

*TRABALHO IMATERIAL: AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO, AS  
CARACTERÍSTICAS ATUAIS DO TRABALHO DO PROFESSOR E SUA  
FORMAÇÃO*

**Sonia Regina Landini\***

**Resumo**

As discussões atuais acerca das transformações do trabalho, particularmente do trabalho imaterial, tomando-o como central na atual configuração societária, colocam em questão o trabalho do professor. Este ensaio tem por objetivo resgatar alguns dos principais posicionamentos e teses sobre o trabalho imaterial e analisar a especificidade do trabalho do professor a partir de uma reflexão ontológica. Neste campo, consideramos as práticas sociais e escolares fundamentais para a análise da formação do professor, apontando indagações e reflexões sobre a temática.

**Palavras-chave:** trabalho imaterial; professor; formação; ontologia; práticas escolares.

**Abstract**

The nowadays debate concerning the transformations of the work/labour, particularly of the immaterial work, considered as central in the current social configuration, provokes reflections about the teacher's work. This paper intends to rescue some of the main positioning and thesis about the immaterial work and to analyze the particularity of the teacher practise in ontological reflection. In this analysis, we consider social practise and the scholar practices as central in the formation of the teacher, pointing questions and reflections on the thematic.

**Key words:** immaterial work; teacher; formation; ontology; scholar practices.

As teses acerca da transformação do capital no final do século XX se apresentam, particularmente no ambiente acadêmico, de modo bastante distinto e diverso, indicando, por um lado, mecanismos de superação do modelo fordista e, por outro, as formas desiguais desta superação. Trazem, assim, à tona contradições inerentes aos mecanismos do capital, as rupturas e continuidades que visam a assegurar os seus mecanismos de valorização. Neste cenário, o consenso se põe no fato de que o setor terciário tem crescimento e papel significativos no cenário econômico, quer como *locus* de reprodução dos mecanismos de valorização do capital quer como um novo nicho de valorização do capital ou, ainda, como espaço de superação das condições exploratórias, tendo em vista a valorização da subjetividade.

Este ensaio tem por objetivo resgatar e indicar as bases dessas proposições, com a finalidade de subsidiar as discussões acerca das condições de trabalho do professor no âmbito do processo de valorização do capital, tomando-as como práticas formativas.

### ***Os debates acerca da centralidade do trabalho e suas transformações***

Os debates acerca das transformações societárias tomaram corpo no Brasil a partir das décadas de 80 e 90. As teses que afirmam o fim da sociedade do trabalho, protagonizadas por Kurz (1996), Shaff, (1995) e Offe (1989), postulam que o trabalho deixa de ser categoria explicativa da sociedade. Para esses autores, as mudanças na estrutura do mercado de trabalho, a revolução tecnológica e os novos padrões societários são indicativos de que a análise das contradições de classe, da sociedade pautada nos proprietários e não proprietários dos meios de produção, é obsoleta. Esta concepção se baseia nas transformações provocadas por um novo padrão de organização do trabalho, centrado na redução das distinções entre concepção e execução, na cooperação, no aumento da qualificação. Pressupõe a diminuição da exploração do trabalho humano, a democratização das relações sociais e o indício de um padrão societário cujas bases estariam localizadas na

igualdade, cooperação, parceria, autonomia e aumento do tempo livre. Caberia construir, coletivamente, as bases políticas capazes de assegurar o aumento da produtividade, competitividade e dos processos de gestão mais participativos.

Apesar das fortes e tendenciais análises deterministas de ruptura e de transformações na direção de uma sociedade mais igualitária, diferentes análises, particularmente as de Harvey (1992) e Chesnais (1996), indicam que as formas de organização do capital, visando a garantir o processo de acumulação, alteram-se mediante insucessos e crises, próprios aos conflitos gerados entre capital e trabalho. Mantém-se, no entanto, a essência, a lógica que lhe é própria: a exploração do trabalho humano como fonte de lucro e, conseqüentemente, acumulação geral. Nesse âmbito, a crescente necessidade de transferência dos excedentes de capital, estimulando o crescimento de capital fictício, e a dependência dos países do terceiro mundo em relação aos centros de desenvolvimento financeiro e produtivo, a partir da desestruturação dos Estados nacionais, representa o fortalecimento do poder centralizado pertencente à Tríade (Estados Unidos, Alemanha, Japão). Além disso, a marginalização dos países do terceiro mundo (com a diminuição de crédito refletindo o baixo interesse em investir nas regiões de pouco recursos e mercado) tem levado a um intenso empobrecimento e depressão nestas regiões, com índices de desemprego e miséria social sem precedentes.

Nessa perspectiva, esses deslocamentos e estratégias sugerem, na sua superficialidade, a existência de um novo padrão de desenvolvimento. A qualificação e intelectualização do trabalho indicam o surgimento de uma sociedade pautada na informação, no conhecimento e na postura empreendedora, deslocando o eixo do trabalho para a produção, da classe para o sujeito.

Nesse embate, o setor terciário pode ser compreendido como um novo espaço, no sentido de possibilitar a criatividade e novas formas de relacionamento entre capital e trabalho cujo valor se concentra no conhecimento. É como um reflexo das formas exploratórias do capital, que avançam na direção do setor de serviços com a finalidade de equilibrar o

mercado (frente ao desemprego e à necessidade de reorganização do capital produtivo, com as estratégias de terceirização e subcontratação) e garantir a reprodução ampliada do capital.

O trabalho no setor terciário, caracteristicamente improdutivo e, muitas vezes, imaterial, exige uma reflexão mais apurada em termos de sua compreensão no quadro das transformações que se processam.

Antunes e Alves indicam que:

É perceptível /.../, particularmente nas últimas décadas do século XX, uma significativa expansão dos assalariados médios no “setor de serviços”, que inicialmente incorporou parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização. /.../ Com a inter-relação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, vale enfatizar que, em consequência dessas mutações, várias atividades no setor de serviços anteriormente consideradas improdutivas tornaram-se diretamente produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital. (2004, p. 338)

Este processo, segundo os autores, provoca alterações no trabalho realizado no setor terciário e na classe trabalhadora: “Podemos também acrescentar que os trabalhadores improdutivos, criadores de antivalor no processo de trabalho, vivenciam situações muito aproximadas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

As consequências nefastas para a classe trabalhadora são indicadas por Beaud e Pialoux (2006), que sugerem que estas formas de reorganização do trabalho levam a uma despolitização da classe trabalhadora e a um sentimento de desestruturação da identidade de classe.

Além do medo do desemprego e da precariedade, verdadeira espada de Dâmocles sobre a cabeça dos assalariados menos escolarizados, nesses últimos anos vem se acentuando a agressão social sobre os operários: demissões “econômicas”, aumento dos acidentes de trabalho, disparada das

doenças profissionais derivadas da aceleração desenfreada das cadências do trabalho (os médicos do trabalho têm dado, sem sucesso, o sinal de alarme sobre esse problema de saúde pública), competição institucionalizada entre assalariados, novas formas de dominação no trabalho, culpabilização dos assalariados, pressão moral etc. Entre as empresas de equipamentos automobilísticos, tipo-ideal dos novos dispositivos produtivos celebrados pela imprensa gerencial, essas situações se repetem de forma evidente e o quadro das condições de trabalho é extremamente sombrio. (BEAUD; PIALOUX, 2006)

Para os autores, trata-se de uma característica do que denominam “pós-classe operária”, momento de desagregação e perda do sentido de “classe”, evidenciando que as formas precárias de trabalho estão longe de indicar maior solidariedade e condições mais criativas e emancipatórias.

Em uma perspectiva menos crítica estão os representantes da escola cognitivista, que sugerem que o conhecimento assume um novo papel na atual configuração do mundo do trabalho. O conhecimento passa a ser regido por leis muito particulares. Segundo Rullani (2000).

Estas leyes difieren profundamente de las imaginadas por el pensamiento liberal o marxista en sus teorías respectivas del valor. Por consiguiente, el capitalismo cognitivo funciona de manera diferente del capitalismo a secas [tout court]. /.../ procesos de virtualización separan el conocimiento de su soporte material y lo vuelven [re]producibile, cambiabile, utilizable de manera distinta, tanto el capital como el trabajo que se ha empleado para producirlo.

A ênfase dada ao conhecimento, nesse caso, coloca em questão as teorias do valor, visto que

la homogeneidad del capital dinero, que pretende prever y nivelar las tasas de beneficio de las diferentes unidades abstractas del capital. Los procesos cognitivos parten de contextos diferentes y operan de manera experimental. De este modo no admiten una respuesta única, sino varias. La variedad de las situaciones y de las estrategias posibles diferencia estructuralmente y de manera durable las diferentes unidades del capital cognitivo. Cada una incorpora conocimientos de procedencias diferentes, adopta sentidos de valorización diferentes y, cada unidad obtiene una tasa de beneficio diferente.

Na linha de raciocínio que postula que as transformações no trabalho estão centradas positivamente no conhecimento estão Lazzarato e Negri (2001). Para os autores novo modelo da sociedade pós-industrial está centrado no conhecimento e na comunicação, refletindo um movimento histórico de luta dos trabalhadores frente ao trabalho parcelar e fragmentado do modelo taylorista/fordista

Si hoy en día definimos como trabajo operario una actividad abstracta ligada a la subjetividad, es necesario, todavía, evitar todo malentendido. Esta forma de actividad productiva no pertenece solamente a los operarios más calificados: se trata también del valor de uso de la fuerza de trabajo, es más genéricamente la forma de actividad de cada sujeto productivo en una sociedad post industrial.

Podemos decir que en el operario calificado, el "modelo comunicacional" ya esta determinado, constituido, y que sus potencialidades ya están definidas; en tanto que en el joven operario, en el trabajador precario, en el joven desocupado, se trata ahora de pura virtualidad, de una capacidad aun no determinada, pero que ya contiene todas las características de la subjetividad productiva post industrial. La virtualidad de esta capacidad no esta vacía en la historia. Se trata, al contrario de una abertura y de una potencialidad que tiene como presupuestos y como orígenes históricos la *"lucha contra el trabajo" del operario fordista*, pero más recientemente, los procesos de socialización, la formación y la auto valorización cultural.

Esta transformación del trabajo aparece de forma más evidente cuando estudiamos *el ciclo social* de la producción ("fabrica difusa", organización del trabajo descentralizado, de un lado, y las diferentes formas de tercerización, por otro). Aquí se puede medir hasta que punto *el ciclo del trabajo inmaterial ocupa un papel estratégico en la organización global de la producción*. Las actividades de encuesta, de concesión, de gestión de las posibilidades humanas, como todas las actividades terciarias, se redefinen y se colocan en juego en el interior de las redes informáticas y telemáticas, y solo estas últimas pueden explicar el ciclo de la producción y de la organización del trabajo. *La integración del trabajo inmaterial en el trabajo industrial y terciario se convierte en una de las principales fuentes de la producción y atraviesa los ciclos de producción definidos precedentemente, y que a su vez los organizan.* (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 12. Grifos nossos)

Os autores recorrem a Marx para denominar de “intelectualidade de massa” a força de trabalho que passa a ser característica e integralmente imaterial.

Como, con el desenvolvimiento de la gran industria, la base sobre la cual ella se funda (o sea la apropiación del tiempo ajeno), cesa de constituir o crear riqueza, así, el trabajo inmediato cesa de ser como tal, la base de la producción, porque por un lado se va transformado en una actividad prevalentemente de vigilancia y regulación; mas bien porque el producto cesa de ser el producto del trabajo aislado inmediato y es, al contrario, la combinación de la actividad social presentándose como productor. (MARX *apud* LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 13)

Tal processo, segundo os autores, significaria uma transformação radical nas relações entre sujeito e sua relação com a produção, deixando de significar uma simples exploração do trabalho na medida em que rompe com o tempo de trabalho imposto pelo capital e assegura autonomia ao trabalhador. O trabalho, imaterial, com base no conhecimento e subjetividade, passa a ser mecanismo de reprodução da subjetividade. Isto significa “a independência de la actividad productiva en fase a la organización capitalista de la producción y el proceso de constitución de una nueva subjetividad autónoma alrededor de lo que llamamos ‘intelectualidad de masa’” (Lazzarato; Negri, 2001, p.14)

A análise dos autores nos remete a algumas questões estruturais. O eixo central do sistema capitalista se concentra na exploração do trabalho humano, transformando o trabalho humano em mercadoria.

mercadoria é misteriosa por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens (...) por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. A través dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis. (MARX, 1994, p. 81)

O trabalho é tanto uma relação de produção como uma relação social. A propósito do ponto de vista de Lazzarato e Negri, os autores ignoram o fato de que é por meio da exploração do trabalho humano que o capital se estabelece

como modo de produção, fato este que impossibilitaria a libertação das formas de exploração, exceto se estivéssemos vivenciando a superação do capitalismo. As considerações dos autores indicam uma análise que considera apenas as relações entre os sujeitos, como relação puramente abstrata, independente das condições histórico-sociais.

A defesa dos autores consiste no fato de que a lógica entre produção e reprodução tipicamente industrial estaria comprometida com as transformações postas pelas redes comunicacionais, na medida em que consumidor e produtor teriam uma relação de aproximação. Produção e circulação estariam conectadas em uma identidade entre sociedade e capital e, mais enfaticamente, entre capital e trabalho.

O que se pode apreender é que se trata, no mínimo, de uma leitura romântica e subjetivista acerca do poder da classe trabalhadora frente ao capital. Reconciliando capital e trabalho, os autores negam a história e a base para a compreensão dos escritos de Marx nos quais o trabalho é princípio ontológico fundamental.

Recuperando a idéia central de nossas discussões, o trabalho imaterial é compreendido, no âmbito da escola cognitivista, como a emancipação do sujeito frente à objetividade social.

Compreendemos que é preciso resgatar os princípios fundamentais do capitalismo e suas transformações tendo em vista o fato de que a lógica inerente ao modo de produção capitalista se localiza na mais-valia e identificar aspectos relacionados ao trabalho improdutivo e do trabalho imaterial, aspectos essenciais para a discussão do trabalho do professor, nosso objeto de reflexão.

O crescimento do setor de serviços, que estimula as leituras sobre trabalho improdutivo e imaterial como um novo modo de ser do capitalismo, deve ser compreendido no âmbito da lógica de acumulação, tomando por base os processos de exploração do trabalho e de circulação de mercadorias. Temos que a taxa de mais-valia consiste na equação entre mais-valia obtida e capital variável (salários). A taxa de lucro, proveniente desta relação, consiste



na equação entre mais-valia e capital total (capital variável + capital constante). Como capital variável entende-se o montante gasto com salários, e como capital constante, os gastos com capital fixo (equipamentos, instalações etc. e matérias-primas, manutenção etc.).<sup>[1]</sup> Na medida em que a mais-valia aumenta em relação ao capital constante, aumenta proporcionalmente a taxa de lucro. De modo inverso, aumentando o capital constante em relação à mais-valia, diminui a taxa de lucro. Neste último caso, é necessário observar que o capital se estabelece de forma orgânica, considerando os diferentes ramos de produção. Isto significa dizer que o capital social se compõe da média de todos os ramos. Nas últimas décadas, frente ao esgotamento do modelo taylorista/fordista, as formas de composição e organização do trabalho exigem novas configurações à medida que o setor produtivo apresenta no seu conjunto uma queda geral na taxa de lucro, o que provoca a procura por outros setores com taxas de lucro maior – como o de serviços –, com baixo investimento em capital constante e com taxas de mais-valia elevadas.

Temos, portanto, que, no capitalismo, o trabalho produz suas condições de produção enquanto capital, o capital produz o trabalho enquanto trabalho assalariado, como meio de realização enquanto capital (MARX, 1985, p. 135). O trabalho produtivo é, então, base para o ciclo vital do modo de produção capitalista. Marx, no entanto, destaca que “o processo capitalista de produção não é meramente produção de mercadorias. É um processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios para sugar trabalho não pago” (MARX, 1985, p.115), o que indica que o trabalho não produtivo e o trabalho imaterial colaboram com a lógica capitalista na reprodução do processo de exploração do trabalho. Marx afirma que trabalhadores como escritores, mestres-escola, cantores são trabalhadores improdutivos, embora possam ser considerados produtivos ao venderem, respectivamente, seus livros às editoras, ao colocarem o conhecimento a favor do capital, ao venderem seus cantos à indústria fonográfica. Entretanto, ressalta Marx (1985, p.115), “mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, *apenas se submete formalmente ao capital*: pertencem às formas de transição” (grifos nossos). São estes trabalhadores, segundo o autor, uma espécie de “mercadorias autônomas – e,

embora possam ser explorados de maneira diretamente *capitalista*, constituem grandezas insignificantes se os compararmos à massa de produção capitalista” (MARX, 1985, p. 135, grifos do autor).

Nesse sentido podemos concluir, como compreendemos que Marx o faz, que produtivo é o trabalhador que executa um trabalho que produz mercadorias e que valoriza o capital – produz mais-valia. Ainda que o trabalhador improdutivo seja um assalariado, ele não estará diretamente envolvido com a valorização do capital, dado que esta condição de assalariamento é apenas *uma* das condições do trabalho no capitalismo. Deve-se pensar, portanto, na “capacidade de trabalho socialmente combinada” (MARX, 1985, p. 135).

É certo que este é um campo controverso, como já indicara Marx:

este fenômeno, o de que com o desenvolvimento da produção capitalista todos os serviços se transformam em trabalho assalariado e todos os seus executantes são assalariados, tendo por consequência essa característica comum com o trabalhador produtivo, induz tanto mais em confusão entre uns e outro quanto é um fenômeno característico da produção capitalista e por esta gerado /.../. Um soldado é um trabalhador assalariado, recebe um soldo, mas não é por isso trabalhador produtivo. (MARX, 1985, pp. 112-3).

Aqui é preciso evidenciar que trabalho produtivo é aquele que agrega valor, cuja mediação se dá por meio de uma mercadoria tendo em vista o processo de circulação, a transformação D\_M\_D. No caso do trabalho imaterial, sua característica consiste no fato de ser a produção inseparável do ato de produzir, no qual se insere o trabalho do professor

Em *Teorias da Mais-Valia* Marx afirma:

Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo os professores, para o empresário do estabelecimento podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela

força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo (Marx, 1980, pp. 403-4)

Podemos constatar, tomando os apontamentos de Marx, que no processo global de produção capitalista, mesmo assalariado, o professor, ao exercer um trabalho improdutivo e imaterial, está vinculado à lógica capitalista apenas parcialmente.

### ***Professor e trabalho no capitalismo mundializado***

O debate e a compreensão dos elementos constitutivos da prática docente não podem deixar de ser analisados a partir de uma perspectiva abrangente acerca do *fazer*, pensado na forma de uma ação objetivada, marcada pelas condições socialmente postas. Neste sentido, Saviani (1985) nos possibilita iniciar nossas reflexões ao tratar da atuação do professor como aquele que possibilita às camadas populares o acesso e apropriação do conhecimento científico, erudito e sistematizado. Desta forma, o objetivo da ação do professor consistiria em “fazer progredir o aluno” (SAVIANI, 1985, p.19).

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o *objeto da educação diz respeito*, de um lado, *à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos* e, de outro lado e concomitantemente, *à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo* (SAVIANI, 1995, p. 17, grifos nossos).

Dessa perspectiva o trabalho do professor, tendo como produto o saber, pode ser compreendido como trabalhador não produtivo e imaterial, na medida em que não está diretamente vinculado à produção de mais-valia, conforme já afirmara Saviani “em razão da característica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas” (SAVIANI, 1984, p. 81).

Em oposição a esta concepção Nicanor P. Sá (1986) defende que as mudanças no modo capitalista de produção e no sistema de ensino levam a uma maior divisão das atividades do professor, retirando deste a propriedade do seu meio de produção, levando a um processo de proletarização. Para o autor a aula pode ser independente do professor, contrapondo-se a Saviani (1984). Na mesma linha de raciocínio, Santos (1989) defende que “há, uma cisão entre trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho” o que leva, cada vez mais, a uma forma parcelarizada de trabalho, à desqualificação do professor e à separação, cada vez maior, entre pensar e fazer, entre o domínio do conhecimento e sua ação.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1991) também indicam que o processo de proletarização se põe para os educadores em educação, embora apresente algumas especificidades. Se, por um lado, afirmam os autores, há uma proximidade com o proletariado em termos de jornada de trabalho, condições profissionais, desqualificação, por outro lado, se aproximam também por seu processo de organização e luta.

É importante observar que tais constatações, ainda que divergentes, retratam um período em que a discussão centrava-se no tecnicismo. Ao tomarmos as transformações ocorridas nas últimas décadas em termos de transformações no trabalho, na organização societária e no papel do Estado, temos que as formas de valorização da educação escolar como fonte de preparação do trabalhador e do cidadão tomam um novo vulto.

Com a chamada terceira revolução industrial – tomada aqui pelas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais – há, entre as diferentes formas de organização do trabalho, um deslocamento de grande massa de trabalhadores para o setor terciário. Este deslocamento se deve às novas formas de produção, cada vez mais tecnologicamente organizadas (aqui nos referimos à tecnologia de base física e organizacional), necessárias aos processos de acumulação de capital, tendo em vista a redução de custos no processo produtivo, e a conseqüente demissão de trabalhadores, a terceirização posta no interior do processo produtivo, bem como a necessidade de uma produção mais flexível. O crescimento do setor de serviços, portanto,

consiste em uma das estratégias do capital para a manutenção dos processos de acumulação de capital.

Segundo Antunes e Alves (2004),

com a inter-relação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, vale enfatizar que, em consequência dessas mutações, várias atividades no setor de serviços anteriormente consideradas improdutivas tornaram-se diretamente produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital.

É importante considerar, no entanto, que a base da produção capitalista, em qualquer estágio do capitalismo, se pauta por: mais-valia, exploração do trabalho vivo; pela conseqüente separação do processo e produto da produção. Por mais que o capitalista individualmente explore o trabalhador individual, isto é, de modo isolado, não é suficiente para concluir que um tipo de específico de trabalhador, de um determinado setor que não o produtivo, sofra um processo real de proletarização, ainda que a racionalidade remeta a um processo de mercadorização do trabalho. Parece-nos, portanto, mais adequado afirmar que vivenciamos um processo de ruptura e continuidade (Harvey, 1992), momento em que as formas de exploração, tanto intensiva como extensivamente, se modificam, mantendo-se os fundamentos da exploração do trabalho: calcado no trabalho vivo, na mais-valia e na mercadoria força de trabalho, ainda que estes mecanismos estejam associados a formas diversas de composição da esfera reprodutiva.

Uma das considerações a ser feita neste campo consiste no fato de que, em grande parte, o setor público esteve sempre relacionado à grande demanda de serviços. Frente à emergência de reconfiguração das formas de organização societária, implementadas pelas políticas neoliberais de redução de gastos do Estado, bem como a abertura de novos nichos de exploração, o setor público é privilegiadamente alvo de reformas privatizantes. Ainda, é por meio dos processos de privatização do público que os mecanismos de reprodução ideológica se fazem mais eficazes, então sob a égide dos interesses privados.

É certo que processos de mercantilização da esfera pública, aqui pensando particularmente na educação, são fundamentais para a hegemonia burguesa neste momento histórico. Isto não implica, no entanto, considerar que há instalado um processo de valorização do capital por meio do trabalho do professor, em especial na esfera pública.

É possível dizer que há uma *tendência* que permite apenas *conjecturar* se, em um futuro – talvez próximo – as formas de organização societárias levarão a uma forma cada vez mais exploratória no setor de serviços e, em especial, no setor educacional, a ponto de significar um real processo de proletarização. No entanto, mais do que isso seria pura antecipação histórica. Se as formas de exploração de mais-valia caracterizam a essência de ser do capitalismo, podemos, no momento atual, dizer que a *racionalidade capitalista* adentra a esfera das instituições escolares, provocando um movimento de *precarização do trabalho do professor*, o que não nos permite afirmar que estamos diante de um processo de proletarização propriamente dito, especialmente se tomarmos as contribuições do marxismo como aporte. Tal categoria se refere, em nossa compreensão, ao trabalhador assalariado, produtivo, fonte de valor. Nós mesmos já afirmamos equivocadamente que isto seria possível (LANDINI; ABREU, 2003). Um maior cuidado teórico-metodológico nos levou a retroceder e afirmar positivamente para um processo de precarização, ainda que não proletarização. No caso do professor, é preciso ainda investigar em que medida o distanciamento entre concepção e execução se efetiva; quais as condições reais de trabalho; o grau de produtividade – no caso de vender sua força de trabalho para o empresário da educação, tomando as instituições privadas.

Parece-nos que a categoria proletarização deve ser analisada cuidadosamente e evidenciada, ainda hoje, como tendência, como expressão da racionalidade capitalista no âmbito do terceiro setor.

A partir destas contribuições e reflexões podemos identificar que o trabalho educativo no interior da escola está relacionado a uma atividade intencional cujo objetivo, o fim a ser atingido, está relacionado ao conhecimento historicamente acumulado e seu processo de apropriação pelos alunos. Cabe

ao professor apropriar-se destes conhecimentos e buscar os melhores meios para alcançar seu objetivo em seu processo de formação, compreendido aqui como prática social.

### ***Prática social e formação***

Apontamos anteriormente que não apenas a formação inicial caracteriza a forma de ser e agir dos professores, mas suas relações, suas histórias de vida, o contexto em que se inserem, as formas por meio das quais o sistema estabelece que tipo de ensino deve ser ofertado, quais conteúdos, que tipo de alunos devem ser formados. A prática social está relacionada, portanto, ao processo de objetivação, à captura da realidade pelo professor, tendo em vista o alcance de uma meta, de um objetivo, e a escolha dos melhores meios para atingi-las.

No processo de objetivação, temos que o homem singular se apropria das condições objetivas e, a partir delas, realiza transformações marcadas pelas posições teleológicas. A tomada de consciência deste processo é que caracteriza a passagem do imediato para a generalidade.

É fato que com o desenvolvimento do modo de produção capitalista há um parcelamento do trabalho cada vez mais intenso, com a perda do domínio do processo de trabalho por parte dos trabalhadores. A lógica capitalista se dissemina ao longo da cadeia produtiva, perpassando setores não necessariamente produtivos, mas que interferem no conjunto da produção e do consumo. O processo de trabalho é inteiramente dominado e incorporado pelo capital. Aqui se torna evidente a contradição entre o grau mais alto da genericidade e a particularidade o que, no caso da sociedade organizada sob a lógica do capitalismo, significa a contradição entre totalidade e classe. Considerando-se que, em sua singularidade, todo homem é também particularidade, expressão da classe à qual pertence, temos que suas práticas estão relacionadas à totalidade, mediadas pela condição de classe, pela particularidade.

No capitalismo, o valor econômico assume preponderância sendo que os processos relacionados à produção e à reprodução do capital estão vinculados à contraditória forma entre realização e não realização, entre o domínio da natureza e a dominação de si mesmo por outro homem, contradição esta posta na totalidade social.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto maior a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens que produz. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz-se também a si e ao trabalhador como uma *mercadoria* e, justamente na mesma proporção que produz bens. (MARX, 1993, p. 159, grifos do autor)

Esta condição nos coloca frente a um mecanismo no qual a racionalidade centrada na mercadoria e, portanto, no trabalho abstrato, produtor de mais-valia, impera e impulsiona os homens a agirem de modo a reproduzirem as condições de domínio de uns sobre os outros. Esta condição, posta no plano da imediatividade, se apresenta nos diversos planos da sociedade, buscando tornar hegemônica a condição de produção e intercâmbio de mercadorias, sem que se explicita o fato de ser a própria força de trabalho uma mercadoria. Neste contexto está a educação institucionalizada, que tende a operar na imediatividade, reproduzindo os valores postos socialmente.

Assim, podemos dizer que as práticas dos professores expressam, por um lado, a forma fetichizada do trabalho e, por outro, também expressam sua forma originária - produtor de valores de uso -, operando um duplo movimento: realização- não realização; humanização-desumanização. Esta condição é fundamental para a análise das práticas e do fazer do professor. É fundamental a compreensão de que seu objeto de trabalho está relacionado ao conhecimento e ao saber, o que nos coloca frente ao fato de que o conhecimento lhe permite, ao mesmo tempo e contraditoriamente, manter certo grau de autonomia e reproduzir o que lhe é posto socialmente. Sem esta compreensão incorreremos no risco de separar conhecimento científico e



experiência, saberes científicos e pedagógicos, tendo em vista que a relação entre teoria e prática, pensar e fazer não pode jamais ser cindida.

Ao analisarmos separadamente os saberes profissionais, criando um tipologia ou classificação, perdemos de vista o fato de que a educação é um fenômeno social, historicamente posto e reforçamos a noção de que conhecimento deve ser direcionado a determinadas funções, corroborando com as distinções de classe postas socialmente. As discussões que se pautam pelo fato de que a formação inicial, calcada em saberes acadêmicos, não tem sido eficiente para a aquisição de saberes necessários à prática profissional pode levar à análise que aponta para a revisão dos cursos de formação inicial sem que se leve em conta o fato de que estas práticas são mediadas a partir das relações contraditórias no interior das instituições educativas, contradição esta que reflete as expectativas dos professores frente aos limites do que é socialmente proposto para a escola.

A análise parcial, focada nos saberes profissionais e não nas práticas sociais pode ser identificada nas discussões sobre a transformação do saber sábio em um conjunto de saberes capazes de serem ensinados (CHERVALLAD, 1991). A transposição de conhecimentos científicos em conteúdos de ensino traz como problema o reducionismo pedagógico e a formação pragmática.

Da mesma forma, as análises sobre a necessidade de formar professores com a capacidade de lidar com os saberes práticos, relacionados às condições inesperadas, a fim de que possam criar novas respostas e possibilidades de ação tendo em vista as condições adversas, levam a uma formação instrumental, voltada às necessidades postas pelo capital, tendo por base a resolução de problemas imediatos e não as mediações necessárias à superação do conhecimento parcelar.

Não é nossa intenção mapear as definições sobre saberes e as tipologias ou classificações sobre o fazer docente, mas resgatar alguns exemplos para evidenciar a necessidade de pensar a prática do professor como um processo complexo e contraditório, mas que deve se pautar, acima

de tudo, no conhecimento científico e nas práticas cotidianas no interior da escola. Isto significa que a prática deve ser considerada como elemento prioritário na formação se a tomarmos do ponto de vista da análise científica. A defesa da prática como base para a resolução de problemas sem que haja um apoio analítico, científico leva a um processo pragmático e utilitarista, na medida em que reduzimos as respostas à imediaticidade. O importante, parece-nos, não é tomar uma atitude, mas compreender quais os trâmites, os aspectos obscuros que compõem o fenômeno posto, quais as reais condições subjacentes, além de ter clareza de que tipo de conseqüências a tomada de atitude trará, a quem beneficiará. Isto implica conhecer, ser capaz de desvendar as condições aparentes, as tramas da imediaticidade, buscando mediações que proporcionem o alcance do objetivo posto, no caso, o ensino baseado no conhecimento científico e o saber.

Na imediaticidade de nossas vivências, reproduzimos as condições de alienação, apesar de nosso discurso se apresentar crítico mas muitas vezes abstrato porque não nos relacionamos com o objeto de nossas críticas: as condições objetivas postas no cotidiano da escola e das instituições educativas.

Note-se que, ao evidenciarmos as condições objetivas, não estamos nos referindo à ação neutra, ao fazer prático, mas ao conjunto de elementos envolvidos na apropriação do real na busca por melhores alternativas para atingir seu objetivo: levar o aluno à condição de domínio do conhecimento científico. Isto significa dizer que, ao socializar o conhecimento científico, é imperativo considerar que os mecanismos facilitadores da aprendizagem devem garantir: os processos de abstração, por meio de conceitos e definições, os quais expressam o sentido histórico do conhecimento humano; os processos de problematização com a finalidade de compreender relações e conexões; e a generalização, permitindo à dedução e novas formulações.

Esta difícil tarefa permite pensar a educação escolar como campo de socialização do conhecimento historicamente acumulado e criar bases para a compreensão da realidade, bem como do continuo desenvolvimento científico, tornando-o parte integrante da vida dos sujeitos.

Criar uma nova cultura não significa fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1999, pp. 95-6, grifos nossos).

O desafio parece consistir em re-significar a compreensão do trabalho do professor como uma ação mediadora, considerada aqui não como instrumental para a transposição do científico para o escolar, mas como sujeito ativo que, para além de instrumento, se identifique com os alunos no sentido de dar forma a uma condição autônoma de compreensão da realidade, potencialmente transformadora.

A ação transformadora, no entanto, não significa dar forma à prática, mas superar as formas limitadoras postas na prática. O papel mediador consiste em contribuir para que, com o domínio das bases científicas, os alunos possam, em suas práticas, superar os limites postos e generalizar, a partir do conhecimento adquirido, para uma condição mais favorável, qual seja: a realização. Já consideramos neste texto que a realização consiste em superar os limites do trabalho alienado, *lócus* em que o conhecimento tem papel preponderante. Vejamos como este movimento se processa.

Na busca por atingir metas estabelecidas, o sujeito apreende a realidade concreta, se apropria das condições postas e escolhe uma forma de atingir seu objetivo, definindo os melhores meios e formas para atingir tal fim. No caso da alienação na sociedade capitalista, os meios e o produto de sua ação não são sua propriedade, estabelecendo-se, então, um limite para a aquisição do conhecimento acerca do processo de trabalho. O conhecimento, acumulado historicamente por meio da ação dos sujeitos, torna-se também propriedade capitalista. Ao proporcionarmos ao aluno o conhecimento científico, estamos possibilitando um maior domínio sobre os processos científicos, produzidos historicamente, aumentando sua compreensão acerca dos fenômenos científicos, possibilitando uma maior possibilidade de controle sobre seu fazer.

O distanciamento das bases científicas, focando ações pautadas na prática e no senso comum, alargam a distância entre o domínio dos saberes

relacionados à sua condição produtiva, aqui pensadas no plano da genericidade, ou seja, não no indivíduo isolado, mas no sujeito-particularidade.

A educação, ao possibilitar condições para que os sujeitos compreendam e situem suas práticas no mundo objetivo, a partir de conhecimentos histórico-científicos, possibilita a compreensão da genericidade, das objetivações portadoras do gênero humano para-si. Este é o campo da ética, da possibilidade de domínio da objetividade, da causalidade, realizando escolhas no sentido da direção das necessidades humanas, tidas em seu conjunto, e da liberdade.

A prática do professor se caracteriza por uma relação dialética entre sua ação singular, no confronto com o universal, com as formas sociais postas, que resulta em escolhas alternativas. Na cotidianidade, a prática dos sujeitos se apresenta de modo fragmentado, exigindo respostas funcionais e imediatas, levando à percepção dos indivíduos como singularidade, subsumindo a dimensão genérico-humana à dimensão da singularidade. Nessa perspectiva, as metas traçadas acabam por se basear no aparente, na necessidade de resolução de problemas imediatos, na prática utilitarista. Esta forma fenomênica obscurece o fato de que todo ato singular contém determinações sociais e, ao mesmo tempo, produz uma série de outras condições que levam a novas alternativas. Esta inter-relação entre singular e universal, na cotidianidade, dá lugar à ilusão de que as práticas singulares são independentes, autônomas. Tal fato é, muitas vezes, reforçado pelos processos formativos que valorizam o conhecimento como um processo de abstração em uma elaboração ideal, o que pode levar a uma suposta autonomia do professor frente às condições socialmente postas.

Os processos sociais têm como ponto de partida as posições teleológicas de homens singulares que, frente à objetividade social, estabelecem mediações – médium entre singular e universal – por meio das escolhas alternativas, produzindo uma série de outras conexões e possibilidades alternativas. Tal condição é caracterizada e caracteriza o caráter econômico-social do agir individual, faz do indivíduo parte integrante da totalidade social, torna-o humano-genérico.

O fim, posto pela consciência, define-se, portanto, pelo contato com a realidade, pelo reflexo desta na consciência<sup>[2]</sup>. A consciência se põe uma finalidade, tendo por base o reflexo da causalidade externa, da legalidade objetiva. Do reflexo da realidade na consciência, se estabelece um determinado fim, que irá dirigir todo o agir:

o fim vem (na consciência) antes de sua realização e, no processo que orienta todos os passos, todo movimento é guiado pela posição de um fim (futuro). Sob este aspecto, o significado da causalidade posta consiste no fato de que anéis, as cadeias causais, etc. são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início. (LUKÁCS, 1981, p. 56)

Desse modo, o homem, na condição de potência transformadora, por meio do trabalho, irá atuar sobre esta realidade, escolhendo para isso as melhores condições alternativas para que o fim previsto seja alcançado.

No processo de reprodução social, essa condição se apresenta apenas como expressão de atos singulares. A totalidade desaparece como expressão da unidade dialética entre processualidade e complexidade.

Ao tomarmos as práticas cotidianas a partir das orientações presentes nas reformas educativas iniciadas na década de 90, podemos identificar que estas imprimem à educação escolar um papel central no que se refere aos rumos econômicos do País. O setor educacional passa a ser pensado como parte integrante dos processos sócio-econômicos. Neste sentido, articula-se o crescimento econômico àquilo que os alunos aprendem na escola, principalmente pela vivência de situações participativas e do contato com uma variedade de aspectos. Ao mesmo tempo, e apesar de se fazer referência à formação de habilidades básicas, os conteúdos das disciplinas não ficam claros tornando-se abertos à referida variedade de experiências que a escola deve prover. Articulam-se, desta forma, uma formação mínima básica que propicie o domínio da leitura, escrita e aritmética, associada à apropriação de valores que garantam uma convivência humana harmoniosa.

Nesse contexto, a educação escolar é central para que se processe a mudança cultural e a universalização de determinados valores, capazes de

tornar mais tolerável a realidade que se nos apresenta, marcada pela violência que se amplia nesta sociedade sem empregos e competitiva. Neste cenário, as políticas sociais ganham relevância como forma de garantir a governabilidade. Esta intencionalidade se faz presente nas políticas educacionais em vigor, tanto no Brasil como em outros países, configurando o consenso que se procurou constituir internacionalmente por meio da ação dos organismos multilaterais, particularmente na América Latina pela Cepal e a Orealc, por meio do Programa de Reformas Educacionais para América Latina (Preal).

A compreensão das práticas formativas pressupõe a sua apreensão nas instituições formadoras, nas práticas escolares objetivadas, neste caso, os projetos pedagógicos, os currículos e planos de ensino se constituem concretamente naquilo que os educadores realizam nas instituições formadoras, como expressão de suas escolhas alternativas diante das contradições, dos projetos formativos em embate, mediados também pela instituição, sua historicidade, sua organização e cultura (SILVA JR.; FERRETTI, 2004).

A conceituação dos autores quanto à prática escolar permite que se compreenda a constituição das práticas escolares – neste caso, especificamente os currículos, projetos pedagógicos e planos de ensino – a sua realização mediada pelas principais dimensões que dão especificidade à escola e não apenas pela regulamentação do Estado. A compreensão das práticas formativas nos remete, portanto, à sua realização contraditória. O fundamento ontológico dessas práticas – o trabalho – nos permite captar o movimento contraditório de sua constituição. Resgatar e analisar a cultura da escola nos leva às formas de apropriação/ objetivação, às leis, às tendências e às contradições que se expressam nestes processos da vida cotidiana, recuperando-se elementos para uma análise acerca da materialidade da prática escolar, realizando a crítica da cotidianidade. Isto significa dizer que as diferentes temporalidades históricas constituem a cultura da instituição, marcadas estas temporalidades pelo agir teleológico. Neste sentido, não é o passado apenas que constitui a cultura institucional, mas o presente orientado para o futuro também, o que nos coloca a imperativa necessidade de investigar

como os processos de escolha dos sujeitos interferem em sua (não) realização, *lócus* em se processa a real formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R.; ALVES, G. As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>.

BEAUD, S; PIALOUX, M. Rebeliões Urbanas e a Desestruturação das Classes Populares (França, 2005) *Tempo Social*, São Paulo, v. 18 n. 1, jun. 2006.

CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo, Xamã, 1996

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique Editor SA, 1991.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. 5 ed. São Paulo, Loyola, 1992.

KURZ, R. *O Colapso da Modernização*. 4 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

LANDINI, S. R.; ABREU, C. M. B. Trabalho Docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. *Quaestio*. Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 17-26, 2003.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. *Trabalho Imaterial*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. Disponível em: <<http://www.rebellion.org/libros/TrabajoInmateria011202.pdf>>.

LESSA, S. O Reflexo como “Não-Ser” na Ontologia de Lukács: uma polêmica de décadas. *Crítica Marxista*, São Paulo, Xamã, n. 4, p. 89-112, 1997.

LUKÁCS, G. *Ontologia do Ser Social*. Roma, Riuniti, 1981.

MARX, K. *Teorias da Mais-Valia. O capital* (livro 4). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. *Capítulo VI Inédito de O Capital*. São Paulo, Moraes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa, Edições 70, 1993.

OFFE, K. *Trabalho e Sociedade*. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de; SGUISSARDI, V. O Processo de Proletarização dos Trabalhadores em Educação. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 91-108.

RULLANI, E. Le Capitalisme Cognitive: du déjà vu? *Multitudes* n. 2, pp. 87-97, 2000. Disponível em: <<http://multitudes.samizdat.net/El-capitalismo-cognitivo-du-deja.html>>.

SÁ, Nicanor P. Aprofundamento das Relações Capitalistas no Interior da Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, maio 1986, pp. 20-29.

SANTOS, Oder J. dos. Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, 1989, p. 26-30.

SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências da Educação Brasileira. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo, n. 11, Cortez, 1985, pp.15-23.

\_\_\_\_\_. *Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 5 ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

SHAFF, A. *A Sociedade Informática*. 4 ed. São Paulo, Ed. da Unesp/Brasiliense, 1995.

SILVA JR.; FERRETTI. *O Institucional, a Organização e a Cultura Escolar*. São Paulo, Xamã, 2004.



---

\* Professora do Departamento de Educação da UFScar. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia, PUC/ SP. E mail: [slandini@uol.com.br](mailto:slandini@uol.com.br) .

[1] Taxa de mais-valia-  $mv/v$  (mais-valia obtida/ capital variável); Taxa de lucro-  $mv/C$  (mais-valia/capital total (capital variável (salários) + capital constante (equipamentos ( fixo) + manutenção, matéria-prima etc.)

[2] “ /.../ no reflexo da realidade, como premissa da presença de fim e meio do trabalho, se realiza uma separação, uma afastamento do homem do seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta claramente no confrontamento mútuo entre sujeito e objeto. No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa *realidade* própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico, o ser social se subdivide um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e seu reflexo na consciência. (LUKÁCS, 1981, 25). Ver Lessa (1997).