

# O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar

Vitor Henrique Paro<sup>1</sup>

## Razão mercantil e amadorismo pedagógico

Em instigante trabalho que analisa os resultados desastrosos das reformas neoliberais introduzidas no sistema escolar norte-americano no final do século passado e início deste – reformas que ela mesma ajudara a implementar como secretária-assistente de educação do governo de George H. W. Bush, no início da década de 1990 – Diane Ravitch (2011) afirma que "a educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções de amadores" (p. 248).

Difícilmente se encontrará na literatura recente sobre políticas públicas algo que sintetize de forma tão aguda as duas grandes ameaças que rondam o direito à educação, ou seja, 1) a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e 2) o amadorismo dos que "cuidam" dos assuntos da educação.

Evidentemente esses fenômenos estão intimamente relacionados e acabam por ser mutuamente determinantes. A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação. Por seu turno, a ausência de familiaridade com a pedagogia deixa sem norte os agentes de políticas educacionais, que são seduzidos pelos mecanismos de competição mercantil, na busca de soluções que compensem seu amadorismo pedagógico.

A razão mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. No campo econômico, é ela que rege a compra e venda de mercadorias quase sempre visando não apenas a troca de bens e serviços mas também a apropriação ampliada de tais produtos. O resultado dessa ampliação é o lucro, ou seja, a diferença, em termos de valor econômico, entre o que se comprou e o que se obteve com a venda. O lucro pode ser resultado da mera especulação – quando se vende algo apenas mais caro do que se comprou, sem nenhuma variação no objeto da troca – como também pode ser o produto de uma transformação das mercadorias no intervalo entre sua compra e sua venda. Neste último caso enquadra-se a produção tipicamente capitalista, em que a compra de mercadorias (força de trabalho e meios de produção), pelo proprietário do capital, tem como propósito a associação entre elas de modo que sejam produzidas outras mercadorias que encerrem um valor maior do que o contido originalmente. O lucro obtido com a venda dessas mercadorias já não é mais o resultado do simples aumento do preço de venda com relação ao de compra, mas sim do acréscimo de seu valor real durante o processo de produção.

Esse acréscimo de valor se dá, como se sabe, porque a força de trabalho agrega às mercadorias que produz um valor maior do que o seu próprio valor, ou seja, aquele que custou ao capitalista. Embora não se trate de reproduzir aqui a demonstração científica desenvolvida por Karl Marx (1983) acerca de como se concretiza a produção de valor sob o capitalismo, é bom ter presente, desde já, que, em nossa sociedade, a razão mercantil está articulada, em última análise, a essa reprodução ampliada do capital, que se faz pela realização do lucro, cujo substrato é a apropriação do valor excedente produzido pelo trabalho. Todavia, a razão mercantil não se configura apenas quando está imediatamente presente o lucro, mas sempre que se manifestam os mecanismos relacionados à competição, à concorrência e ao supremo mandamento mercantil de levar vantagem em qualquer situação.

Nas políticas educacionais, a razão mercantil se faz presente de duas formas básicas: uma diretamente relacionada à resolução de questões econômicas e outra não diretamente relacionada a essas questões, mas que se reporta ao mesmo paradigma no encaminhamento de soluções.

No primeiro caso, estão, por um lado, as políticas que defendem interesses econômicos particulares, e se consubstanciam nas mais variadas formas de "privatização" do ensino, seja por meio do favorecimento direto das escolas particulares, seja pela "adoção dos inexplicáveis pacotes e 'sistemas' de ensino da iniciativa privada, que são adquiridos com dinheiro público para favorecer interesses particulares" (PARO, 2012b), seja ainda em medidas que, em detrimento de ações que favoreçam a melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares, dão preferência à compra de bens e serviços (computadores, consultorias, avaliações externas, etc.) bem como o estabelecimento de contratos e convênios com empresas, ONGs, fundações, institutos, etc.

Por outro lado, ainda no contexto dessas medidas diretamente econômicas, a razão mercantil também se faz presente quando, independentemente de interesses privados, os responsáveis pelas políticas públicas têm em vista um horizonte mais amplo de crescimento econômico do país, mas – ignorando as razões verdadeiramente educativas ligadas ao direito à cultura e à formação integral do cidadão – amparam-se na teoria do Capital Humano (BECKER, 1968; SCHULTZ, 1961a, 1961b, 1973; BLAUG, 1975), para proporem e implementarem medidas visando apenas à formação para o mercado de trabalho, para o consumo ou para avançar nas posições dos ranques econômicos nacionais e internacionais.

A outra forma básica em que a razão mercantil se faz presente nas políticas públicas em educação é aquela em que, embora não articulados com os interesses diretamente econômicos, tanto o discurso quanto a prática seguem o paradigma empresarial capitalista. Como afirmou Marx há mais de 150 anos, "o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina" (1977, p. 225), impondo suas regras não apenas no nível econômico, mas em todas as instâncias da sociedade (cf. Paro, 2012a, p. 168-169). Dessa forma, as condutas, as maneiras de agir e de resolver problemas e tomar decisões no âmbito da produção econômica acabam se espalhando por todo o corpo social, servindo de paradigma para as relações humanas e sociais, sejam elas econômicas ou não.

Certamente, no campo educacional, essa predisposição haveria de encontrar, no amadorismo e na

ignorância pedagógica, solo fértil para vicejar e expandir-se. Assim, os fazedores das políticas educacionais – economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros, professores universitários, e até profissionais titulados em educação, etc. – na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo.

Seja em obediência à razão mercantil, seja em decorrência do amadorismo dos envolvidos, o que acaba por ficar à margem das questões e das tentativas de solução é a própria educação escolar com tudo o que ela tem de riqueza e especificidade. Ao fim e ao cabo, como procurei demonstrar em outros trabalhos (PARO, 2010, 2011), apesar de todos parecerem entender de educação, o que acaba orientando tanto as políticas públicas quanto as práticas pedagógicas em nossas escolas é uma espécie de senso comum que ignora séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na proposição de novas formas de ensinar.

Um dos pontos mais importantes que são obnubilados por essa cegueira pedagógica é a natureza da ação especificamente educativa (ensino-aprendizado). Em termos pedagógicos, ela é vista como mera relação de comunicação, por meio da qual se *transmite* o conhecimento acumulado historicamente. Em termos econômicos, é vista como um trabalho como qualquer outro, ao qual podem ser aplicadas todas as categorias econômicas do ponto de vista tanto do trabalho concreto quanto do trabalho abstrato na produção tipicamente capitalista. O estranho é que esses equívocos costumam frequentar até mesmo trabalhos declaradamente críticos que se propõem a reivindicar para a educação e para o trabalhador em educação um tratamento digno e diferenciado em termos de justiça e de importância social.

Com relação à educação e seus fins, o enfoque da crítica às vezes se restringe à preocupação com o chamado "conteúdo", reduzindo o ensino-aprendizado à *passagem* de conhecimentos, os quais, se forem críticos (e em quantidade suficiente) bastam para tornar crítica a própria educação. Essa concepção minimiza, obviamente, a *forma* do ensino (relação entre sujeitos), com seu papel determinante tanto como componente do conteúdo, quanto como mediação que torna possível sua apropriação. Com relação aos educadores escolares, muitos trabalhos críticos se comprazem em reivindicar para os docentes o mesmo *status* do típico trabalhador da produção capitalista, denunciando sua situação de injustiça e exploração e advogando (apenas) os mesmos direitos devidos ao operariado.

É diante desse quadro que se evidencia a necessidade de considerar a singularidade do processo de produção pedagógico e os desafios que se apresentam para as políticas públicas educacionais e para a administração da escola fundamental.

## **Ação pedagógica e processo de trabalho**

Tendo em vista a tomada de decisões competentes no âmbito das políticas educacionais, uma abordagem cientificamente relevante da atividade educativa que se realiza na escola fundamental exige considerá-la como *ação pedagógica* e como *processo de trabalho*.

A consideração da educação como ação pedagógica requer uma visão mais rigorosa do próprio conceito de educação, que ultrapasse o senso comum, segundo o qual ela é simples transmissão de conhecimento. Isso é falso, em primeiro lugar, porque o objeto da ação educativa não se restringe ao conhecimento. Se ela tem por fim a formação de personalidades humano-históricas, seu objeto é a *cultura* em sua integralidade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, crenças, tecnologia, direito, enfim, tudo o que é produzido historicamente. Mesmo que fosse possível a "passagem" *apenas* de conhecimentos (e não é, como tem ilustrado a ineficiência de nosso sistema de ensino), isso não resolveria o problema educativo, pois deixaria a população privada do inalienável direito à cultura.

A concepção de educação do senso comum é falsa, em segundo lugar, porque na relação ensino-aprendizado não há, na verdade, nenhuma *transmissão*, seja de conhecimentos, seja de qualquer outro elemento cultural, por parte do educador; o que há é uma *apropriação* de tal elemento pelo educando (cf. PARO, 2012a, p. 136, comentário 26). Ou seja, como já foi sobejamente provado (cf., p. ex., PIAGET, 1971, 1994; VYGOTSKY, 1989; VIGOTSKI, 2001; WALLON, 1971, 1988, 2007; LEONTIEV, 2004), o educador propicia condições (ensino) para que o educando se aproprie (aprendizado) da cultura. Não há algo *transferido* de um lugar para outro ou da posse de uma pessoa à de outra. Ao apropriar-se do conhecimento (ou de qualquer outro elemento cultural), o educando entra na "posse" deste (que passa a compor sua personalidade viva), sem que este deixe de continuar presente também na personalidade do educador. É assim que se dá, ou que se "constrói", a cognição, efetivando-se a tarefa educativa.

Os fundamentos desse processo são de importância decisiva quando se pretende examinar a educação como trabalho sem obscurecer nem omitir sua característica pedagógica. Assim, será de muita valia para compreender a educação fundamental como processo de trabalho reter desde já os papéis que desempenham tanto educando quanto educador.

O educando não desempenha sua função como alguém que simplesmente "apanha" o saber das mãos do educador e o guarda para si. Seu papel não é apenas "ativo", mas de sujeito. "Sujeito" aqui é entendido como característica distintiva do ser humano-histórico diante de tudo o mais. Não apenas ator ou agente, mas essencialmente *autor*, senhor de *vontade*, que transforma o mundo, guiado por seus sonhos, seus interesses, sua vontade autônoma. É praticamente uma tautologia, portanto, afirmar que o educando só aprende se quiser, porque é isso que o faz originalmente humano-histórico e é a formação do humano-histórico que se objetiva com a relação pedagógica. Seu aprendizado, portanto, nunca é uma passividade: nem como uma inatividade – adotada pelos métodos mais ultrapassados – nem como uma atividade de autômato, irreflexiva – como defendem os adeptos de um ativismo acrítico.

Em decorrência disso, também o papel do educador é muito mais complexo do que o que usualmente lhe imputa o senso comum pedagógico. Na visão tradicional, o bom professor é apenas

aquele que tem um domínio pleno do "conteúdo" (leia-se: conhecimentos) e consegue dosá-lo e organizá-lo de forma a *transmiti-lo* aos alunos, com pouca ou nenhuma preocupação a respeito de sua capacidade de promover nestes a condição de sujeitos. Isso supõe que os estudantes já venham à escola interessados em aprender, o que está bem longe da realidade, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes, em fase de formação de suas personalidades, e que não tenham ainda *aprendido*, por vias educacionais adequadas, a querer aprender.

A omissão da constatação básica da Didática de que o educando só aprende se quiser tem feito com que a escola, em vez de procurar superar sua incompetência em ensinar, acabe culpando os alunos por não quererem aprender. Assim, a tarefa que à escola cumpre realizar passa a ser desculpa para sua não realização. Ignora-se que a função básica da escola como educadora é precisamente levar os educandos a quererem aprender.

A superação dessa situação exige o abandono do amadorismo dominante em nossa prática escolar e o uso dos recursos oferecidos pela ciência na compreensão do desenvolvimento biológico, psíquico e social do ser humano. Se o educando só aprende fazendo-se sujeito, se esta é a condição primeira para o aprendizado, então é preciso, para educar, que se conheça e se leve em conta como esse ser se faz sujeito no decorrer de seu desenvolvimento. Para isso, é preciso valer-se do contributo das disciplinas e ciências da educação, apropriando-se do conhecimento técnico-científico necessário à promoção do aprendizado. A Pedagogia é uma matéria teórico-prática como a Medicina. Ela não pode contar apenas com o senso comum e com as "boas intenções de amadores" (RAVITCH, 2011, p. 248). Ela precisa apoiar-se nas ciências e campos de conhecimentos que lhe dão fundamento e sustentação: Psicologia, Sociologia, História, Didática, Filosofia, Antropologia, Biologia, Neurociência, enfim, todos os esforços que a inteligência humana faz para compreender e promover o aprendizado da cultura. Sem isso, o que se tem é a situação que está aí: uma escola que não ensina.

Em síntese, o que a consideração da educação como ação pedagógica possibilita é o convencimento de que a tomada de decisões competentes no âmbito das políticas públicas educacionais não pode ignorar a natureza do processo de ensino-aprendizado, sua especificidade e os conhecimentos técnicos e científicos que o envolvem. Mas esse conhecimento não pode estar presente *apenas* nas práticas escolares. Para que estas se desenvolvam a contento é preciso, antes de tudo, que tais saberes orientem as próprias políticas das quais dependem essas práticas. Somente a partir de um conhecimento profundo do fato educativo, os tomadores de decisão poderão conceber e proporcionar condições adequadas ao bom funcionamento da escola e à atividade de seus trabalhadores.

\* \* \*

Além dessa visão pedagógica, a ação educativa precisa ser considerada também como processo de trabalho. O trabalho pode ser concebido, inicialmente, em seu sentido geral, "independentemente de qualquer forma social determinada" (MARX, 1983, v. 1, t. 1, p. 149), ou seja, como "atividade orientada a um fim" (p. 150).<sup>1</sup>

Esse conceito tem um enorme poder de síntese e expressa a própria condição histórica do homem. Trata-se do trabalho como criador de valores de uso, trabalho concreto, produtor de coisas úteis, materiais ou imateriais. Como tal, o trabalho é "uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e Natureza e, portanto, da vida humana" (MARX, 1983, v. 1, t. 1, p. 50). Nessa acepção, o trabalho é atividade especificamente humana, pois só o homem é capaz de estabelecer objetivos a partir dos valores que cria e agir guiado por esses objetivos. O ser humano trabalha, portanto, quando produz direta ou indiretamente sua existência mas também quando usufrui dessa produção, mesmo que o fim em pauta seja o usufruto de algo já produzido ou em processo simultâneo de produção. O trabalho não se restringe pois, à produção econômica propriamente, mas se expande mesmo para as atividades de lazer. Como atividades adequadas a fins, são trabalhos tanto a execução de uma sinfonia por uma orquestra quanto a oitava e apreciação dessa execução pelas pessoas presentes na plateia.

Para a reflexão sobre a educação como processo de trabalho, é importante nomear os elementos que estão presentes em todo trabalho humano, ou seja, os *meios de produção* (tudo aquilo de que o homem se serve para, por meio do trabalho, realizar um produto, seja material seja não material) e a *força de trabalho* (a energia humana, física e espiritual, aplicada no processo). Os meios de produção se subdividem em: *objeto de trabalho* e *instrumento de trabalho*. O primeiro consiste em tudo aquilo que é transformado no processo e que se incorpora no produto final. O segundo é todo elemento que se interpõe entre o trabalhador e o objeto de trabalho e é utilizado pelo trabalhador para transformar o objeto de trabalho em produto.

Esse conceito geral de trabalho se aplica sem nenhuma dificuldade teórica ao processo educativo, desde que não se perca a natureza pedagógica deste.

Em primeiro lugar, há que se ter presente a singularidade do objetivo a que se visa e que deverá orientar toda a atividade. Trata-se da formação de personalidades humano-históricas, por meio do ensino-aprendizado. Se a atividade é de ensino e de aprendizado, tanto o educador quanto o educando são considerados *trabalhadores* que despendem sua energia humana (*força de trabalho*) na realização do *produto*.

O produto do processo educativo consiste no ser humano educado; por isso, diferentemente do que acredita a pedagogia tradicional, boa escola não é a que dá boas aulas, mas aquela que forma bons cidadãos. Assim, não há nada de errado em se exigir que a escola seja produtiva, desde que a medida de sua produtividade se refira ao *produto* que lhe cumpre oferecer: o aluno educado, ou melhor, a porção de cultura incorporada à personalidade do aluno pela ação da escola (cf. PARO, 2012a, p. 188-192). Há que se agarrar, pois, à realidade desse produto e desse objetivo, tanto em sua realização quanto na avaliação de sua consecução. Estes são processos muito mais complexos do que produzir certificados que nada certificam ou realizar "avaliações" em larga escala para produzir ranques que nenhum benefício trazem ao ensino.

Em segundo lugar, é preciso estabelecer rigorosamente quais são os elementos do processo de trabalho pedagógico. Parece não haver nenhuma dificuldade com relação aos instrumentos de

trabalho (material escolar em geral, mobiliário, laboratórios, recursos audiovisuais, salas de leitura, prédio escolar, etc.) e a necessidade de sua adequação aos objetivos do ensino. Com relação à força de trabalho, como tanto educador quanto educando são trabalhadores, parece também fácil de estabelecer que ela consiste na energia humana, física e mental, despendida tanto por um quanto por outro. São, todavia, forças de trabalho diversas, a do educador empregada nas atividades que levam o educando a aprender, e a deste utilizada em seu empenho em educar-se.

Já, com referência ao objeto de trabalho, costuma haver resistências em sua identificação, sob a alegação de que não se pode aplicar na escola o conceito de trabalho da fábrica ou da produção material em geral. Todavia, o conceito marxiano de trabalho como "atividade orientada a um fim", que acabamos de ver, é um conceito de trabalho *em geral*, que faz abstração de toda particularidade, e que, por isso, se aplica a *todo* tipo de trabalho, seja na produção material ou imaterial, seja produtor de mercadorias ou não. Assim, uma análise criteriosa da educação como processo de trabalho deve nos levar a concluir que, além da própria cultura – que é processada e se incorpora na personalidade do educando – o objeto de trabalho por excelência é o educando, pois é este que se transforma (em sua personalidade viva) para dar origem ao produto. Mais uma vez, é de extrema importância atentar para a natureza pedagógica da educação, para constatar que não se está diante de um objeto de trabalho qualquer, ou seja, não se trata de mero *objeto*, como acontece na produção material, por exemplo, mas de um *sujeito*. Isso é decisivo quando se trata de tomadas de decisões competentes no âmbito das políticas educacionais.

Além dessa concepção geral do trabalho humano, "independentemente de qualquer forma social determinada" (MARX, 1983, v. 1, t. 1, p. 149), é preciso, também, considerá-lo como se apresenta hoje, na sociedade brasileira, o que implica verificar as configurações que ele assume no modo de produção especificamente capitalista. Nesse modo de produção, há uma separação histórica entre meios de produção e força de trabalho. Os primeiros – objetos de trabalho e instrumentos de produção – constituem as condições objetivas de vida, já que só tendo acesso a eles, o homem pode, pelo trabalho, transformá-los em valores de uso que garantam a produção de sua existência material. Em qualquer sociedade, a classe ou grupo social que detém a propriedade dos meios de produção é quem detém também o poder dominante. No modo de produção capitalista, como o próprio nome indica, os meios de produção são propriedade do capitalista. A força de trabalho, por sua vez, é propriedade dos trabalhadores que, por não terem acesso aos meios de produção, precisam vender sua força de trabalho, como condição de sua existência.

O capital é a forma social assumida pelo dinheiro que compra meios de produção e força de trabalho com o objetivo de expandir-se, pela apropriação do valor excedente, produzido a partir da associação desses dois tipos de mercadoria. Ao comprar a força de trabalho, o capital paga seu valor de troca e tem acesso a seu valor de uso. Ocorre que o valor de uso dessa mercadoria especial é produzir valor e, além disso, no processo de trabalho tipicamente capitalista, produz, como já anunciamos, um valor maior do que seu próprio valor. Esse valor excedente, denominado mais-valia, é que permite a expansão do capital, fazendo o lucro do capitalista, que constitui o objetivo último desse tipo de produção.

O trabalho que produz mercadorias como valores de uso é o *trabalho concreto*, com as

propriedades que vimos quando falamos do trabalho em geral. Mas esse mesmo trabalho, na produção capitalista, assume uma *forma social* específica, em decorrência de constituir consumo da mercadoria força de trabalho. O trabalho produtor de mercadorias, *considerado em sua condição de dispêndio da mercadoria força de trabalho*, é denominado *trabalho abstrato*. É, portanto, esse trabalho que é responsável pela produção de valor, e, portanto, de valor excedente ou mais-valia. Na verdade, como se percebe, é o mesmo trabalho, visto ora como produtor de valores de uso (trabalho concreto) ora como produtor de valor (trabalho abstrato). Para os proprietários dos meios de produção, representados pelo capital, o que interessa acima de tudo é o que produz lucro, ou seja, o trabalho abstrato, do qual decorre a mais-valia; o trabalho concreto só lhes interessa como "encarnação" de trabalho abstrato.

Esse conceito de trabalho abstrato (historicamente determinado sob o capitalismo) possibilita compreender a forma peculiar de vigência da razão mercantil nesse modo de produção. O interesse do capitalista, o lucro, se apresenta sob a forma de mais-valia; o interesse do trabalhador sob a forma de salário. Para o primeiro, pouco importa a forma concreta dos bens ou serviços resultantes do emprego de força de trabalho e meios de produção; o importante é que ele possa vendê-los por um valor ampliado. Por isso, seu entendimento de *produtividade* está intrinsecamente relacionado à produção de mais-valia. Assim, do ponto de vista da produção capitalista, "só é *produtivo aquele trabalho* — e só é *trabalhador produtivo* aquele que emprega a força de trabalho — que diretamente *produza mais-valia*" (MARX, 1978, p. 70, grifos no original). O trabalhador, por sua vez, também não precisa ter nenhum interesse direto no tipo de trabalho que exerce, nem no produto daí decorrente, porque o motivo que o leva a vender sua força de trabalho e submeter-se ao capital, é o salário que garante sua sobrevivência. Em outras palavras, o trabalho na produção capitalista tem todas as características de um *trabalho forçado*.

Em princípio, também essas considerações sobre o trabalho socialmente determinado podem favorecer uma reflexão mais rigorosa a respeito da ação educativa, ensejando uma maior aproximação do problema teórico que envolve o professor como trabalhador. Mas, se a aplicação do conceito de trabalho em geral possibilitou-nos ver com maior clareza o processo ensino-aprendizado, o conceito de trabalho abstrato da produção capitalista só pode fazê-lo por contraste, ou mesmo por franca oposição.

Em primeiro lugar, há um antagonismo insuperável com relação ao produto do trabalho útil (concreto) como objetivo da produção. No caso da produção capitalista, o produto do trabalho concreto (uma mercadoria) é apenas uma mediação para a realização do objetivo último do proprietário dos meios de produção, que é a mais-valia. Para a produção pedagógica, entretanto, a razão de ser é o próprio valor de uso produzido pelo trabalho concreto, ou seja, a formação de uma personalidade humano-histórica, como objetivo último da ação educativa. No primeiro caso, não há nenhum compromisso social ou afetivo com a mercadoria resultante da produção. Ela é apenas um objeto a ser convertido em lucro em favor dos que comandam a produção. Já, no caso do processo educativo, o resultado é um produto imediatamente útil, relevante individual e socialmente. Os que comandam a produção (cujo poder se consubstancia no Estado) têm um compromisso com o próprio cidadão, cuja vontade e interesse é componente do próprio Estado.

Em segundo lugar, há uma diferença radical entre os interesses dos trabalhadores em cada uma dessas situações. Na produção capitalista, como vimos, o trabalho é forçado. O trabalhador só se submete a ele porque é sua única opção de acesso aos meios de produção e, portanto, à produção da própria subsistência. Seu interesse é o recebimento de um salário, e tudo o que faz está condicionado a esse interesse. É bem verdade que também ele tem de preocupar-se com a qualidade do valor de uso que produz, mas essa preocupação circunscreve-se aos limites de seu contrato com o patrão. O interesse e a responsabilidade pelos destinos da mercadoria é do capital, nada precisando (ou podendo) fazer o trabalhador. Seu "desinteresse" pelo bem ou serviço que produz é tal que, em favor de seu interesse específico por melhor salário, ele pode utilizar (e, em geral, utiliza) sua produtividade como moeda de troca na luta contra o empregador de sua força de trabalho, produzindo mais e melhor, dependendo do salário que lhe é proporcionado.

A coisa é bastante diferente quando se trata do professor, especialmente na escola pública fundamental. Embora ele também tenha o interesse no salário, porque não pode sobreviver sem ele, sua motivação não pode esgotar-se aí, sob pena de sua produtividade ficar seriamente comprometida. O fato de que o aluno só aprende se quiser e de que portanto o professor precisa levá-lo a querer aprender exige que este, desde o início, se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho, não podendo consistir num mero executor de tarefas, apenas para conseguir seu salário. Neste sentido, seu trabalho não discrepa apenas do trabalho capitalista, mas de todo trabalho que permite a seu executor uma relação de exterioridade com o objeto de trabalho.<sup>2</sup>

Num trabalho qualquer, o trabalhador (individual ou coletivo) imprime sua ação de transformação no objeto de trabalho, o qual *resiste* de forma passiva (como objeto) a essa intervenção, deixando-se plasmar num novo produto. No caso da educação, não. A ação do educador não se dá de uma forma exterior, como quem transforma o objeto de trabalho e este se deixa transformar no produto. Aqui, o educador oferece condições para que o educando aprenda, e este *reage* ativamente, participando *como sujeito* (orientado por sua vontade) da elaboração do produto.

Em virtude de o aluno operar como sujeito, o professor também tem de atuar como sujeito, e mais: como sujeito que dialoga com sujeito. Isso afeta inapelavelmente sua condição de trabalhador, e o coloca diante de questões técnicas inteiramente singulares. É nesse contexto que as determinações técnicas se entrecruzam com as determinações políticas.

O ser humano não é um ser apenas social, mas um ser político, porque, nas relações sociais que estabelece, está suposta a condição de sujeito dos envolvidos. O conceito mais amplo de política refere-se, pois, à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas em sua condição de sujeitos, portadores de múltiplos valores e interesses. (cf. PARO, 2010).

Observe-se, então, que os professores do ensino fundamental, mais do que uma função técnica, têm de desempenhar uma função política. Ou, expressando de forma mais precisa, *a função técnica contém ela mesma o político*. Além disso, não se trata de *qualquer* ação política, mas da ação política em sua *forma democrática*. A democracia, também em sentido amplo, consiste na atividade política em que a convivência se dá entre sujeitos *que se afirmam como tais*. Há,

portanto, o respeito à subjetividade do outro, com quem se *dialoga* em igualdade de autonomia. Esse é, precisamente, o tipo de relação tecnicamente *exigida* para que a atividade pedagógica se efetive. Como vimos, as ciências da educação mostram que, sem diálogo, não há aprendizado, logo, não há ensino. Em Pedagogia, portanto, a natureza política (democrática) da relação é uma necessidade técnica.

## **Professor como trabalhador no contexto da ação educativa escolar**

As ponderações sobre educação e trabalho até aqui (sucintamente) apresentadas podem jogar alguma luz sobre a ação educativa na escola de ensino fundamental como processo de trabalho e as implicações daí decorrentes para as políticas educacionais e para a administração escolar. É nesse contexto que convém examinar a questão do professor como trabalhador, visto que a ação deste precisa integrar-se a essas políticas, a essa administração e ao tipo de educação que estas têm por objeto.

Assim, com relação às políticas públicas, a questão é examinar as chances de se constituir sistemas de ensino que verdadeiramente cumpram a magna função de formar personalidades cidadãos, oferecendo os meios necessários para a efetivação da educação escolar, e verificar até que ponto a razão mercantil e o amadorismo pedagógico têm contribuído para solapar as esperanças nesse sentido. São muitas as indagações a esse respeito, mas algumas se destacam por sua direta relação com a questão do professor como trabalhador.

Um primeiro ponto – talvez o mais determinante de todos – consiste em indagar em que medida o objetivo de formar cidadãos, associado à necessária dimensão de sujeito do estudante da escola fundamental, está presente nas políticas públicas educacionais. É possível traçar políticas, estabelecer planos, tomar medidas, implantar projetos, orientar ações, sem que se tenha presente a natureza do próprio objeto de trabalho que cumpre transformar para se consumir a realização dos produtos que são a razão de ser do sistema? A necessidade de contemplar esse objetivo e essa dimensão parece tornar insustentável a aplicação da razão mercantil na concepção e implementação de políticas educacionais, pois seus seguidores, ao ignorarem o objetivo último da educação, têm violado o princípio básico da própria Administração que é a adequação entre meios e fins. Como esperar que os procedimentos didático-pedagógicos adotados no nível da unidade escolar e da situação de ensino sejam coerentes com a formação de personalidades humano-históricas, se esse objetivo, nos discursos e nas práticas, é permanentemente ignorado em nível de sistemas, em favor de interesses centrados na lógica do mercado e nas inconseqüências do amadorismo pedagógico, como vimos anteriormente?

Outro aspecto, também intimamente relacionado ao objetivo do ensino, diz respeito à noção de qualidade daí decorrente, bem como dos mecanismos adequados a sua aferição. A boa qualidade de determinado produto está relacionada aos atributos esperados desse produto. No caso da educação escolar, tais predicados dizem respeito a expectativas e interesses individuais e sociais. Se essas expectativas e interesses não consistem mais em apenas conquistar certificados, adequar-se ao emprego ou avançar em ranques de duvidoso valor, então, a verificação da qualidade precisa

dizer respeito aos novos atributos relacionados à formação integral do cidadão. Assim, é de se perguntar se uma política de avaliação da qualidade do produto escolar (o que o aluno aprende ou aprendeu), bem como do desempenho da própria escola e de seus servidores, pode continuar bastando-se nos duvidosos testes em ampla escala. Em primeiro lugar, se se está realmente interessado nos resultados, a avaliação mais importante de que se deve cuidar é aquela que se dá durante o próprio processo de realização do produto. Além disso, se o objetivo não é mais *guardar* conhecimentos e conceitos, mas *aprender* cultura, a complexidade do produto estaria a exigir mecanismos de avaliação externa muito mais refinados e inclusivos – na forma de supervisão direta, assessoria técnica e compromisso com a escola – do que a mera fiscalização com o objetivo de buscar culpados que funcionem como álibis para a incompetência do sistema.

Esse rigor e esse cuidado com a educação escolar e com a qualidade de seu produto apontam necessariamente para a atenção que deve ser dada ao professor como trabalhador do ensino. As questões aqui são bastante numerosas, mas duas podem ser preliminarmente destacadas: suas condições de trabalho e sua formação. No primeiro caso, sobressai a questão do salário, mas esta não é a única, porque, na escola, embora seja o protagonista da função docente, o professor não educa sozinho. A escola é que precisa ser concebida como *educadora* pois a função educativa escolar não depende apenas do professor, mas de toda a estrutura e funcionamento da escola. Contudo, no tratamento dado ao salário do professor é que parece residirem os maiores equívocos e mal-entendidos resultantes da razão mercantil e do amadorismo pedagógico. Na produção capitalista a remuneração apenas da força de trabalho degrada o vida do trabalhador mas faz parte da lógica do capital e é coerente com o produto que se busca realizar. O trabalho, mesmo forçado, traz eficiência na produção e concorre para o alcance dos objetivos dos proprietários dos meios de produção.

Mas, na educação escolar, não parece possível seguir essa lógica sem comprometer seriamente o alcance dos objetivos pois o educador não pode ensinar, de fato, apenas orientado por seu interesse no salário. Daí o caráter extremamente problemático de alcançar maior produtividade por meio de estímulos pecuniários como a chamada "remuneração por mérito". Em vez disso, parece muito mais razoável concluir que se, como vimos, o salário não pode ser a razão de ser da atividade do mestre educador – porque a complexidade de sua função lhe exige um envolvimento *sui generis* com o educando e sua formação, motivo último de seu ofício – então seu salário precisa ser tão justo e compensador, de tal modo que isso sequer seja motivo de preocupação, estando ele livre e tranquilo para realizar seu trabalho voltando-se para os interesses que de fato contribuem para a boa realização de seu produto.

Sobre esse tema, tanto na academia, quanto nas entidades sindicais de professores, parece haver uma lacuna nos discursos críticos acerca do modo como se dá o trabalho docente no ensino público fundamental, que consiste precisamente na não consideração dessa singularidade do trabalho educativo. As análises, em geral, se ocupam longamente da crítica ao modo capitalista de produção, à alienação do trabalho inerente a esse modo de produzir, e, diretamente ou por analogia, à opressão sofrida pelo trabalhador da educação quando subsumido à lógica mercantil capitalista.

Sem dúvida, a adoção de mecanismos de mercado no recrutamento, contratação e gestão do

trabalho de professores e demais educadores escolares é um dos aspectos mais insólitos das atuais políticas educacionais baseadas na gestão empresarial. Para a crítica dessa tendência, o estudo da habituação (forçada) do trabalhador ao modo de produção capitalista é essencial para identificar importantes forças que atuam no desempenho e no moral dos professores da escola básica. Não é, contudo, suficiente para elucidar a complexidade do trabalho docente. É preciso, além disso, ter presente a singularidade da ação educativa, que só se faz com o exercício da condição de sujeito dos envolvidos.

É preciso, portanto, evitar certo tipo de crítica que, não conseguindo se desapegar de jargões contra o neoliberalismo, acabam restringindo sua análise ao fatos do mercado, deixando de ultrapassar os limites estabelecidos pela própria razão mercantil. Ignora-se, com isso, que a adoção de padrões capitalistas de gestão traz consequências funestas não só para os interesses do trabalhador mas também para a efetivação do ensino. É dupla, pois, a violência da aplicação da gerência capitalista na escola. Ou seja, mesmo depois de plenamente estabelecido o caráter deletério da utilização da "fúria gestonária" no trabalho de modo geral, com seu contributo degradante para o trabalhador, ainda restará analisar a singularidade do trabalho docente e os entraves que a desconsideração dessa singularidade opõe à efetivação da educação.

A formação docente, por sua vez, é um dos assuntos mais complexos, quando se contempla essa singularidade do trabalho pedagógico. Usualmente, se acredita que bastam a frequência a um curso superior e a obtenção de um diploma de licenciatura para exercer com qualidade as atribuições docentes. Nessa perspectiva, as referências a uma melhor qualificação se resumem, em grande medida, na apropriação dos conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares, às teorias pedagógicas e às metodologias de ensino. Quando, todavia, a partir de uma concepção crítica de educação, se considera seu caráter intrinsecamente político, aparecem questões que não costumam estar presentes nos debates sobre formação docente. Uma das mais relevantes é o fato de que a formação política necessária para se estabelecer um diálogo democrático na relação pedagógica inicia-se na infância. É desde a mais tenra idade, iniciando-se pela socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1973), mas prolongando-se por toda a fase de desenvolvimento biopsíquico-social da criança e do adolescente, que se assimilam valores e condutas que formarão personalidades mais, ou menos, democráticas. O que fazer, portanto, quando se sabe que o primeiro contato formal com "preparação" docente do professor se dá na educação infantil e no ensino fundamental? Parece que essa é uma boa indagação para se refletir mais intensamente sobre qualidade do ensino nesses níveis, em que se dá parte importante da própria *formação pedagógica* de seus futuros professores (cf. PARO, 2003). Além disso, há que se envidar esforços para introduzir, já, na formação docente (regular e em serviço) medidas que concorram para neutralizar os vícios autoritários trazidos para o ensino superior ou para a prática docente dos que exercem a profissão, e ao mesmo tempo desenvolver virtudes democráticas condizentes com o ofício de educar.

Finalmente, no caso da administração escolar, em sintonia com igual movimento nas políticas educacionais, constata-se uma verdadeira "fúria gestonária" que procura aplicar na escola e em sua gestão, cada vez mais estritamente, os métodos e técnicas da empresa tipicamente capitalista. Mais e mais indivíduos, vindos do mundo dos negócios e desprovidos de qualquer familiaridade

com a educação e com a escola, se põem a dar ideias e a oferecer soluções para os problemas da gestão escolar. Em geral, buscam se fundamentar no discurso empresarial e, em virtude do amadorismo pedagógico antes referido, se sentem seduzidos pelas promessas de medidas milagrosas para tornar efetivo o desenvolvimento administrativo da escola, aderindo à "qualidade total" ao "empreendedorismo" ou a outra moda qualquer que acabe de sair do forno conceitual e ideológico dos gerentes e idealizadores do controle do trabalho alheio.

Uma das aplicações mais questionáveis dos procedimentos da administração mercantil na escola é o controle que se faz do trabalho do professor. Na empresa capitalista, a gestão de pessoal consiste no controle do trabalho alheio. Esse controle heterônomo, exterior ao trabalhador, faz sentido onde o trabalho é forçado, o que, como vimos, não é o caso do trabalho pedagógico. Considerando, então, o caráter imprescindível do compromisso do professor com a subjetividade do educando, é preciso buscar configurações para a coordenação do esforço humano (individual e coletivo) na escola, que favoreçam o trabalho livre do educador. Como superar, por exemplo, as inspeções autoritárias e as odiosas "remunerações por mérito", por meio de motivações intrínsecas ao próprio trabalho que o professor realiza? Ou, como conceber e implementar formas de supervisão de estilo dialógico e cooperativo entre os docentes, mais consentâneas com a própria atividade pedagógica que exercem?

Em síntese, o que essas breves reflexões sugerem é que a contraposição à razão mercantil e ao amadorismo pedagógico que se apoderaram das políticas educacionais e da administração escolar se faz urgente e necessária diante do estado em que se encontra o ensino fundamental, e que os esforços nesse sentido não podem deixar de aliar o ideal de uma educação como emancipação humana ao reconhecimento do caráter político-democrático da relação pedagógica, da riqueza histórico-cultural dessa relação, da importância da atividade docente e da singularidade do papel do professor como trabalhador.

## Referências

BECKER, Gary S. Investment in human capital: a theoretical analysis. In: UNESCO. Readings in the economic on education. Paris: Unesco, 1968. p. 505-523.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1973.

BLAUG, Mark. *Introdução à economia da educação*. Porto Alegre: Globo, 1975.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. Centauro, 2004.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl. *O capital*: Livro I, capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. I e

## II.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2012a.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. *Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012b. p. 85-95.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1971.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. In: *The American Economic Review*. v. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961a.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1961b.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difel, 1971.

WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1988.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

I Professor Titular da Faculdade de Educação da USP.

1 Como se poderá perceber, toda a argumentação a seguir sobre o trabalho humano está fundamentada em Karl Marx (1977, 1978, 1983). Uma explanação menos sumária pode ser encontrada em Paro (2012a).

2 Evidentemente, não se trata de ignorar os casos em que, mesmo considerando a exterioridade do objeto de trabalho, o trabalhador pode ter uma relação de intenso envolvimento e interesse no trabalho que desenvolve – o que é muito comum, por exemplo, no campo das artes e das chamadas profissões liberais. Apenas que aqui estou interessado em elucidar a circunstância de que, no caso do professor, esse envolvimento com o objeto de trabalho não constitui mera *possibilidade*, mas uma *necessidade* da produção em pauta.