

## **A NATUREZA SÓCIO-HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE: DO SACERDÓCIO À SINDICALIZAÇÃO**

Kênia Miranda\*

Discutir a condição docente na contemporaneidade implica assumir uma posição política frente ao debate acadêmico da natureza, ou seja, da especificidade deste tipo de trabalho. Tal debate apresenta-se polarizado pelas teses da proletarização e da profissionalização docente que alcançam cerca de três décadas. Entretanto, cabe perguntar o que ainda há a se discutir e se há com o que contribuir.

A abordagem aqui desenvolvida é filiada à tradição dessa discussão que tem na obra “Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX”, de Braverman, a primeira referência.

Após tantas publicações, destacando o que há de melhor na produção marxista como Hypolito 1997<sup>1</sup>, e tantas polêmicas sobre a situação de classe dos professores, seu controle sobre o processo de trabalho e o seu papel de assalariado frente ao Estado, se por um lado, torna-se mais complexo abordar o tema, por outro lado, é possível cotejar as nossas hipóteses e os dados empíricos com os argumentos de outras correntes interpretativas da temática.

Sendo assim, pretendemos trabalhar, neste texto, as seguintes hipóteses: a) que a entrada da massa feminina para o mercado de trabalho, configurou-se como elemento contraditório. Se por um lado, a ideologia do sacerdócio e a da vocação feminina trouxeram impactos negativos que até hoje são visíveis na educação, por outro lado, foi esse espaço também possibilitou a inserção das mulheres na esfera pública e, posteriormente, em outras áreas da vida social e política majoritariamente masculinas, como por exemplo, o sindicato; b) que o professor tornou-se um trabalhador coletivo da educação, perdendo o controle sobre o processo de trabalho e caminhando na direção da subsunção real do trabalho docente ao capital e ao Estado; b) e que, os professores pertencem à classe trabalhadora, partilhando dos dilemas, dificuldades e possibilidades que esta condição carrega.

---

\* Email: [keniamiranda2006@gmail.com](mailto:keniamiranda2006@gmail.com) / Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História/ UFF.

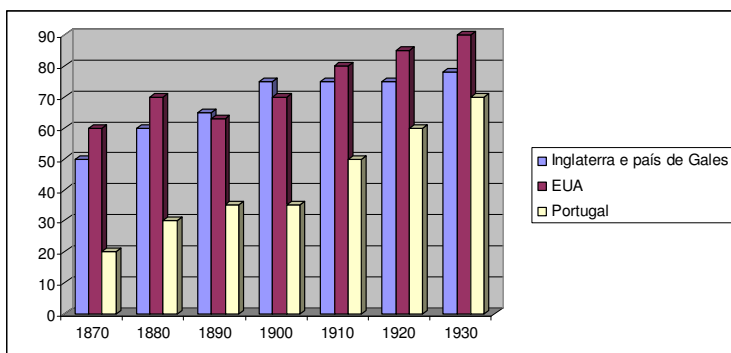
<sup>1</sup> Trabalho Docente, Classe social e Relações de gênero.

### 1.1- Do sacerdócio à sindicalização

A desproporcional divisão sexual do trabalho na educação pode ser constatada nos dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica publicado em 2003<sup>2</sup>. A tabela 1.2 (BRASIL, 2006: 29) indica que para um total de 1.542.878 professores entrevistados, 1.306.635 são mulheres e 228.426 são homens<sup>3</sup>. Ou seja, cerca de 85% da força de trabalho na educação, nos dias atuais, é feminina.

O processo de feminização<sup>4</sup> do magistério não é fenômeno recente, tampouco uma especificidade do caso brasileiro, como afirma Hipólito. O autor, através da análise de literatura da Inglaterra, dos Estados Unidos, de Portugal e da Espanha demonstra que, ainda que em ritmos diferentes, tal processo se generalizou no ocidente, na virada do século XIX para o XX. O gráfico elaborado por Hypólito é bastante elucidativo:

Gráfico 1- Evolução da participação feminina no corpo docente do ensino primário na Inglaterra e no País de Gales, em Portugal e nos Estados Unidos na América, entre 1870 e 1930



Fonte: HYPOLITO (1997: 52)

Tais dados nos permitem observar o movimento ascendente de participação feminina na configuração desta força de trabalho. O processo de industrialização, na temporalidade de cada país, produziu a necessidade de incorporação da mulher ao mundo externo à residência familiar. No entanto, essa inserção nasceu sob os signos *da*

<sup>2</sup> Tais dados foram produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através dos dados do Censo Escolar, do Censo da Educação Superior e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) entre os anos de 1991 a 2002 .

<sup>3</sup> Não responderam a este quesito 7.817 professores.

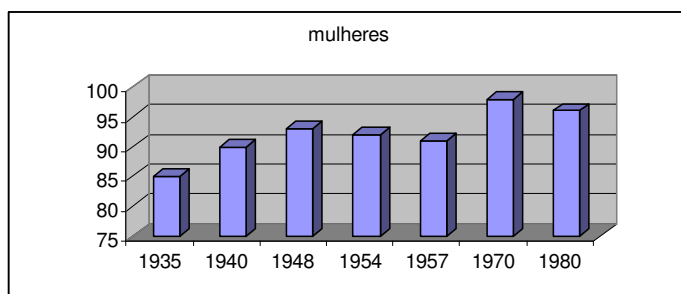
<sup>4</sup> Assim é conhecido o fenômeno de transição da força de trabalho masculina para a feminina na educação, em geral, a partir do século XXI.

*precarização e da emancipação*, para partilharmos da concepção de NOGUEIRA (2004). A ideologia do sacerdócio e da vocação feminina, originária da maternidade, associadas à educação, traduziam a perspectiva dominante de subordinação econômico-social e política da mulher. A ideologia, funcional ao capitalismo em expansão, que precisava conceder e controlar, produzia a justificativa de baixa remuneração no magistério através de um conjunto de argumentos. De sorte que, para a mulher, tal ofício significaria uma renda complementar; haveria uma redução de carga horária se comparado à jornada fabril, possibilitando a presença no lar e o exercício da caridade ao ensinar àqueles que não eram filhos; estes menores, por sua vez, eram quase filhos, pois eram crianças, algo íntimo do universo materno; seriam próprias das mulheres certas habilidades além da caridade/ generosidade, tais como, a docilidade, a paciência, o amor, condições *sine qua non* para a aprendizagem; e para citar apenas mais um argumento, o de igualdade salarial, ainda que quantitativamente verificável, qualitativamente refutável, pois aos homens foram – e seguem sendo – destinados os cargos de direção e, portanto, de superioridade salarial.

No Brasil, o mestre-escola<sup>5</sup> possuía perfil diferente do exposto imediatamente acima. A ele era atribuído a encarnação da lei e, portanto, o julgamento implacável. Tal perfil docente, que substituiu o jesuítico, foi paulatinamente, destinado a outras funções, ditas mais masculinas.

Para o caso brasileiro, Hypolito também sistematizou os dados em gráfico:

Gráfico 2- Participação feminina no corpo do ensino primário no Brasil



Fonte: HIPOLITO, 1997.

Tais dados não respondem, entretanto, a permanência da mulher no campo educacional nos dias de hoje. Decerto, a resposta precisa de maiores investigações e não permite simplificações, mas, acreditamos que só pode ser construída no campo da imbricação das relações de gênero e classe. Inúmeros estudos demonstram a disparidade

<sup>5</sup> Ver ROMANELLI, 1989.

entre o feminino e o masculino no campo social, político e econômico. A partir desse ponto –porventura- consensual é possível levantar a hipótese de que há uma hierarquia interna ao universo feminino determinado pela classe social originária. Admite-se que para as mulheres oriundas da classe trabalhadora é mais transitável o percurso da formação, ainda que universitária para falarmos em tempos de PROUNI<sup>6</sup>, nas licenciaturas, do que na engenharia, por exemplo.

Como havíamos dito inicialmente, o fato é que esta inserção foi contraditória. Trataremos aqui de um único aspecto, a organização política dos professores, ou em outras palavras, da sindicalização de uma categoria majoritariamente feminina.

No caso carioca, campo de nossa pesquisa, é possível destacar pelo menos três experiências bastante representativas dessa organização, a partir da década de 1930.

Essas três entidades sindicais possuem um caráter multifacetado e, portanto, compõem camadas políticas diferenciadas da organização docente da educação básica, são elas: o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-RIO) criado nos auspícios da legislação trabalhista; a União dos Professores Públicos do Rio de Janeiro - Sindicato (UPPES) que, embora seja oriundo do período democrático, herdou toda a prática dos sindicatos oficiais; e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), fundado na ascensão do movimento conhecido como *Novo Sindicalismo*.

A entidade mais antiga é o SINPRO-RIO, fundado em 1931, ainda no governo de Getúlio Vargas, representativo, principalmente, dos professores da rede privada de educação em todos os seus níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e até mesmo educação superior.

A segunda entidade em tela é a União dos Professores Públicos no Estado - Sindicato (UPPES), que representa os professores da rede pública estadual. Foi criada em 1945, no período de redemocratização. No campo sindical, esta etapa histórica foi marcada pela criação de novas entidades, o número de sindicalização aumentou e começaram as tentativas de unificação dos trabalhadores, porém, segundo MATTOS (2003: 25), “a mais significativa herança da ditadura a manter-se no período democrático, impondo sérios limites à própria democracia, foi a estrutura sindical”. A UPPES foi justamente um desses herdeiros.

---

<sup>6</sup> Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, pelo governo de Lula, e que reorientou a formação das licenciaturas nas empresas privadas de Educação Superior.

A Sociedade Estadual dos Professores (SEP), entidade que deu origem ao SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação), foi fundada no final da década de 1970. As inúmeras mudanças ocorridas na sigla significaram a tentativa de fusão a outras entidades de profissionais da educação. Dessa forma, o sindicato foi unificando, ao longo de sua história<sup>7</sup>, diversos trabalhadores da área educacional além dos professores. Portanto, o SEPE representa os profissionais da educação básica do Estado do Rio de Janeiro e não apenas a categoria docente.

Ao longo do século XX, no Rio de Janeiro, inúmeras e diversas foram as experiências dos professores na condição de trabalhadores assalariados e na construção/reconstrução de suas organizações classistas. Os paradoxos que entremearam esse processo, não parecem distanciar-se daqueles organismos ditos tipicamente operários.

Os indicadores sociais produzidos pelo IBGE, no período que compreende o decênio 1992-2001, declaram um total de sindicalização dos “Trabalhadores em estabelecimentos de ensino”<sup>8</sup> da ordem de 45% do total de trabalhadores na base. Este número é bastante expressivo se compararmos aos dados de filiação dos trabalhadores da indústria que atingem um pouco mais de um terço do número total de trabalhadores na base.

Os sindicatos docentes apresentaram significativo crescimento na América Latina na etapa neoliberal, configurando-se como espaço de resistência ao esvaziamento do Estado no campo educacional. Contudo, enfrentam, hoje, crise análoga ao que os sindicatos brasileiros começaram a enfrentar no início da década de 1990. Com efeito, faz-se necessária uma digressão para refletirmos sobre as características do trabalho docente e as razões que o conduziu a uma posição de trabalhador coletivo na educação.

## 1.2- A natureza sócio-histórica do trabalho docente

Há elementos determinantes para a análise do trabalho docente, sem os quais, quaisquer análises tornar-se-iam desvinculadas da materialidade da produção da vida. Desta forma, os limites impostos pela inserção destes trabalhadores no sistema de assalariamento é um ponto de partida para a análise, ainda que não seja o ponto de

---

<sup>7</sup> Para um aprofundamento da temática, ver SILVEIRA (2002).

<sup>8</sup> Aqui compreendidas as categorias: professores da rede pública (federal, estadual, municipal), auxiliares de administração e empregados em estabelecimentos de ensino da rede pública.

chegada, uma vez que a esta primeira determinação somam-se inúmeras mediações que configuram a especificidade deste trabalho.

Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem a propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação.

Das constatações acima, podemos tirar algumas conseqüências, a saber, o professor deve vender sua força de trabalho ao Estado – ainda seu maior empregador - ou à empresa de serviços educacionais e, portanto, possuir o conhecimento específico de sua área não basta para que exerça sua profissão, ou seja, o conhecimento não é o único instrumento necessário. Fora da instituição escolar não há o exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem o equipamento de soldagem. Tal analogia se dá no sentido de que o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação<sup>9</sup>.

Com relação ao controle parcial do processo de trabalho podemos apontar que há uma divisão do trabalho dentro das escolas que se expressa na transposição de técnicas de administração empresarial para a gestão escolar, na fragmentação e controle da prática e planejamento pedagógicos, no distanciamento entre concepção e execução da qual fazem parte os especialistas (supervisores, orientadores e administradores educacionais), exaustivamente analisados pelos críticos da pedagogia tecnicista.

HYPOLITO enfrentou esse debate ainda na década de 1990:

A escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola – divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização. (HYPÓLITO, 1991: 4)

Sendo assim, a autonomia vista como característica inerente ao trabalho docente configura-se como fetichismo que permeia o imaginário de professores e pesquisadores

---

<sup>9</sup> O professor também precisa de outros professores e demais profissionais da educação, além de outros tais como faxineiro, porteiro, secretário, etc. Portanto, o professor compõe o trabalhador coletivo na escola.

da área. Em outras palavras, a autonomia restrita e, em alguns casos, já inexistente apresenta-se como característica mítica que, supostamente, seria capaz de afastar o professor tanto da alienação quanto da subsunção.

Enquanto fenômeno social, a autonomia do trabalhador pode possuir diferentes graus, sendo que a sua manifestação em maior ou menor escalas em uma dada profissão será expressão da produção material e das relações sociais correspondentes. A tese da autonomia inalienável do trabalho docente, defendida em diversos textos acadêmicos e discursos de resistência, apresenta-se, cada vez mais, com escassos respaldos empíricos.

O professor não planeja e executa o seu trabalho sob total liberdade. Há limites para tal. Portanto, cabe discutir quais são as condições de planejamento e execução das propostas pedagógicas. A questão que se coloca é: qual seria o limite desta liberdade? Então caímos em situação similar àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador de vender a sua força de trabalho e ser livre da propriedade dos meios e instrumentos de produção. Poderíamos fazer uma analogia dizendo que o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade *sem tempo* para o planejamento dada a intensificação de sua jornada (chegando a trabalhar até três turnos por dia em escolas diferentes) e, por outro lado, a autonomia de planejar aulas com a sua *baixa qualificação* de fato – ainda que a escolaridade formal esteja em ascensão<sup>10</sup>.

Outro aspecto que podemos destacar nesta direção é o das avaliações externas<sup>11</sup> à sala de aula, à escola, à rede de ensino.

Portanto, como apreender a natureza<sup>12</sup> deste trabalho? Em outras palavras, quais as suas especificidades?

Marx analisou o trabalho assalariado no capitalismo, o que significa que ele estava preocupado com a compreensão do conjunto organizativo do modo de produção e não apenas com o trabalho específico da indústria como afirmam alguns autores críticos da tese de proletarização, essa última acepção grande estreiteza. Dessa forma, a análise do trabalho docente através das categorias marxianas não significa uma transposição mecânica da visão produtiva *stricto sensu* para a escola.

---

<sup>10</sup> Inúmeras pesquisas apresentadas desde a década de 1990 nas Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apontam nesta direção.

<sup>11</sup> Citaremos apenas as avaliações atuais que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC: SAEB e Prova Brasil, além da avaliação de alfabetização, a Provinha Brasil.

<sup>12</sup> “Natureza do trabalho docente”, termo corrente nas pesquisas da área, possui aqui o sentido de características comuns do trabalho em seu tempo histórico, ao contrário de uma definição de traço inato e imutável.

Para Marx, “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo” (s/d: 115), sendo possível concluir que as categorias de **trabalho produtivo e trabalho improdutivo** não advêm da natureza de um trabalho específico, mas sim da forma e apropriação deste trabalho. Assim, o professor pode, numa circunstância, ser definido como trabalhador improdutivo e, noutra, como trabalhador produtivo, quando sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais-valia. Para tanto, Marx utiliza como exemplo fora da produção material o caso das relações sociais sob as quais o trabalho do professor está submetido: “para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados (...) Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário.” (1980: 404).

Sabemos também das limitações em definir a sua natureza através da separação entre *trabalho intelectual e manual*. Definir a profissão docente como intelectualizada simplesmente tem sido uma forma de “resistência” encontrada por muitos autores contra a ofensiva capitalista de desqualificação, como se a condição intrínseca de trabalho intelectual dos professores afastasse completamente a possibilidade de objetivação do seu trabalho.

Para GRAMSCI (2000), embora em determinadas funções sociais incidam graus diferentes de elaboração intelectual e esforço muscular-nervoso, não “há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*” (2000, vol. II, 52-3).

As tentativas de separação entre concepção e execução na divisão de trabalho na produção obtêm, no máximo, uma prevalência ou do trabalho manual ou do trabalho intelectual numa dada tarefa, nunca a eliminação de uma das esferas que compõem a unidade humana.

Todavia ainda não respondemos à nossa questão central. O que definiria, então, a natureza do trabalho docente? Segundo Saviani (1987), uma possibilidade é entendê-lo inserido no âmbito do **trabalho imaterial**. Embora seja uma boa direção para a análise, a afirmação subsequente do autor, “a produção não material não está diretamente vinculada ao modo de capitalista de produção” (idem: 80) vem sendo contestada por parte da produção marxista contemporânea<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Neste caso, um exemplo é JAMESON (2001) que atenta para o fato dos trabalhos imateriais estarem sofrendo uma forma de incorporação à produção distinta das fases anteriores, expressão do capitalismo tardio e de suas formas de encurtamento entre o que denomina de base e de superestrutura.



E mais adiante, Saviani diz ainda, fazendo referência a Marx, “pela própria natureza da coisa, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção não se dá, aí, senão em algumas esferas” (idem: 81).

Vejamos o próprio Marx, em *Teorias da Mais-Valia*, tratar das características do trabalho imaterial no contexto do século XIX:

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies:

1. Resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita. (...)

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. 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 (1980: 404).

No caso dos professores, podemos dizer que as duas formas de realização do trabalho imaterial já estão postas na atual realidade educacional, embora Marx tenha localizado os professores no segundo exemplo, naquela conjuntura. A não separação entre produção e consumo existe nas instituições educacionais presenciais e ainda é maioria na atualidade, no entanto, também são crescentes e diversificadas as formas de objetivação do trabalho docente que, alicerçadas na lógica produtivista, transformam o ensino em mercadoria. Além disso, a expansão da educação à distância (EAD)<sup>14</sup> é uma tendência incontestável, cuja objetivação do trabalho atinge um nível de objetivação nunca antes visto<sup>15</sup>. A produção se separa do ato do consumo nessa modalidade de ensino, o

---

<sup>14</sup> Ver a esse respeito a análise de Samira Saad Pulcherio Lancillotti: *A Constituição histórica do Trabalho Docente*.

<sup>15</sup> A educação a distância, em expansão hoje, representa a parcela da educação que pode ser despreendida, em seu conjunto, do trabalho docente presencial, seja na educação superior ou ainda na educação profissional. O trabalho cada vez mais assume uma forma genérica, por que o trabalho está objetivado. A própria denominação professor é substituída pela de tutor. Tutor e professor desempenham a mesma função, em muitos casos, a qualificação exigida é a mesma, desta forma, o capital recorre a esta nomeação de forma pejorativa, não se tratando apenas de demérito moral, mas de seu par articulado, qual

modo de produção retira da escola suas características pré-capitalistas e se aplica em sua inteireza, sem perder de vista, que o número de alunos na EAD ainda seja bem menor que na educação presencial.

O processo de trabalho dos professores não se resume mais ao segundo caso apontado por Marx, tal processo se complexificou e as relações sociais sofreram alterações e mediações importantes. Por sua vez, as mediações presentes na realização deste trabalho se não aumentaram o controle sobre o processo educativo em si, determinaram sobremaneira o seu alcance, objetivos e resultados. Tais aspectos nos levam a afirmar que aumentou o grau de subsunção deste trabalhador ao capital e/ou ao Estado.

Quanto ao fato do modo capitalista de produção se aplicar na sua inteireza ou não à escola, acreditamos que por serem de naturezas diversas, a análise da escola não é uma simples transposição da análise da produção de mercadorias, mas é possível realizar aproximações.

Deste modo, vejamos como Marx analisou historicamente a perda do controle sobre o processo de trabalho na transição entre o sistema feudal e o capitalista. Segundo ele a sociedade passou por dois estágios anteriores à industrialização, o artesanato e a manufatura.

No primeiro estágio, o artesanato, o trabalhador possuía o controle sobre seu processo de trabalho, decidia como fazê-lo e o executava, ou seja, havia um processo unificado de concepção e execução, ainda que tais decisões estivessem de certa forma, condicionadas externamente, ou seja, relacionadas às necessidades daqueles para os quais tais produtos se transformariam em bens de uso ou de troca, pois aqui a circulação dos produtos também era de responsabilidade do produtor artesão.

No segundo estágio, ao qual poderíamos chamar de etapa de transição, a manufatura, o controle do processo de trabalho ainda está nas mãos de quem o executa, todavia os meios de produção não o pertencem. Enfim, aquele artesão não decide mais quanto e o que produzir, mas lhe resta o domínio sob a maneira de produzir ainda que o instrumento peculiar capital não lhe pertença. Este estágio é chamado por MARX (s/d: 88) de subsunção formal.

No estágio da subsunção formal está previsto que o processo de trabalho não sofra alterações significativas, ou seja, possua características preexistentes. Já na forma

---

seja, de um menor pagamento ao tutor/professor que trabalha nesta área. Tal fato nos leva a crer que essa modalidade de ensino tem funcionado como laboratório da objetivação da educação.

especificamente capitalista, a subsunção real, o processo de trabalho está nas mãos do capitalista e na forma em que organiza a cadeia produtiva, ao produtor/trabalhador assalariado “não depende de seu arbítrio fornecer trabalho desta ou daquela qualidade: toda a empresa corporativa está organizada para que se forneça uma qualidade determinada” (MARX,s/d: 99). Marx afirma ainda que há uma modificação fundamental na relação de hegemonia e subordinação neste momento, “o mestre agora já não é capitalista por ser mestre; é mestre porque é capitalista” (s/d:100).

Recorremos ao esquema trifásico como síntese histórica das mudanças de modo de produção e internamente ao próprio padrão produtivo capaz de elucidar as diferentes capacidades de controle sobre o processo de trabalho para compreender quais características estão atualmente presentes no trabalho docente e como se apresentam.

A partir do exposto acima, definir o trabalho docente na etapa de **subsunção formal** não explica suficientemente a sua condição, uma vez que o professor não é mais um mestre-escola, não é empregador de si mesmo, ele não possui o controle total de seu processo de trabalho, tampouco os meios e o conjunto dos instrumentos de produção. Só lhe restou uma ferramenta de trabalho, que é o conhecimento parcial de sua área de atuação, um conhecimento livre, não patenteado<sup>16</sup>, que está à disposição da sociedade de diversas formas.

Marx não via os estágios de subsunção formal e real como independentes, mas como faces do movimento de desenvolvimento capitalista. As categorias não são estáticas, as formas de subsunção podem ser criadas e recriadas em uma dada circunstância histórica, portanto, são categorias de análise dinâmicas<sup>17</sup>. Partindo dessa tese, observamos que uma determinada profissão não estará sempre situada em um mesmo estágio de subsunção. Este é o caso da categoria docente que já não mais se encontra subsumido apenas formalmente ao capital. Por isso, discordamos da conclusão de CAÇÃO (2001) ao afirmar que ao:

*trabalho docente, por sua natureza e especificidade, não se aplicaria senão de forma limitada, o modo de produção capitalista, sendo-lhe impossível sofrer completo processo de objetivação, controle e parcelarização, consideramos a*

---

<sup>16</sup> Dentre as complexificações da sociedade contemporânea, podemos destacar a própria mercantilização e exercício da propriedade privada sobre o conhecimento através das patentes.

<sup>17</sup> A própria análise da transição do fordismo para a acumulação flexível, nos possibilita notar que este grau de subsunção pode tanto ter um caráter crescente, quanto decrescente de subsunção. Se o fordismo se configurou como padrão de acumulação que intensificou o grau de subsunção dos trabalhadores ao capital, a acumulação flexível, como a própria denominação anuncia, é capaz de conviver com diferentes formas de produção.

*subsunção formal do trabalho docente ao capital, no sentido específico que Marx confere a esse conceito, uma categoria profícua de análise”(2001: 194-5).*

Cabe destacar que um importante diferencial de análise é que não entendemos o conhecimento como meio de produção e sim como ferramenta (ou meios) de trabalho.

Portanto, o que garante a um professor graduado o exercício de sua profissão com fins de subsistência? O conhecimento adquirido ao longo da sua formação? A certificação? Não apenas. Com esta ferramenta - o conhecimento - o profissional da educação não exerce a sua profissão. Ele precisa tornar-se um trabalhador assalariado, vender sua força de trabalho no “mercado educacional”, seja essa venda efetivada para entes públicos ou privados. É nesse sentido, que afirmamos acima que o professor se assemelha a um soldador quando o domínio dos fundamentos do trabalho não lhe garante a existência enquanto trabalhador individual, e que, portanto, deve tornar-se um “trabalhador coletivo”, deve subsumir-se às relações sociais capitalistas. O seu conhecimento na verdade é uma ferramenta imaterial de trabalho.

Dessa forma, temos como meios e instrumentos de produção da educação as escolas, sejam oriundas das redes municipais, estaduais, federais ou privadas em qualquer uma das modalidades de ensino e a posse do conhecimento não faz do professor um proprietário dos meios de produção. Do contrário, se o conhecimento do professor (ou de qualquer ofício) pudesse ser considerado como meio de produção – então – engrossaríamos a Teoria do Capital Humano, para a qual, o conhecimento de uma pessoa é **o seu capital**.

Tentamos proceder a análise não em termos absolutos, mas como processo, chegando, então, a conclusão que o trabalho docente encontra-se na fase transitória entre a *subsunção formal* e a *subsunção real* dos processos de trabalho, onde a primeira etapa já foi superada e a segunda não se completou.

Essa é a tendência, um processo crescente de perda de autonomia do trabalho docente, de transformações essenciais em sua forma, o que nos leva a concluir que, o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital. Na falta de uma nomenclatura melhor, poderíamos definir este estágio como uma *subsunção proto-real do trabalho docente ao capital e/ou ao Estado*.

A escola não pode, atualmente, ser definida, no seu conjunto, como um serviço de vendas de mercadorias *stricto sensu*, sendo um equívoco tratar o trabalho docente

como subsumido realmente ao capital. Contudo, há características peculiares da subsunção real que podem ser percebidas no trabalho docente:

Com o desenvolvimento da subordinação real do trabalho ao capital ou do modo de produção especificamente capitalista não é o operário individual que se converte no agente (*Funktionar. Al.*) real do processo de trabalho no seu conjunto mas sim uma capacidade de trabalho socialmente combinada. (MARX, s/d: 110).

Como afirmamos anteriormente o professor já não desenvolve sua atividade profissional senão coletivamente e empregado pelo capital, ou seja, sob a forma de *trabalho socialmente combinado*, disto decorre que o conhecimento é fragmentado em especialidades e diversas capacidades de trabalho são associadas de forma desigual. Por que, então, o grau de subsunção não chegou ao seu limite? Tal resposta não é de simples formulação. A formação humana não é campo isento de disputas, interesses e usos como tentamos demonstrar. É certo afirmar que uma chave explicativa é a luta de classes. Os trabalhadores, em particular aqueles da educação, atuam nesta correlação de forças resistindo às investidas do capital.

Ao mesmo tempo, deve ser considerado o papel de um grande exército de reserva existente na área educacional<sup>18</sup> - composto majoritariamente pela força de trabalho feminina<sup>19</sup>, o que faz possível que as regras capitalistas incidam sobre o valor desta força de trabalho, rebaixando-o cada vez mais. Da mesma forma que não parece interessante ao capital tamanha simplificação do conjunto desta atividade frente às dificuldades inerentes ao processo de objetivação do trabalho docente bem como há que se considerar a sua improvável viabilização nos níveis mais elementares do processo educacional, tais como as séries iniciais de escolarização.

Em síntese, poderíamos afirmar que a etapa de acumulação flexível acentuou mudanças há tempos em curso no interior da escola, apontando que o resultado provisório dessa disputa no espaço público escolar tem sido expressão da hegemonia do capital.

---

<sup>18</sup> O último concurso (2004) para a rede estadual de educação do Rio de Janeiro contou com a maior relação candidato/vaga que se tem registro para o salário de R\$ 431,00.

<sup>19</sup> Segundo BRAVERMAN: a porção feminina da população tornou-se o principal reservatório de trabalho. Em todos os setores da classe trabalhadora, os que mais rapidamente crescem, são constituídos, na maioria, de mulheres, e em alguns casos, a maioria esmagadora dos trabalhadores. As mulheres constituem a reserva ideal de trabalho para as novas ocupações maciças (1987: 326).

O quadro supracitado gerou transformações para o conjunto destes trabalhadores, seja no que diz respeito ao exercício do trabalho em si, como em sua forma de se reconhecer nele e atuar coletivamente, ou seja, na sua configuração de classe e, portanto, no seu lugar social.

### 1.3- A condição de classe dos professores

Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe. (MARX E ENGELS:1987:84)

Tratar da condição de classe dos professores é, simultaneamente, tratar dos conceitos indissociáveis de classe social e de luta de classes. Uma classe social não é uma abstração, um conceito formal cujo reflexo deriva, de forma mecânica, das relações de produção, mas antes, resultado de um processo histórico de luta movido por interesses antagônicos de sujeitos num contexto determinado, como afirmam, acima, os autores de *A Ideologia Alemã*.

A partir dessa perspectiva teórica, qualquer análise da condição de classe de um determinado grupo social deve se dar a partir de sua inserção na luta de classes.

No entanto, este não tem sido o único caminho seguido pela produção teórica acerca do sindicalismo docente e a inserção de classe dos professores. Para WOOD, “teoricamente, existem apenas duas formas de pensar em classe: como um local estrutural ou como uma relação social” (2003:73). No entanto, a primeira concepção não é exclusividade de correntes externas ao marxismo, “se a segunda concepção é especificamente marxista, a primeira cobre um espectro mais amplo que vai da sociologia clássica até algumas variedades de marxismo” (WOOD, *op.cit*).

É nessa bifurcação teórica e política que está situado nosso debate com a bibliografia marxista sobre o pertencimento de classe dos professores e a sua prática sindical.

Em uma das primeiras passagens do Manifesto Comunista, MARX e ENGELS apontam a centralidade da luta entre as classes na história e os papéis protagonistas da

classe que tem sua força de trabalho explorada na produção, o proletariado, e da classe que detém a propriedade dos meios de produção e o seu produto.

*Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX & ENGELS, 1998: 8).*

Para os autores de O Manifesto Comunista, estavam, desta forma, demarcadas as classes fundamentais no capitalismo, bem como a posição relacional das demais classes sociais tais como os camponeses, os pequenos proprietários, que comporiam as classes médias, além do lúpem-proletariado.

Definidas as classes fundamentais como motor da história colocam-se outras questões, tais como, quais são os integrantes destas classes, qual o papel das classes médias no capitalismo e que elementos definem a vinculação a uma determinada classe, bem como as condições específicas das relações sociais adquiridas num dado contexto histórico.

Correntes da tradição marxista divergem sobre a tendência do movimento das classes médias em direção às classes fundamentais e o papel que desempenham na organização da classe trabalhadora, se tal movimento seria invariavelmente determinado, bem como quais características definiriam os integrantes desta classe intermediária.

Para efeito deste texto, é no debate sobre as classes médias produzido pelo estruturalismo marxista que devemos focar, pois afirmam ser neste lugar da estrutura social que se situam os professores. Uma idéia comum a esses autores é a de que os assalariados não-manuais distinguem-se ideologicamente e, por consequência, politicamente da classe operária.

POULANTZAS (1985) denomina esta classe intermediária que se difere da classe operária como “nova pequena burguesia”. Para o autor, os “assalariados não-manuais” que integram esta nova classe não poderiam ter sua inserção de classe analisada a partir de critérios exclusivamente econômicos e sim de um conjunto de fatores característicos que definiriam sua prática político-ideológica, tais como o caráter improdutivo do trabalho, o controle sobre outros trabalhadores (função de direção) e o exercício de

trabalho intelectual, ou seja, tais elementos demarcariam limites ideológicos entre o trabalhador intelectual, ou não-manual e o trabalhador manual. No trabalho do autor destaca-se o conceito restrito de classe operária e o papel da ideologia na delimitação e *alocação* das classes sociais. Talvez o problema central possa ser resumido pela compreensão do autor que as classes *já estão* constituídas ou possuem uma estrutura social global.

No Brasil temos o trabalho de SAES que trata da inserção de classe dos trabalhadores não-manuais a partir do conceito restrito de classe operária de POULANTZAS. SAES (1978), no entanto, discorda do conceito de nova pequena burguesia que unifica a pequena burguesia e os assalariados não-manuais em uma mesma classe. Para SAES há diferenças entre esses segmentos sociais, sendo que a ideologia meritocrática configura-se como ponto de distinção entre os interesses dos assalariados não-manuais dos trabalhadores-manuais -classe operária tradicional- bem como dos interesses dos primeiros com a pequena burguesia.

BOITO (2004) partilha desta última interpretação e baseado na diferenciação entre trabalhadores assalariados manuais e não-manuais, assim define a especificidade do o sindicalismo de classe média:

é movido por interesses, valores e concepções distintos daqueles que, tipicamente, movem a ação do trabalhador assalariado manual quando esse se organiza sindicalmente. (BOITO, 2004: 3)

Tal filiação teórica afirma que o sindicalismo de classe média, do qual fariam parte os professores é fundamentado na ideologia meritocrática, ou seja, nos dons e méritos pessoais, ou ainda de uma dada profissão. Para o autor,

*tal sindicalismo induz a uma identificação coletiva restrita, fechada no universo da profissão, sendo refratário, por esse motivo, à politização da luta sindical. Cada um desses sindicatos profissionais procura difundir uma imagem dos méritos especiais da profissão que representa. (BOITO, 2004: 25)*

Como exemplo deste tipo de sindicalismo BOITO recorre ao sindicalismo docente:

*O mérito da profissão é, no mais das vezes, afirmado por oposição ao suposto demérito de outras profissões ou do trabalho manual: a professora, cuja dignidade*



*de fato é negada pelo Estado capitalista, mas que procura afirmá-la protestando por ganhar menos que uma empregada doméstica; o professor que, vitimado pelo mesmo Estado, e com o mesmo objetivo e motivação, compara o seu salário ao do motorista de ônibus ou ao do vendedor ambulante.(BOITO, 2004: 24)*

Este é o ponto que nos interessa sobremaneira, pois tem como centro a organização política coletiva deste trabalhador. Segundo esta abordagem os professores integram a classe média e comungam de sua ideologia e forma organizativa de caráter político-ideológico individualista e reformista.

Outro trabalho relevante é o de TRÓPIA (2007) *A inserção de classe dos assalariados não-manuais* que sistematiza o debate e apresenta os limites políticos a que está submetida a classe média, cujo objetivo anunciado é perceber as contribuições do estruturalismo marxista para a compreensão das contradições e limites da organização coletiva docente.

Frente a esta rápida apresentação de trabalhos da corrente estruturalista marxista, podemos observar que se o trabalho fundador de POULANTZAS tem o mérito de não reduzir a análise de classe a economia, parece cair em outro erro tão incompatível frente ao materialismo histórico, qual seja, tomar as classes em situação inexorável. No caso de SAES, a ideologia coloca-se como condição originária das especificidades do processo de trabalho, pressuposto do determinismo.

É necessário assinalar os limites teóricos destas interpretações. As análises que partem de parâmetros pré-determinados e modelos esquemáticos do real parecem não levar em consideração o processo histórico de formação da classe trabalhadora e as experiências vividas por grupo de trabalhadores no embate da luta de classes.

A crítica ao economicismo parece, neste caso, significar a desconexão dos aspectos sociais, econômicos e históricos, excluindo a dialética da metáfora da base e superestrutura criada por Marx. Em última instância, o estruturalismo adquire um discurso paradoxal, pois o aspecto econômico, antes criticado, é prevalente na análise de classes, pois é dele que deriva uma forma específica de ideologia. Neste ponto da argumentação, a ideologia brota de um tipo particular de processo de trabalho, adquire uma forma estática e sem relações com a totalidade social no seu movimento histórico, resultando desconsiderados os processos complexos de alienação e hegemonia. No

entanto, esta questão é mais complexa do que no momento conseguimos abordar neste ensaio.

De qualquer forma, é inegável a complexidade que as relações sociais adquiriram sob o modo de produção capitalista para termos como ponto de partida e de chegada a separação entre trabalhadores manuais e trabalhadores não-manuais como elemento determinante da inserção de classe. Em outras palavras, a unidade da classe pode se dar mesmo na diversidade do processo de trabalho.

Em *A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*, E. P. THOMPSON nos apresenta uma veemente crítica aos equívocos da tradição marxista estruturalista, tais como o a-historicismo e por consequência, o determinismo.

Este é o foco da crítica de THOMPSON:

Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas. Ademais, a noção de classe traz consigo a noção de relação histórica. (1987: 9)

Em outro texto – *Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”*<sup>20</sup> – THOMPSON sistematiza alguns de seus desacordos aos usos do conceito classe social por marxistas e não-marxistas, das quais destacamos sua crítica ao modo idealizado de pensar a classe :

Os assalariados não se comportam de modo condizente com sua com sua condição proletária, ou mesmo alguns deles, quando interrogados, não sabem definir-se ou afirmam pertencer ao “estrato médio”. Ou, ainda mais, classe é aquilo que a classe diz supor representar em uma resposta a um questionário. Mais uma vez, classe como categoria histórica, em seu comportamento através do tempo, resulta excluída.

Portanto, não estamos fazendo uma crítica inaugural a tal corrente marxista, mas debatendo tal concepção frente a análise do sindicalismo docente, através dois movimentos, o primeiro pretende explicitar o caráter estático e classificatório da análise

---

<sup>20</sup> As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos, 2007.

de classe média e, o segundo, apresentar questões formuladas a partir de pesquisa realizada em sindicato de trabalhadores da educação da Educação Básica, em particular o SEPE(RJ) numa direção divergente às conclusões de base estruturalista.

Seria possível identificar o conjunto da categoria docente como pertencente a uma classe social homogênea? A fragmentação no interior dessa abrangente profissão tem sido levada em consideração por quais pesquisas acadêmicas? Seriam os docentes dos diferentes níveis, modalidades e vínculos empregatícios trabalhadores submetidos ao mesmo grau de subsunção ao capital e ou ao Estado e encontrariam em suas diversas associações coletivas a mesma forma de ação política?

Cabe assinalar que os resultados de pesquisas anteriormente citadas apontam o caráter multifacetado do sindicalismo docente do Rio de Janeiro em contrastante divergência com a literatura que o homogeneiza através do conceito de sindicalismo de classe média, generalizando a categoria.

Além das especificidades de organização, luta e identidade de cada uma destas entidades, que não podemos tratar aqui, faz-se necessário destacar além desta heterogeneidade - que já seria elemento suficiente para desmontar os argumentos estáticos de classificação dos sindicatos e de sua composição de classe – o antagonismo protagonizado pelos trabalhadores da educação, que construíram desde o período conhecido como Novo Sindicalismo o SEPE-RJ, às teses do estruturalismo marxista. Em outras palavras, tais trabalhadores, não sem contradições, paradoxos ou limites, cometem a grande pertinácia de não retratarem na materialidade concreta de suas vidas o modelo ideal a eles destinado pela teoria estruturalista.

### **Considerações finais**

O momento da reflexão encontra-se ainda mais situado nas inúmeras questões que, propriamente, na capacidade de formular sínteses. Em particular, a persistência da elevada presença feminina no magistério apresenta-se com certa ambigüidade.

Mas, certamente, é possível afirmar que a inserção de classe dos professores dependerá, necessariamente, das relações sociais as quais estão submetidos. Da mesma forma, a reflexão realizada nos indica que as teorias que impõem um comportamento esperado a uma determinada classe social ou categoria profissional que a integra, têm

um potencial de explicação da realidade reducionista e, portanto, equivocado. As experiências de organização política e de condições de trabalho que a categoria docente vivencia são diversificadas, sem atingir um patamar homogêneo de consciência. Afirmar, portanto, que os professores situam-se na classe média, cujo pertencimento deriva uma postura meritocrática e reacionária é negar o processo histórico de formação destes trabalhadores e sua experiência na luta de classes, reificando-os sob a lógica de uma teoria estática.

A condição de trabalhador coletivo da educação é a forma que este trabalho assume hoje na sociedade. A autonomia docente obstaculiza-se com as condições materiais da educação brasileira. Afirmar que o professor define os objetivos e executa o resultado de seu trabalho é responsabilizá-lo por um quadro caótico que a classe dominante reservou à educação brasileira, seja do analfabetismo funcional, seja da incapacidade prática de produção e até mesmo de reprodução do conhecimento àqueles que freqüentam hoje a escola com as expectativas mais diversas.

Se não é possível afirmar que todos os professores – nas suas diferentes relações de venda de força de trabalho e atuação em níveis diversificados da educação - integram a classe trabalhadora, parece-nos, que um grande número de professores, em particular da Educação Básica, na tensão da luta de classes, tem-se encarnado trabalhador, com todos os dilemas, limites e possibilidades que esta condição carrega.

### **Referências Bibliográficas**

- BAUER, Carlos. Breve história da mulher no mundo ocidental. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2001.
- BOITO Jr, Armando. Classe média e sindicalismo. Primeira Versão. Campinas: IFCH-UNICAMP, nº 1/2/3, 2004.
- HYPÓLITO, Álvaro L. Moreira. Trabalho Docente, Classe social e Relações de Gênero. Campinas: Papyrus Editora, 1997.
- . Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, 1991.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio. A Constituição histórica do Trabalho Docente. Campinas, 2008. (tese de doutorado)

- MATTOS, Marcelo Badaró. Novos e Velhos sindicalismos no Rio de Janeiro (1955–1988). Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. (6ª ed.). São Paulo: Hucitec, 1987.
- . Manifesto do Partido Comunista. In: Reis, Daniel Aarão (org.). Manifesto Comunista 150 anos depois. Rio de Janeiro: Contraponto/Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 1998.
- MIRANDA, Kênia. A Organização dos Trabalhadores em Educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal: O pensamento pedagógico e o projeto sindical do SINPRO-Rio, da UPPES e do SEPE-RJ. Niterói: UFF, 2005. (Dissertação de mestrado em educação).
- NOGUEIRA, Claudia Mazzei. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- POULANTZAS, Nicos. As classes sociais no capitalismo de hoje. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1989.
- THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, vol. 1.
- . A miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro, Zahar Editores.(s/d).
- . As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. (2ªed.) Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- TRÓPIA, Patrícia. A inserção de classe dos assalariados não-manuais: um debate com a bibliografia marxista sobre a classe média. In: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 1995.