dos agentes. Ela se dá porque há condições que possibilitam a reprodução dos agentes (capitalista e trabalhador). É preciso eliminar as condições para necessariamente desfazer a reprodução dos agentes.

Isso posto, tem fundamento pensar a escola como campo de luta de classe, onde se "degladiam" capital e trabalho, ou trabalho e não-trabalho? A forma dessa luta na escola é a luta do conhecimento e do não-conhecimento. O não-conhecimento se apresenta como expropriação. Quer dizer, o trabalhador foi expropriado do seu conhecimento e cabe à escola "devolver-lhe" o que lhe foi expropriado, segundo entendem os educadores alinhados com a pedagogia revolucionária. Ver

assim a questão da desqualificação do trabalhador é ficar na aparência. Na verdade não houve uma expropriação, o que houve foi uma simplificação do trabalho, em relação a cada trabalhador parcial, em decorrência da divisão do trabalho. Quer dizer, não se fez mais necessário um determinado nível de conhecimento para o trabalhador individual poder executar a sua tarefa. Não se trata de devolver-lhe o que ele não precisa. Trata-se de construir o que é necessário para o novo, para uma nova forma de organização da produção e da sociedade. Daí porque, parece equivocada essa forma de entender a luta de classe. Não se trata, pois, de resgatar o trabalho para o trabalhador, seja sob a forma de apropriação de conhecimento, como quer Arroyo, seja sob a forma de participação na distribuição, como quer Saviani e os seus seguidores do conteudismo pedagógico, pois estes mecanismos acabam repondo mais trabalho, não liberam o trabalhador do trabalho.

A luta necessária às condições postas pelo desenvolvimento das forças produtivas é na direção de libertar estas forças, permitindo que afluam na sua plenitude. As relações sociais capitalistas são um impedimento ao seu desenvolvimento, exatamente porque representam uma ameaça à estrutura do trabalho, condição indispensável para produzir capital. Assim, o desenvolvimento do saber deve se liberar de todos os entraves que o impedem de se pôr plenamente. A escola, por sua vez, não produz conhecimento. Ela, na verdade, quando muito consegue repassar o conhecimento sobre o que já existe. A sua forma de organização, a organização da prática pedagógica é determinada a reproduzir condições necessárias à socialização do trabalho assalariado. Até mesmo quando se propõe fazer uma crítica sobre a

prática social e da sua própria prática o faz em forma de "discurso".

"O mestre inverteu seu papel ao incorporar-se ao sistema. Sua verdadeira função era ouvir e responder a perguntas de modo tal que provocasse questões sempre mais profundas. Na escola sua atividade tornou-se a oposta: o mestre transformou-se em inquiridor, e foi forçado mais a propor ortodoxias do que a provocar pesquisas." (Reimer, 1983:53-4)

A prática pedagógica escolar estruturalmente está condicionada para reproduzir conhecimento. A institucionalização dessa prática representa, necessariamente, a sistematização e rotinização do já conhecido, portanto do velho. Como o novo precisa ser construído, não pode ser institucionalizado. A institucionalização pressupõe a pré-fixação de fins, objetivos, procedimentos, metas e normas. Ora, o pré-estabelecer significa estabelecer o que já se domina. Por isso, a institucionalização representa a preservação, a continuidade e a manutenção do que já aceito e precisa continuar sendo aceito. E neste sentido ela se opõe ao novo e impede que por ela o mesmo seja construído. A escola tem que provocar determinados resultados e respostas necessários para preservar o que está posto.

Assim como as relações de produção capitalistas entram em contradição com o desenvolvimento das forças produtivas, assim a estrutura escolar entra em contradição com a própria natureza do conhecimento que é de libertação dos indivíduos. Por não produzir conhecimento, a escola não consegue mediar a libertação, ao contrário acaba mantendo as pessoas atreladas a estágios ultrapassados. Infantiliza o indivíduo ao invés de desenvolvê-lo e torná-lo um "adulto". E, dessa forma, a escola nega o seu próprio discurso.

CAPITULO IV

E A LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA?

O presente estudo deve algumas reflexões sobre algumas questões que certamente serão formuladas, principalmente pelos educadores que deflagram algumas bandeiras de luta em prol da "escola pública e gratuita para todos e de boa qualidade", como também pela "democratização da educação".

Cabe reconhecer que a razão da escolha da prática pedagógica do professor como objeto de investigação, visa justamente buscar uma explicação mais real de todo esse movimento, no intuito de lograr uma contribuição mais efetiva ao mesmo. Ao proceder a caminhada da investigação, todavia, estas bandeiras começaram a adquirir dimensões antes não percebidas, ao ponto de, agora, sofrerem um questionamento não quanto ao seu mérito, mas quanto aos seus fundamentos. As reflexões nesse sentido, propiciaram pôr em relevo coisas que pareciam óbvias, em relação à sua contribuição para uma sociedade melhor, mas que agora se mostram, no mínimo, questionáveis. Isso mostra que o compromisso político, no sentido de definir-se por um "lado" ou por outro é condição insuficiente para encaminhar uma luta competente em direção à superação da sociedade capitalista.

Em outras palavras, o presente capítulo pretende dedicar uma atenção especial à dimensão política, à vontade dos professores de transformarem a escola, com vistas à transformação da sociedade. Trata-se, assim, de buscar as relações pertinentes entre o conteúdo real da prática pedagógica escolar, delineado no presente estudo, e

todo o movimento que se observa em torno dessa prática, na tentativa de resgatá-la perante os interesses da classe trabalhadora, via democratização do acesso e permanência no sistema escolar e democratização do processo decisório da escola, como forma de construção de uma nova sociedade.

Dois riscos se apresentam à crítica que ora se pretende encaminhar. O primeiro é o da incompreensão por parte daqueles que se fixaram inflexivelmente a determinadas formas de entender posições compromissadas com a transformação da sociedade, ao ponto de taxarem de retrógradas todas as análises que eventualmente questionem as formas de luta adotadas. Em segundo, o risco de não poder apontar mais objetivamente outras formas, diferentes das questionadas, mais coerentes e teoricamente mais consistentes, pelo fato de não pretender cair na tentação da futurologia, de um lado, e no receituário, de outro. Mesmo correndo tais riscos, é importante que a investigação tenha a "coragem" de desmistificar tudo aquilo que, frente ao fundamento teórico utilizado, pareça equivocado, por mais que isso seja aceito como "verdades" inquestionáveis por alguns.

Não há dúvida que, em grande parte, o movimento atual em favor da escola pública para todos, gratuita e de qualidade, é uma reação às teorias crítico-reprodutivistas a respeito da educação e da escola. Na verdade, estas teorias puseram um monte de "água fria" em cima do chamado pedagogismo e, assim, tomou de assalto todas as convicções de que a escola é a base da sociedade, desmascarou o idealismo que fundamentava e alimentava todas as ações pedagógicas, notada-

mente a partir da década de 30. O pensamento progressista é, pois, uma reação àqueles que questionam o poder da escola de produzir o novo, a sociedade nova, a igualdade social, a justiça. E é nesse contexto que acontece o movimento em prol não só da manutenção da escola, mas de sua ampliação, permitindo o acesso dos que até o momento não ingressaram, e também da reestruturação dela em favor da classe oprimida, explorada e dominada, a classe trabalhadora.

O que, afinal, pretendem aqueles que lutam pela escola, na configuração acima referida? No fundo, trata-se de obter, através não só da escola, mas também através de outras formas institucionais, como sindicatos, associações de bairro, associações de classe, etc., a mobilização geral da classe trabalhadora. Entendem, assim, que a única forma de superar a luta de classe é mobilizando a classe trabalhadora em direção não só de lutar pelos seus interesses, mas de tomar o Estado e articulá-lo em seu favor. O poder de Estado constituiu-se, para esse movimento, o símbolo da libertação, na convicção de que o Estado proletário é a garantia da superação da exploração, da dominação e da opressão. E o caminho que se apresenta possível nas atuais condições permitidas pelo Estado burguês é o acesso às posições de direção e de liderança, via democracia. Quando todos os postos de direção forem ocupados por representantes da classe trabalhadora, há de ocorrer a transformação desejada, implantando-se definitivamente a sociedade igualitária.

Presumindo que esteja correto o enunciado acima, tratemos de buscar os fundamentos de tal posição. Já vimos, no capítulo ante-

rior, que toda vez que, na relação material dos homens, não se dá efetivamente a equidade, surge a necessidade de um terceiro elemento, para estabelecer essa equidade fora da relação, no Estado de direito. Vimos, também, que lutar por mais Estado é lutar pela manutenção da desigualdade real, posta nas relações materiais. Não há nenhuma razão de se "encarregar" pessoas, organizadas em instituições, para defender e assegurar a equidade, se ela já está posta materialmente pelas relações objetivas. O Estado burguês surge como necessário no capitalismo concorrencial, como forma de resolver os conflitos entre os capitalistas; já o Estado democrático, nova forma de Estado burguês, resulta necessário no capitalismo monopolista, como forma de resolver as contradições entre a acumulação e as relações de produção. O resultado máximo possível para o Estado democrático é melhorar as condições sociais da sociedade pela melhor distribuição. O estabelecimento de uma sociedade equitativa, necessariamente deve se dar via sociedade civil e não pelo Estado. E a sociedade civil depende de condições que permitam materializar a equidade nas relações concretas dos homens. Enquanto tais condições não estiverem dadas, haverá a necessidade do Estado. A sua permanência, pois, significa a "infantilização" dos indivíduos e a reprodução das relações que os determinam, a imaturidade da sociedade civil de caminhar por si mesma, de as pessoas se relacionarem equitativamente, sem exploração e dominação de umas sobre outras.

O que é a escola, a prática pedagógica, se não a forma burguesa de estabelecer a equidade, a igualdade pelo direito estabelecido em lei e não pelas relações materiais. E, neste sentido, é

contraditória. Na escola o direito é do indivíduo, já nas relações econômicas o direito é da propriedade. Todavia são direitos de natureza diversa. O direito atribuído ao indivíduo é de natureza apenas legal. Veja-se o conjunto de direitos individuais previstos na legislação, como saúde, moradia, trabalho, etc. Eles se tornam reais na medida em que as condições materiais assim o determinam, isto é, na medida em que o cumprimento a tais prescrições legais atende a uma necessidade do sistema produtivo, porque não existe "indivíduo" fora da relação de produção. O Estado burguês investe em tais "direitos" na proporção que necessita para atender às exigências do capital. É preciso entender que o Estado moderno é capital. E não é por outra razão que Marx previu a necessidade de sua extinção, como condição necessária de uma sociedade fundada não mais na troca de mercadorias, mas na produção de valores de uso.

Para Engels,

"O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é <a realidade da idéia moral>, nem <a imagem e a realidade da razão>, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da <ordem>. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado." (Marx/Engels, s/d: 135-36)

Mais adiante, ao referir-se aos direitos "concedidos" pe-

lo Estado aos indivíduos, enquanto cidadãos, Engels diz:

"Além disso, na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem." (Ibidem: 137)

Estas e outras afirmações evidenciam que tanto Marx quanto Engels não viram a superação da sociedade capitalista através do Estado. Ao contrário, o Estado é, na verdade, um obstáculo aos ideais socialistas. Assim como o seu surgimento é necessário à produção para a troca de mercadorias, dado que essa se baseia numa falsa equivalência, engendrando assim uma relação material desigual, pondo concretamente duas classes sociais básicas, capital e trabalho, com interesses antagônicos, a superação dessa relação desigual exige necessariamente a eliminação do Estado, enquanto "poder" sobre a sociedade.

Se analisarmos o conteúdo da política social do Estado ficará evidente a função primordial de integração da sociedade com vistas a assegurar as condições necessárias para a troca de mercadorias. A produção baseada na troca transforma o trabalho em mercadoria força de trabalho. E essa condição, indispensável ao capital, mas ao mesmo tempo opressora, precisa ser reproduzida. O próprio sistema produtivo é incompetente para assumir a reprodução das condições necessárias para o assalariamento. Ele precisa de uma instituição que o faça fora do mercado de trabalho, mas que o faça afinado com os seus interesses. Para Offe, a política social do Estado representa a resposta a três problemas básicos do capital: "...o da disposição para o trabalho, o da capacidade de trabalho individual e o das <oportunida-

des objetivas de venda> da força de trabalho." (1984:31). Segundo o autor, na medida em que a racionalidade da economia privada se impõe, fica excluída a possibilidade de que o trabalho constitua um instrumento, um meio para a satisfação das necessidades. Esta situação traz como consequência a possibilidade de movimentos contrários ao trabalho assalariado, provocando, como já foi visto no primeiro capítulo, fugas dos trabalhadores para outras formas de subsistência. Assim, dentro da função genérica do Estado, enquanto expressão do capital, de reproduzir as condições necessárias à sociedade capitalista, a política social, identificada pelas políticas setoriais de educação, saúde, habitação, transporte, cultura, lazer, cumpre a função de assegurar que o trabalho assalariado apareça como a forma "natural" de subsistência e, ao mesmo, tempo, e quanto possível, como a forma mais segura e interessante ao trabalhador.

"...a desapropriação da força de trabalho acarreta três problemas estruturais, a saber, o problema da integração da força de trabalho no mercado de trabalho, do lado da oferta, a institucionalização das esferas existenciais e dos riscos vitais, <não-integráveis> na relação de trabalho assalariado, e a regulamentação quantitativa da relação entre oferta e demanda no mercado de trabalho. Estes problemas estruturais não se resolvem absolutamente de forma autônoma, por exemplo através de <uma pressão muda das relações econômicas>, que não deixasse aos participantes nenhuma outra escolha senão a de submeter-se aos imperativos inevitáveis da industrialização capitalista. Se as <relações econômicas> coagem, elas o fazem no sentido de estimular a invenção de instituições sociais e relações de dominação, que não ocorre somente através do mercado, pois este necessita da sanção de uma associação política de dominação - do poder estatal. O proprietário de força de trabalho somente se torna trabalhador assalariado enquanto cidadão." (Offe, 1984:23-4)

Isso posto, fica evidenciado que o Estado é limitado na

sua ação social, nos vários campos em que atua. Na medida em que sua função não está ligada às necessidades dos indivíduos enquanto indivíduos, mas enquanto força de trabalho que deve se apresentar ao mercado em determinadas condições. O alcance da sua ação social não pode passar do ponto estruturalmente permitido pela sociedade capitalista, isto é, não pode romper com a estrutura que põe e materializa as relações sociais de produção responsáveis pela exploração dos indivíduos, transformando-os em mera força de trabalho. Não é outra a razão do surgimento da obrigatoriedade da escolarização, da obrigatoriedade do recolhimento da previdência, do seguro desemprego, dos eventuais subsídios para a casa própria, etc. O pressuposto da ação pública estatal não são, pois, as necessidades dos indivíduos enquanto sujeitos livres, mas a necessidade de assegurar que os indivíduos se integrem a um sistema que os oprime, que os reduz à partes integrantes do sistema de relações de troca, aparentando que essa integração seja natural e, como tal, necessária, mas ao mesmo tempo livre. Cada cidadão é "livre" para se decidir por essa ou aquela forma de subsistência. Depende dele, não da sociedade o acerto e o sucesso da escolha.

Frente a esses limites estruturais do Estado, como fica o movimento de democratização do poder de Estado? Quais as possibilidades reais da democracia de Estado? A transformação da sociedade capitalista passa necessariamente pela transformação do Estado pela classe trabalhadora? E a transformação da prática pedagógica escolar também se enquadra nessa perspectiva, de democratização do poder?

O movimento progressista responderá que sim. A razão de

toda a mobilização social é de conseguir tomar o Estado na perspectiva de, em isso ocorrendo, ser possível transformá-lo em um novo poder, comprometido com a igualdade social, com a justiça social. Ora, para aceitar que a tomada do Estado por representantes da classe trabalhadora é condição suficiente para assegurar a sua transformação em favor dessa mesma classe, significa admitir que o poder político do Estado é determinado pelos que o integram, mais especificamente pelos que compõem o governo. Em consequência, o poder político do Estado é um poder personalista, depende das pessoas que o exercem.

Na verdade, não é isso que ocorre. O poder político do Estado não é determinado pelas vontades individuais e pela vontade coletiva dos seus ocupantes. Enquanto forma institucional, o poder político do Estado é determinado pelas regras e normas do governo democrático-representativo, mas enquanto conteúdo, portanto enquanto forma material, é determinado pelo desenvolvimento e pelos requisitos do processo de acumulação.

"Nossa tese consiste em afirmar que existe uma e somente uma estratégia geral de ação do Estado. Ela consiste em criar as condições segundo as quais cada cidadão é incluído nas relações de troca." (Offe, 1984:125)

Por isso, o Estado representa necessariamente um mecanismo de administração das relações sociais. Ora, relações sociais só existem entre pessoas. Por isso, o Estado significa administração de pessoas, o que é a mesma coisa que ingerência na liberdade dos indivíduos em favor de algo dito maior que eles. Pergunta-se: pode haver algo que possa interessar mais aos indivíduos do que eles próprios? O fato de os indivíduos manifestarem sua opinião a respeito da ação do

Estado, sob a forma de eleição dos seus representantes, por exemplo, não muda materialmente o poder do Estado sobre eles. Ao contrário, acabam legitimando a sua própria infantilização, enquanto indivíduos e enquanto indivíduos organizados na sociedade civil. A democracia não pode ser vista como fim em si mesma. Ela não significa outra coisa que um determinado grau de maturidade do proletariado, na medida em que este é capaz de escolher os seus próprios representantes. O voto não é condição suficiente para superar a estrutura de relações sociais capitalistas. Em outras palavras, o voto não modifica a base do poder político. Como diz Engels:

"O sufrágio universal é, assim, o índice do amadurecimento da classe operária. No Estado actual, não pode, nem poderá jamais, ir além disso; mas é o suficiente. No dia em que o termómetro do sufrágio universal registrar para os trabalhadores o ponto de ebulição, eles saberão - tanto quanto os capitalistas - o que lhes cabe fazer." (Marx/Engels, s/d:138)

O ponto de ebulição corresponde ao ponto de incompatibilidade entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção capitalistas. A possibilidade de votar tem o sentido de permitir que se perceba a sua própria insuficiência como mecanismo de superação das relações capitalistas. Enquanto houver voto para decidir quem representa quem, é sinal que se está repondo o Estado, o poder político acima dos indivíduos sujeitos, fazendo-os não sujeitos. Enquanto se decide "democraticamente" o poder político, está se transferindo para o político o que só tem solução na relação material de produção. E nessa direção os avanços não passam de possíveis melhorias nas políticas sociais, mas nunca de ruptura com a base material que engendra a relação não eqüitativa, e põe trabalhadores de um lado e capitalistas de outro, perpetuando a exploração.

Qual é, então, a direção mais coerente? A direção mais coerente é lutar pela democratização da administração das coisas e não do poder político. Administrar as coisas quer dizer administrar os meios de produção. Essa é uma condição necessária para romper com a produção voltada para a troca, sacrificando o atendimento às necessidades dos indivíduos. Portanto, a luta é em direção à sociedade civil e não ao Estado. Este deve se tornar dispensável. Nessa perspectiva desaparece a polêmica privatização versus estatização. A relação de propriedade não pode se sobrepor ao sentido social da produção. A participação na administração dos meios de produção é a condição que fará desaparecer o próprio sentido de propriedade privada, porque estará dissociado da possibilidade de determinar o uso que se faça dos meios de produção. O uso não será determinado pelo proprietário, mas pelos indivíduos, associados ou não.

O capital monopolista contribuiu, em grande parte, para que seja possível reverter o próprio conceito de propriedade privada. O que assegura a propriedade privada não é mais a condição do proprietário de ele mesmo zelar e controlar a sua propriedade. O controle é feito por mecanismos, os mais diversos, que nada mais representam do que informações, relatórios, fornecidos por agentes encarregados para tal. O que assegura o caráter de posse, de controle privado de meios de produção é uma relação jurídica, sustentada pelo Estado. A própria acumulação tornou impossível o controle direto do capitalista, resultando em que o mesmo passasse para as mãos de gerentes, executivos, coordenadores, etc. Pode-se afirmar, dessa forma, que o controle da propriedade privada não é mais privado, já é social na

sua forma material, embora formal e juridicamente continue sendo do proprietário privado.

O mesmo pode ser dito, como já foi analisado no primeiro capítulo, em relação ao conhecimento. Não é propriamente o capitalista que controla o conhecimento. O conhecimento não é mais objeto de apropriação privada, no sentido de ser controlado por uma pessoa ou por um grupo delas. A sua dimensão supera e extrapola a possibilidade de um controle privado. Sua complexidade exigiu a utilização de modernos meios de armazenamento e arquivo, de um lado, e a internacionalização do capital fez com que o conhecimento não ficasse mais restrito ao indivíduo que o produziu nem ao local onde vive. A própria concorrência entre os capitais privados trata de estabelecer mecanismos que obriguem ao registro de novos conhecimentos, como forma de exercer um controle do mesmo em proveito privado. Podemos dizer que, dada a dimensão e complexidade do conhecimento historicamente acumulado, resultado da produção social do homem, o mesmo não cabe mais nos próprios indivíduos. Para não se perder nos próprios sujeitos, eles precisam ser materializados fora dos mesmos, em livros, revistas, computadores, etc. O conhecimento vai, também, se materializando fora do controle privado dos mesmos, ao ponto de perderem a condição material de serem realmente privados.

As duas condições acima referidas nos parecem suficientes para afirmar que o que sustenta a apropriação privada dos meios de produção não são mais as condições materiais privadas do proprietário de controle dos mesmos, e sim a relação jurídica sustentada pelo po-

der Estatal. Ora, se tais condições estão dadas, o que se deve buscar é superar essa relação jurídica que confere apenas o poder de controlar, mas não as condições materiais de exercê-lo. Estas já foram perdidas pelo capitalista. Não se trata, assim, de desapropriar, pois, na verdade já está desapropriado. O que se torna necessário é romper com a condição jurídica que impede a democratização da administração destes meios de produção.

Ao questionar a contribuição da escola para a construção do "novo", da sociedade do não-trabalho, não se está negando a importância e necessidade do conhecimento, da cultura, da ciência e da tecnologia. Acontece que estes bens não são produzidos na escola, como já foi tratado no capítulo anterior. O que se está questionando é a forma de organização da prática pedagógica, a estrutura de relações sociais determinada pelas condições materiais e objetivas postas pela escola, pelo trabalho escolar. Esta forma socializa o trabalho assalariado, portanto repõe mais trabalho, mais dominação e exploração.

Por isso, a idéia da não-escola passa necessariamente pela revolução das atuais bases materiais da prática pedagógica. Trata-se de novas bases que põem o indivíduo efetivamente sujeito do conhecimento, pela superação das condições materiais que o põem na estrutura de produção capitalista como trabalhador e não como produtor de conhecimento. E, nessa perspectiva, deixa de ter sentido a "educação" e, principalmente, a educação de massa de indivíduos, desfigurando-os enquanto tais para pô-los cidadãos, subservientes dos interesses do Estado.

Sem cair na tentação de definir ou descrever formas do que ainda está por vir, pode-se, todavia, perceber uma tendência que está claramente posta na lógica da superação do trabalho, do trabalho imediato, manual. Abre-se uma perspectiva de ampla diversificação de processos de produção de conhecimento, em função da liberação dos indivíduos em relação a ocupações de trabalho, e em razão da enorme gama de interesses diversos que certamente resultarão do aumento do tempo livre e de condições melhores de dedicação ao conhecimento. A intervenção do Estado será cada vez menor e menos necessária. Na medida em que a sociedade civil ampliar a sua participação na administração da produção em geral, não terão mais sentido os princípios de controle defendidos e atribuídos ao Estado. A burocracia deverá ceder lugar à racionalização e objetividade no trato das questões de interesse dos indivíduos. Esta racionalização imporá, com certeza, limites muito fortes ao desperdício, à incompetência no relacionamento com a própria natureza. O domínio da natureza, imprescindível para que homem consiga produzir mais e melhor, imporá a cada indivíduo uma conduta extremamente racional perante a riqueza produzida, para que não se esgotem os elementos vitais ao homem.

Isto quer dizer, em suma, que o novo significa a possibilidade de destruir o poder do Estado capitalista de controlar os indivíduos, de transformá-los, apenas, em agentes produtivos, e, assim, impedir ou dificultar o pleno desenvolvimento das forças produtivas, afim de permitir a libertação do homem do trabalho. Como diz Gianotti, trata-se de destruir

"a forma do fundo público como capital, orientando-o para assegurar o pleno desenvolvimento da força produtiva do trabalho, e através disso, abole o próprio capital como controle sobre o trabalho alheio; por conseguinte a transcendência de qualquer forma que se ponha como reguladora da sociedade como um todo." (1984: 371).

O que ocorre pela presença do Estado capitalista é que o acesso aos fundos públicos é controlado em função de sua utilização atender aos interesses do capital. Isto se aplica também à educação. Os interesses dos indivíduos ficam suplantados. Como também é comum se fazer confusão quanto ao entendimento que se tem de "público". Na maior parte das vezes o "público" é confundido com estatal. Restringir a utilização dos fundos públicos para as atividades estatais é ampliar ainda mais o poder de Estado, portanto repondo as condições de controle amplo da sociedade como um todo. Defender a utilização dos recursos públicos apenas para quem se dispõe a "seguir" os padrões estabelecidos pelos órgãos competentes do Estado é caminhar na direção da infantilização dos indivíduos, impedindo-os de contribuir para o desenvolvimento pleno da força produtiva que os liberte da condição de trabalhadores.

Isso permite que se vislumbre a possibilidade de um sistema de ensino totalmente desatrelado do Estado, mas mantido pelos fundos públicos e controlados pelos indivíduos organizados enquanto sociedade civil. Um sistema pluralista, sem imposição de padrões de referência criados fora dos interesses dos indivíduos. Perde sentido, nessa perspectiva, todo o sistema representativo da democracia liberal. Tornam-se superados os "Conselhos" de natureza normativa que fundamentados em "reconhecido saber" se legitimam como representantes

dos indivíduos para determinar-lhes o que e como fazer. Não tem mais sentido o conceito de "educação de massa" segundo a forma material do liberalismo burguês.

A natureza do indivíduo é, nesse momento, o pressuposto de todo o desenvolvimento. As condições materiais tornam possível que ela se ponha real, porque elas permitem superar a forma trabalho. E é superando a forma trabalho, mediante o domínio da natureza e do pleno desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que se constroi a natureza do homem livre, sujeito de si mesmo, supera a sua condição de agente da produção, para ser seu próprio agente. Para que a escola possa ter uma participação efetiva nesse processo é preciso que desapareça como escola e ponha-se como não-escola, como sistema de indivíduos que produzam o novo, as condições do não-trabalho.

Em razão disso, há que se ter claro os limites estruturais da prática pedagógica escolar na forma capitalista. Os seus limites são os limites do capital, portanto de reificação, alheiação, objetificação do próprio homem. Repô-la e ampliá-la, independente das novas aparências que possa adquirir face a rearticulações do próprio capital, como do próprio movimento dos professores, significa repor e ampliar o capital. A questão é estrutural, e por isso, incompatível com as novas condições que a força produtiva do trabalho está pondo para a humanidade, isto é, a construção material do não trabalho, da sociedade onde o homem se torna o sujeito, o homem indivíduo. Trata-se de um novo conceito, perante o qual não cabem outros, como o homem-cidadão, o homem-Estado, o homem-nação. E a não-escola representa

a possibilidade de produção de conhecimento, de criação, de desalienação em relação ao homem e ao produto, resultado da força produtiva do trabalho.

CONCLUSÃO

O desvelamento da prática pedagógica do professor, enquanto forma de organização de trabalho, permite perceber o real conteúdo do ato pedagógico escolar. Identificado esse conteúdo, que expressa o que essa prática é efetivamente e o que é o professor nessa forma de trabalho, é possível ver com mais realismo todo o esforço da sociedade para manter esse serviço.

É necessário esse desvelamento para permitir aos educadores uma crítica mais consistente e realista. Crítica essa que, genericamente, tem se traduzido mais em oposição ao sistema que aí está, do que propriamente de superação do mesmo. Pelo fato de, tradicionalmente, se ter passado ao largo da organização material e formal da prática pedagógica, enquanto processo de trabalho, portanto de produção, tem se lutado até hoje para a expansão dessa mesma prática, na convicção de que dela depende, em grande parte, o desenvolvimento da sociedade. O que precisa ser perguntado é: desenvolvimento em que direção? do quê? de quem? para quê? para quem? ...

O discurso de ideologia de direita, enaltece a necessidade de se investir na educação. A todo instante se ouvem depoimentos de lideranças empresariais no sentido de destacar a importância da educação para o desenvolvimento, notadamente no Brasil. Já para o pensamento mais de esquerda, o investimento na educação, principalmente na ampliação e universalização da escolarização, a prática educativa escolar se constitui num instrumento de "conscientização" da

classe trabalhadora para a luta dela com o capital, na busca de fazer valer "direitos" do trabalho. Há a pretensão de a prática pedagógica escolar ser um local privilegiado de luta de classes, de ensino da luta de classes e, como tal, de prática revolucionária.

O presente trabalho buscou esclarecer melhor esta questão com o objetivo de encaminhar uma proposta de superação dessas posições conflitantes, de um lado, e parecidas, de outro, enquanto ambas defendem a necessidade da escolarização, mesmo que com sentidos diversos. Não se trata de conciliar estas posições, mas de superá-las.

O resultado mais importante do presente trabalho, enquanto contribuição para o aprofundamento do debate em torno da prática pedagógica escolar e do professor, é de que o *novo* não se põe efetivamente na educação. Esta representa a reprodução do que está aí posto dada a forma como ela se desenvolve enquanto prática social. Isto não quer dizer que ela seja inútil à sociedade. Sua utilidade, todavia é extremamente reduzida, limitada. Contribui enquanto produção de valores de uso adequados a uma forma social que põe os indivíduos não como indivíduos-sujeitos, mas indivíduos agentes de produção sob a forma capitalista, isto é, ou se é capitalista ou se é vendedor de força de trabalho. Nestas condições, os indivíduos não se tornam sujeitos e sim predicados de uma forma de produção, cujo sujeito é o capital.

A prática pedagógica não é outra coisa senão uma forma material de produzir determinadas qualificações que favoreçam a pro-

dução desses agentes do capital nas relações de produção. Mais do que produzir os agentes diretamente, porque estes se põem na produção, a escola produz valores de uso que viabilizam as relações capitalistas. Este conteúdo da prática pedagógica escolar não se põe tanto em função dos objetivos preconizados para o ensino, mas pela forma material de produção deste ensino.

A prática pedagógica escolar é a expressão de uma organização de produção que põe o trabalho concreto e imediato, isto é, atrela o trabalhador, no caso o professor, diretamente ao esforço físico e mecânico da produção do ensino. Em outras palavras, o ensino acontece mediante o trabalho concreto e imediato do professor com seu objeto de trabalho que é o aluno. E nestas condições o professor se põe trabalhador, executor e repetidor de tarefas, e não de criador intelectual de conhecimento. Ele repassa o que lhe é determinado pelas condições objetivas postas enquanto trabalhador coletivo. O professor não passa de um agente de trabalho, desqualificado porque perde o controle do processo produtivo. E o trabalho concreto, imediato, o trabalho vivo do trabalhador é a fonte da produção de mais valia, de acumulação de capital, pondo este cada vez mais sujeito e seus agentes os predicados.

Além de a prática pedagógica ser a expressão do trabalho concreto, é necessário considerar ainda o seu enorme atraso em relação ao seu processo produtivo. Enquanto a produção material já chegou à máquina automática, a produção do ensino se encontra no estágio manufatureiro ou até mesmo pré-manufatureiro. O professor está consti-

tuído trabalhador coletivo de um lado, mas, de outro, não se avançou na construção de um processo produtivo mais objetivado, menos personalista e subjetivo. A desarticulação entre as várias etapas do processo, representadas pelas contribuições parciais dos professores nas suas respectivas disciplinas e matérias curriculares é total. Há um processo de resistência à planificação do processo enquanto força produtiva própria, distinta do professor. O professor ainda se põe como quem deve decidir, mesmo que sobre uma área restrita que é a sua disciplina, e não quer saber se o trabalho realizado por seu colega está articulado ao seu ou não. A pouca produtividade do sistema de ensino costuma ser atribuída a fatores "externos" ao processo de trabalho (políticas e recursos, principalmente), passando-se de lado em relação à forma de organização do trabalho pedagógico. Essa desarticulação só será superada na medida em que a proletarização do professor for levada às últimas consequências, isto é, ser reduzido a mero executor de tarefas previamente planejadas por um setor competente que limite ao máximo a interferência personalista e subjetiva do professor. Somente sob tais condições será possível o desenvolvimento de um processo mais avançado de ensino, mais objetivado, mecanizado e automatizado, liberando o professor da tarefa mecânica, física e repetitiva de trabalho do ensino.

Na verdade, o apego à "liberdade de cátedra" tem atrasado a construção de um processo pedagógico mais objetivo, mais produtivo e competente. As "perdas de percurso" são enormes no processo produtivo pedagógico. A descontinuidade e desarticulação são suas características mais importantes, e a grande vítima dessa "bagunça pedagógi-

ca" é o aluno, que fica perdido no contexto das intrigas e fofocas entre os professores, cada um querendo ser o dono da "verdade".

Enquanto não forem dadas as condições para se superar totalmente esta forma de aprendizagem, a forma escolar, há que se construir um processo pedagógico mais competente no que se refere ao acesso ao conhecimento. E isto passa pela proletarização ampliada do professor, que terá que se submeter a um planejamento e gerenciamento do ato pedagógico que o põe executor de tarefas na forma manufatureira e complemento de máquinas automáticas na forma industrial.

A busca de produtividade pedagógica sob formas capitalistas passa necessariamente pela proletarização do professor, isto é, passa pela construção de um processo pedagógico objetivado, a cargo de um setor de planificação, ao qual caberá toda a responsabilidade do setor. Lutar na direção contrária, representada pela luta em prol da ampliação do trabalho do professor e de sua responsabilidade é caminhar na direção da não superação da forma trabalho, é manter o professor atrelado a formas concretas de trabalho ao invés de liberá-lo para poder criar novas propostas pedagógicas, através da produção de novas condições de trabalho que ponham o professor como produtor intelectual e não mais manipulador de "ferramentas" pedagógicas. Enquanto escola capitalista, tal tarefa é de responsabilidade do Estado, que é quem põe o professor trabalhador da educação, portanto vendedor de sua força de trabalho. Numa perspectiva revolucionária, tal atribuição deve ser passada para a sociedade civil.

é condição básica para tornar os indivíduos sujeitos do processo de apreender, de acessar aos conhecimentos já produzidos, que estes conhecimentos sejam organizados em processos objetivos, automatizados, cujo acesso independe de "esquemas institucionais", representados pela forma escola. Só assim, professor e aluno deixam de ser produtor e objeto de produção, para se tornarem sujeitos da produção. Neste sentido, uma forma inteligente de greve de professores é exigir que quem os põe trabalhadores da educação assuma integralmente a responsabilidade de organizar o processo e oferecer todas as condições necessárias. Não é função do trabalhador decidir o quê e como produzir o ensino, articular as suas diversas etapas, adequar o processo às condições dos alunos, prover a escola de meios para ensinar, etc. Ao professor cabe vender a sua força de trabalho, e só. O processo de trabalho não é da sua responsabilidade, pela lógica da divisão do trabalho.

Não se trata, assim, de ampliar a responsabilidade do trabalhador individual, sob a forma de trabalhador coletivo. Nesta direção estaremos retrocedendo, além de prestarmos um grande "favor" ao capital de pensar por ele. A superação dessa forma alienada de produção está em conduzir a proletarização do professor à sua última consequência. Foi assim que a produção material chegou à máquina automática, que possibilita hoje que a produção possa acontecer sem o trabalho concreto do trabalhador. Nada indica que no setor de ensino as coisas funcionam de outra forma.

Concluindo, o presente trabalho buscou analisar sob uma

ótica diferente a prática pedagógica do professor, visando perceber os elementos de desqualificação do profissional de ensino. Também pretendeu fugir da tradicional "lamentação", de posição de vítima. Vale lembrar o que dizia Marx, ao afirmar que são os homens que fazem a história, mas a fazem sob determinadas condições. Perceber com objetividade as condições reais já postas, que determinam possibilidades também reais de avanço, é o que se põe como fundamental. Baseados nas condições materiais postas, certamente a ação de transformação será mais realista e exitosa. É a partir do que está aí posto que deve ser construído o "novo", mesmo porque não fazemos parte de "outra" realidade. Nós somos e fazemos esta realidade. Não estamos fora dela. Não se dar conta disso é cair no idealismo voluntarista que só acena, mas não constrói.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (60):3-14, 1987.
- ARROYO, Miguel G. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.
- _____. Mestre, educador, trabalhador (Organização do trabalho e profissionalização). Belo Horizonte: UFMG, 1985 (mimeo.).
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez/Autores Associados 2 (5)-23, jan.1980.
- _____. O Princípio Educativo: O trabalho ou a resistência ao Trabalho? Teoria & Educação (Teorias da Reprodução e da Resistência). Porto Alegre: Editora Palmarina (1)3-44, 1990.
- BALDIN, Nelma (org.). A caminho de uma visão crítica da educação. Cadernos do CED. Florianópolis:UFSC 5(12):58-124, jul/dez., 1988.
- BOBBIO, Norberto. Estado, governo, sociedade. Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 2 ed.
- BORDIEU, Pierre e PASSERON, Jean C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Fco Alves, 1982. 2 ed.
- BOTTOMORE, Tom (ed.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência. Revista Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmarina (1):3-44, 1990.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 3 ed.
- CARNOY, Martin e LEVIN, Henry M. Escola e trabalho no estado capitalista. São Paulo: Cortez, 1987.
- CUNHA, Mãe Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1989.
- D'ANTOLA, Arlete (org.). Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanista. São Paulo: Pioneira, 1983.

- D'AVILA, José L. P. A crítica da escola capitalista em debate. Petrópolis: Vozes/UNIJUI, 1985.
- DE MASI, Domenico. A força das ideias. Revista Veja, 23(47):5-7. 28 de nov., 1990.
- ELSTER, Jon. Marx hoje. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- ENQUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. Revista Teoria & Educação. Porto Alegre: Palmaringa (1):108-133, 1990.
- _____. Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación. Madrid: AKAL, 1985.
- ETGES, Norberto J. A escola pública e a reprodução do arcaico. s/d. (mimeo).
- _____. Trabalho, Conhecimento e educação: uma crítica da epistemologia filosófica e da educação. 1989. (mimeo).
- FAUSTO, Ruy. Marx: lógica e política. São Paulo: Brasiliense, 1983. v.1.
- FÉLIX, M^ª de Fátima C. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1986.
- FOLHA DE SÃO PAULO, Cresce nos EUA opção por educar filhos em casa. São Paulo, 28 de novembro, 1990: C-6.
- FRANCO, Luiz A. de C. A escola do trabalho e o trabalho da escola. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FREITAG, Barbara. A teoria crítica ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1990. 3 ed.
- _____. e Rouanet, Sergio P.(org.). Habermas. São Paulo: Atica, 1980. Col. Grandes Cientistas Sociais.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1984.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação e a formação do educador. Aprendendo com a minha própria história. Em Aberto. Brasília 6(34): 25-39, abr./jun., 1987.
- GIANNOTTI, José A. Trabalho e reflexão. Ensaios para uma dialética da sociabilidade. São Paulo: Brasiliense, 1984. 2 ed.
- GOMES, Carlos M. e outros. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1987.

- GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, política e o estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. 6 ed.
- _____ e BORDIGA, Amadeo. Conselhos de Fábrica. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. Sociologia. São Paulo: Atica, 1980.
- HARNECKER, Marta. Os conceitos elementares do materialismo histórico. São Paulo: Global, 1983. 2 ed.
- HUBERMAN, Leo. Histórica da riqueza do homem. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 21 ed.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1982. 6 ed.
- INEP/REDUC. Resumos em Educação. Formação de professores no Brasil. Brasília, 1987. v.I, II e III.
- KUENZER, Acácia Z. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1986. 2 ed.
- LIBANELO, José C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989. 8 ed.
- MARX, Karl. O Capital. Crítica da economia política. São Paulo: Bertrand do Brasil, 1985. Livro 1, vls. I e II.
- _____. O 18 brumário e cartas a Kugelmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 5 ed.
- _____. Elementos fundamentais para la crítica de la economía política. (Grundrisse/Borrador 1857-58). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores SA, 1973. vols. 1 e 2.
- _____ e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. (I - Feuerbach). São Paulo, HUCITEC, 1986. 5 ed.
- _____ e _____. Obras Escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. vol. 1, 2 e 3.
- MEC. Política nacional de educação. Brasília, 1989.
- _____. Ações 85/90. Brasília, 1990.
- MELLO, Giomar N. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1986. 6 ed.

- _____ e outros. Educação e transição democrática. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1986. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo).
- MORAIS, Gizelda S. (org.) Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau. São Paulo: Cortez, 1980.
- NOGUEIRA, M^a Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1990.
- NUNE, Marilene de O. A instituição escolar pública capitalista. Porto Alegre: UFRGS, 1990. (Dissertação de Mestrado).
- NOMA, Amélia K. Repensando a orientação educacional. São Carlos: UFS-Car, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- OFFE, Claus. Problemas estruturais do estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- PAIVA, Vanilda e RATTNER, Henrique. Educação permanente & capitalismo tardio. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1985.
- PARO, Vitor H. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1986.
- PERALVA, Angelina T. E os movimentos de professores da rede pública? Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (64): 64-66, fev. 1988.
- PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1988. 8 ed.
- PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. São Paulo: Paz e Terra, 1977. 4 ed.
- REIMER, Everett. A escola está morta. Rio de Janeiro: Fco. Alves, 1983.
- RIBEIRO, M^a Luisa S. A formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1984.
- RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1984, 4 ed. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1984. 2 ed.
- ROSSI, Wagner. Capitalismo e educação. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Moraes, 1980.
- SALM, Claudio L. Escola e trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SANTOS, Ely S. dos. Os proletários da cultura. Porto Alegre: Dom Bosco, 1975.

- SARUP, Madam. Marxismo e educação. Abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1984. 4 ed.
- _____. A escola e democracia. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1984. 3 ed.
- SE/UNDI/SUDOD. Relatórios. Florianópolis, 1989.
- SILVA, Ezequiel T. da. Os (des)caminhos da escola. Traumatismos educacionais. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. O professor e o combate à alienação imposta. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1989.
- SILVA, Ana M. M. da e outros. A crise da escola na sociedade capitalista contemporânea. Revista Educação & Sociedade. São Paulo: Cortez & Moraes 1(2):128-135, jan., 1979.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1981. 2 ed.
- SOUZA, Paulo R. Os riscos do corporativismo na educação. Em Aberto. Brasília 8(43): 25-28, jul./set., 1989.
- STAL, Isabelle e THOM, Françoise. A escola dos bárbaros. São Paulo: T.A. Queiroz/Editora da USP, 1987.
- TORINO, Madalena T. Educação e estrutura de produção. São Paulo: Cortez/Aut. Associados, 1982.
- TULLIO, Guaraciaba A. Afinal Proudhon venceu? Piracicaba: Univ. Metodista, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- VASQUEZ, Adolfo S. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 3 ed.
- WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social. São Paulo: Moraes, 1983. 3 ed.
- WEFFORT, Francisco. Luta de classes foi superada nos países modernos. Jornal Folha de São Paulo. 27 de agosto, 1990:A-4.