

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOFRIDO PELO
PROFESSOR**
**Entendimento das origens e do processo de sua produção no
contexto social**

FÁTIMA CRISTINA LUCAS DE SOUZA

MARINGÁ
2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOFRIDO PELO
PROFESSOR**
Entendimento das origens e do processo de sua produção no contexto social

**Dissertação apresentada por Fátima Cristina
Lucas de Souza ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos
requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel

MARINGÁ
2011

FÁTIMA CRISTINA LUCAS DE SOUZA

**ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOFRIDO PELO
PROFESSOR**
Entendimento das origens e do processo de sua produção no contexto social

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM

Prof^a. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni – UEL – Londrina

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer – UEM

17 de março de 2011

AGRADECIMENTOS

No meio do Caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 1928)

Muitas pessoas auxiliaram-me a remover as pedras de origens diversas que se encontravam pelo caminho na elaboração da presente pesquisa. E, assim, concluir essa etapa tão importante de minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Compreendo que sem elas o percurso realizado seria mais abstruso. Deixo registrado aqui, de modo particular, meus sinceros agradecimentos à(s)/ao(s).

- Minha Amada Orientadora – Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel, por acreditar em mim e caminhar ao meu lado mesmo estando diversos passos à minha frente. Pela dedicação e valiosas orientações direcionadas a esta pesquisa. Por proporcionar, além de enriquecimento intelectual, uma relação orientadora-orientanda regada de carinho. À Senhora todo meu amor, respeito e admiração.

- Professora Doutora Analete Regina Shelbauer, pelas inúmeras contribuições a este estudo durante o Exame de Qualificação. Também pelas brilhantes aulas ministradas, pela delicadeza nas palavras.

- Professora Doutora Elsa Midori Shimazaki, pela colaboração no desenvolvimento desta pesquisa no Exame de Qualificação, pela calma transmitida e pela valorização de meu trabalho.

- Professora Doutora Doralice Aparecida Paranzini Gorni, pela reflexão que suas observações pertinentes me fizeram alçar.
- Professora Doutora Adreana Dulcina Platt, pelo aceite imediato em participar da banca examinadora como suplente.
- Professora Doutora Rita de Cassia Gallego, pela gentileza de possibilitar-me o acesso às suas produções.
- Marli Lopes de Araújo Pinto, bibliotecária da Universidade Federal de Minas Gerais, por prontificar-se ao auxílio deste trabalho com o envio de material.
- Amigas Juliana Bottos e Renata de Almeida Vieira, pelo carinho, amizade, apoio, os quais suavizaram as dificuldades.
- Luciana, Magda e Alessandra, companheiras de caminhada, pela cumplicidade, pelas discussões, reflexões, paciência, sobretudo, pela força e alegria.
- Hugo e Márcia do PPE, pela atenção dispensada e pela prontidão.
- Dona Lourdes, simplesmente pela lição de vida e de amor.
- Rosely Ferregato pelo incentivo.
- Vivian Ibrahim, pela atenção e por compartilhar materiais e experiências.
- Isabella e Marielly, pela torcida.
- Maitê pela amizade e generosidade, também pelas palavras de conforto.
- Viviane Berloff pela ternura que tem demonstrado.
- Lucília pelo abraço amigo.

- Jorgina, por ser ao mesmo tempo Mãe e Pai e pelo amor incondicional.
- Disney, meu Esposo e alicerce, pela pureza do sentimento. Pela presença constante e compreensão. Por ficar acordado ao meu lado enquanto estudava.

Dedico este trabalho

Aos Professores que, no exercício diário de seu trabalho buscam uma educação progressista partilhando o conhecimento que possuem e desenvolvendo em seus alunos o senso de coletividade.

Não há outra força motriz da história senão a imensa combatividade das massas oprimidas; e por isso a fonte de toda a cultura é a vida, as esperanças e as lutas do povo; perito, intelectual, especialista é todo aquele que, tendo capacidade para se inquietar com as mesmas coisas que inquietam as massas, contribui para que as aspirações globalmente vividas pelas massas dêem um passo em frente. (Georges Snyders).

SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. **ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOFRIDO PELO PROFESSOR. Entendimento das origens e do processo de sua produção no contexto social.** 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, 2011.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico e traz como objeto de estudo o esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor. O objetivo principal é o entendimento das origens sócio-históricas desse esvaziamento, que se originou de uma situação vivenciada na prática pedagógica contemporânea. Para tanto, procura-se, inicialmente, analisar a expressão mais geral do fenômeno específico observado em relação ao professor: a divisão do trabalho e o esvaziamento do conhecimento do trabalhador na sociedade capitalista. Constata-se, por meio desse exercício analítico, que a divisão do trabalho faz-se o instrumento mais eficaz de desqualificação do trabalhador. Outra constatação é de que a divisão do trabalho, ao corroborar a separação da sociedade em classes e a exploração do homem pelo homem, traduz-se como a principal forma de reprodução do capital. Uma sociedade que se alimenta da desigualdade social pode requerer níveis de qualificação semelhantes a seus membros? Mediante esta questão, busca-se refletir sobre a função social atribuída à escola pública e sobre o processo de organização do trabalho docente. Evidencia-se que, ao longo da abertura da escola pública para receber os filhos da classe trabalhadora, transmuda-se substancialmente o conteúdo de ensino dessa instituição e, conjuntamente, a organização global do trabalho docente. Ao compreender que a função social atribuída à escola é, em primeira instância, o que determina o nível de conhecimento do professor, alça-se uma primeira aproximação do processo de esvaziamento do conhecimento científico desse profissional. Tem-se como base o papel da divisão do trabalho para a expropriação do saber do operário e segue-se com o exame desse elemento junto ao trabalho docente e suas relações com o esvaziamento do conhecimento científico do professor, especificamente no contexto brasileiro, a partir da criação dos grupos escolares. Chega-se, deste modo, a uma segunda aproximação de entendimento sobre o fenômeno. Diante da impossibilidade de abordar as múltiplas manifestações da fragmentação, versa-se sobre a organização do trabalho docente; o método e instrumento de ensino; a concepção de ensino-aprendizagem; a força de trabalho contratada. Na conclusão da pesquisa, destaca-se uma dupla origem referente ao processo de esvaziamento do conhecimento científico do professor: a função da escola pública e a divisão do trabalho docente. Observa-se, finalmente, que o professor é, ao mesmo tempo, aquele que sofre, mas também colabora para reproduzir o processo de esvaziamento do conhecimento científico.

Palavras-chave: Esvaziamento do conhecimento científico. Divisão do trabalho. Trabalho docente. Professor. Escola pública.

SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. **TEACHER'S SCIENTIFIC KNOWLEDGE DEPLETION Understanding the origins and the process of its production within the social context.** 179 f. Dissertation (Master of Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, 2011.

ABSTRACT

Current bibliographic research investigates the depletion of scientific knowledge experienced by the teacher nowadays. The main aim of this dissertation is the understanding of the social and historical origins of such scientific depletion which has been caused by a situation experienced in contemporary pedagogical practice. The specific phenomenon's expression with regard to the teacher is initially investigated: division of labor and the emptying of the worker's knowledge within capitalist society. Analytic exercise showed that the division of labor has been the most efficacious instrument in the worker's lack of qualifications and the main form of the reproduction of capital. This is due to its corroboration in the separation of society into classes and in the exploiting of man by man. Can a society that foments social inequality require the same qualification levels for its members? The issue thus concerns the social function attributed to the government school and the organization process of the teacher's role. Experience shows that when the government school receives the children of the working class, the teaching contents of the institution and the overall organization of the teachers' role are substantially changed. When it is understood that the school's social function is the first factor that determines the teacher's knowledge level, the initial steps towards the depletion process of the teacher's scientific knowledge are given. The arguments are based on the role of labor division for the expropriation of the workers' knowledge, followed by an analysis of the same factor with regard to the teacher's role and its relationships with the emptying of the teacher's scientific knowledge, specifically within the Brazilian context when primary junior schools were established. A further approximation towards the understanding of the phenomenon may be thus reached. Owing to the impossibility of tackling several manifestations of fragmentation, the organization of the teaching role, the method and teaching instruments, the teaching-learning concept and the hired labor force are focused upon. Research conclusions enhance a double origin to the teacher's scientific knowledge depletion process: the function of the government school and the division of teaching labor. The teacher is, at the same time, the person who suffers but who also collaborates in the reproduction process of the depletion of scientific knowledge.

Keywords: Depletion of scientific knowledge. Division of labor. Teaching role. Teacher. Government school.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO INTRODUTÓRIA DA DISSERTAÇÃO	13
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE UMA MESTRANDA PARA PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO	18
3	DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E PROCESSO DE ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOFRIDO PELO TRABALHADOR	33
3.1	DIVISÃO DO TRABALHO E SEPARAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E AÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	36
4	CAPITALISMO, ESCOLA PÚBLICA E PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ASPECTOS GERAIS	70
4.1	A ESCOLA PÚBLICA – PRODUÇÃO E UNIVERSALIZAÇÃO	72
4.2	PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A DIVISÃO EM FOCO	84
4.3	MESTRE AUTÔNOMO DO OFÍCIO DE ENSINAR PLENO DE CONHECIMENTO	93
5	DIVISÃO DO TRABALHO DOCENTE E ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DO PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO	106
5.1	MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA ALÇAR A EDUCAÇÃO REPUBLICANA	107

5.1.1	Grupos escolares, organização do trabalho docente e esvaziamento do conhecimento do professor	114
5.1.2	O método intuitivo e a disseminação de manuais didáticos	125
5.1.3	Psicologização e biologização da escola e esvaziamento do conhecimento do professor	133
5.1.4	Forma de recrutamento da força de trabalho e esvaziamento do conhecimento científico do professor	150
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
	REFERÊNCIAS	171

1 APRESENTAÇÃO INTRODUTÓRIA DA DISSERTAÇÃO

Apresentamos, neste momento, nossa dissertação, finalizada em um tempo cronológico, para ser novamente lida e analisada pelas docentes pesquisadoras, membros da mesma banca que examinou, em primeira mão, o trabalho parcial.

Antecipadamente, anunciamos que aquele trabalho sofreu grandes alterações frente sua proposição inicial. Tivemos que delimitá-lo um pouco mais em razão da qualidade que intentamos obter. Havíamos priorizado duas questões – divisão do trabalho e proletarização do trabalhador – para discutir nosso objeto de estudo, mas corríamos o risco de não dar o tratamento necessário, era preciso escolher uma delas para garantir seu aprofundamento. Optamos pela primeira questão, ou seja, ensejamos esforços intelectuais em relação à divisão do trabalho e excluímos a discussão sobre a proletarização do trabalhador.

Consideramos que o pesquisador iniciante, imbuído da necessidade rigorosa de sua formação, notadamente, quando o estudo oferece-lhe subsídios que o incitam sobre a importância do conhecimento científico para o exercício de sua profissão, com avidez, deseja e considera que todas as questões são **sumamente fundamentais** e, por isso, precisam ser tratadas. Isso ocorreu conosco de início, ou melhor, até o exame de qualificação. Depois, conseguimos entender que a nossa formação é constituída ao longo do tempo – *cronos* e *kairós*.

Sabemos de antemão que nosso estudo se apresenta dentro das condições reais que norteiam, neste momento, a formação *stricto sensu*. Essas condições expõem um estudo desta natureza a determinadas limitações e delimitações. Esta foi a nossa condição *cronos*. Entretanto produzimos um trabalho dissertativo nos moldes acadêmico-científicos que será por nós continuado em nossa condição *kairós* e, quiçá, esperamos que possa provocar novos estudos, reflexões, questionamentos e discussões com os nossos pares.

Nosso papel, como iniciante na investigação, é aquele que, após a escolha de uma base teórico-metodológica – em nosso caso, ressaltamos a base materialista dialética ainda em constituição –, pretende entender e explicar a

realidade social por intermédio da delimitação realizada sobre o objeto de estudo. E, nessa perspectiva de apresentação, destacamos quanto esta dissertação foi desafiadora (e continua a ser provocadora), visto que a mesma precisou produzir conhecimento novo, conhecimento que seja relevante socialmente, rigoroso, metódico e que avance em algum aspecto para além do que já está produzido.

Focamos nosso objeto de estudo sobre uma questão que vem, há algum tempo, sendo, frequentemente, bombardeada de modo parcial, unilateral e unidimensional, tratada como apêndice. No entanto, a profusão de ataques não ocorre de modo direto sobre a questão que nos propomos estudar, entender e explicar neste trabalho. Trata-se do **esvaziamento de conhecimento científico que o professor vem sofrendo e ao mesmo tempo produzindo** em razão de condições sócio-históricas. Conhecimento que consideramos fundamental ao professor de qualquer nível de ensino para que ocorra de modo concreto o desenvolvimento que se espera para o exercício de sua profissão. Para dissertarmos sobre esse esvaziamento, consideramos que seja, neste espaço, necessário explicarmos o que entendemos por conhecimento científico.

O primeiro aspecto que nos chama a atenção ao estudarmos, por exemplo, as discussões da Filosofia, de modo amplo, é o fato de o conhecimento estar relacionado à percepção, memória, imaginação, linguagem, pensamento, consciência. Portanto, consideramos que essas são condições, pelo menos, necessárias para que possamos realizar uma aproximação ao conhecimento produzido historicamente pelos homens.

O segundo aspecto está marcado pela diferença estabelecida entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico. Essa diferenciação já foi discutida por Saviani (1984) – senso comum e consciência filosófica; Mizukami (1986) – diferentes concepções de conhecimento de acordo com as abordagens de ensino; Snyders (1988) – cultura primeira e cultura elaborada; Becker (1993) – epistemologia do professor; Rodrigo e Arnay (1998) – conhecimento cotidiano, escolar e científico, entre outros.

O terceiro aspecto está relacionado diretamente ao conhecimento que o professor deve dominar, porque está objetivado e deve ser apropriado pelo mesmo em razão do exercício do magistério. É qualificado como científico porque é um conhecimento produzido socialmente, portanto, é histórico, situado, datado.

Além disso, ele é sistematizado e organizado de tal forma para que o outro – o aluno – consiga torná-lo seu. Ao ser apropriado pela instituição escolar e pelo professor deve ser intencional, visto que objetiva humanizar o homem, oferecer-lhe subsídios teórico-práticos para que viva sua condição humana, diferenciada de outros animais.

Este terceiro aspecto está intrinsecamente articulado aos dois primeiros, sem dúvida. Não há como separá-los e nem mesmo dicotomizá-los ou classificá-los. No entanto, seu entendimento e consequente posicionamento do professor dependerão da sua concepção de mundo.

Ao estabelecermos como pressuposto que a relação professor-aluno deve ser mediada pelo primeiro para favorecer ao segundo a passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, a fim de possibilitar-lhe a apropriação da herança cultural da humanidade e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sobre a realidade, avaliamos que este professor precisa estar pleno do referido conhecimento.

Em leituras que realizamos e em observações de sala de aula e sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professor durante nosso estágio na graduação em Pedagogia, no entanto, identificamos diferentes situações em que o professor cada vez mais domina menos o conhecimento científico necessário desenvolver na instituição escolar para a formação de seus alunos.

Esta é a questão fundamental e orientadora desta dissertação, apresentada de modo breve e com a intenção de convidá-los a acompanhar a caminhada intelectual que realizamos durante o período de vinte e quatro meses, de acordo com o regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

A primeira seção é exatamente este pequeno texto introdutório, no qual tivemos a intenção de orientar os leitores sobre a forma de constituição de nosso estudo e que não foi produzido para atender apenas nossos interesses. Ele foi produzido em um definido contexto social e, por essa razão, está articulado à nossa disciplina intelectual e às condições materiais que nos circundaram para que o mesmo pudesse concretizar-se nesta organização.

Consideramos, ainda, muito importante mostrar ao leitor o processo de nossa constituição como pesquisadora, uma vez que foi com o estudo do objeto

desta dissertação que nos possibilitou adentrarmos, definitivamente, no mundo da investigação e assumirmos tal condição. Discutimos isso na segunda seção, mostrando nossa trajetória de avanços e recuos, dificuldades para delimitar o objeto de estudo, construção do problema de pesquisa e a necessidade de dominar o referencial teórico-metodológico como condição para a disciplina intelectual, coerência entre o anunciado e o realizado.

Entender o funcionamento da sociedade capitalista sob o foco da divisão do trabalho foi nosso objetivo maior na terceira seção. Procuramos mostrar como o desenvolvimento da sociedade capitalista converteu o trabalho social de instrumento humanizador para instrumento de alienação. Ao separar as funções de pensar e agir entre os homens e distribuí-las de igual modo, o capital aboliu a dimensão intelectual do trabalho para depois se apropriar desse conhecimento técnico-científico que o trabalhador possuía sobre seu ofício. Durante o processo de parcelarização do trabalho, instituiu hierarquias, decompôs a sociedade em classes e demandou níveis de qualificação desiguais a seus membros.

Intentamos analisar, por meio das desigualdades de classes e das reorganizações constantes do capital, a função social que incidiu sobre a escola pública ao longo de sua expansão, bem como as transformações globais processadas no trabalho docente que levaram à sua divisão. Para melhor compreender este último elemento, atendo-se especificamente ao contexto brasileiro, esforçamo-nos para reconstituir um tipo de trabalho docente unitário e complexo, tendo como base a história. Estes foram os elementos constituintes da quarta seção.

Detemo-nos na quinta seção, em especial, para refletir sobre a primeira proposta de ampliação da escola pública no substrato do capitalismo dependente e periférico como o do Brasil. Aprofundamos nosso estudo em relação à organização inicial do trabalho docente, o método de ensino, os instrumentos de trabalho, a concepção de ensino-aprendizagem e de professor que permeou tal proposta. A divisão do trabalho docente e seu vínculo com o esvaziamento do conhecimento científico do professor subsidiaram o exame em tela.

O desfecho de nossa pesquisa concentra-se na sexta seção. Tentamos responder, com base na produção e desenvolvimento das seções precedentes, o seguinte problema de investigação que motivou o estudo apresentado: **que**

condições sócio-históricas, produzidas pelos homens, favoreceram a origem e o processo de esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor da escola pública? Será que podemos atribuir esse esvaziamento exclusivamente ao professor? Não é ele também produto e produtor de múltiplas, ricas e contraditórias relações?

Ainda nesta seção, deixamos em aberto algumas questões surgidas no decorrer da pesquisa com vistas às possibilidades de darmos continuidade em outros estudos.

Lembramos, por fim, que esta trajetória é uma dentre tantas outras que o pesquisador pode desenvolver, dependente do referencial teórico-metodológico que venha a adotar. Esta foi a nossa, intencionalmente escolhida, visando oferecer conhecimento novo à academia, aos cursos de formação de professores e às reflexões de professores para romper com a visão naturalizada e disseminada de desvalorização do professor brasileiro.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE UMA MESTRANDA PARA PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO

Vimos, ao longo de nossa trajetória acadêmica, observando que toda produção do conhecimento é provocada por determinados acontecimentos ou situações que se manifestam por meio de constatações alcançadas por pesquisadores preocupados com algumas lacunas no conhecimento, ausências de discussões em sua área ou até mesmo por não concordarem com as formas de encaminhamento ou com os resultados de pesquisas.

Em nossas leituras na pós-graduação, aprendemos a ficar atentas a tais produções. Destacamos algumas observações que realizamos para situar o contexto que tanto nos mobilizou a ponto de sentirmos necessidade de investir em um estudo em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Na leitura que fizemos de livros, por exemplo, organizados por Fazenda (1989; 1992), entendemos que as produções ali encontradas partiram de necessidades específicas. Uma das coletâneas explicita que os textos, originalmente, serviram como leitura básica para os pós-graduandos da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional de um dos programas da PUC-SP. Em razão

[...] das dificuldades sentidas pelos alunos na escolha da metodologia mais adequada à elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa. O objetivo era proporcionar condições aos pesquisadores para:

- Conhecer e analisar diferentes direções na pesquisa educacional;
- Escolher a opção mais adequada a seu projeto de trabalho (FAZENDA, 1989, p. 9).

A organizadora deste livro preocupou-se em oferecer os diversos enfoques investigativos àqueles que se iniciam na pesquisa em educação e, para tal, convidou pesquisadores docentes de diferentes abordagens teórico-metodológicas.

A outra coletânea é resultado do debate realizado na PUC-SP, em 1990, sob a denominação *Simpósio sobre Metodologia da Pesquisa Educacional*. Na

apresentação do livro, Fazenda (1992, p. 9) informa aos leitores que a intenção foi partir “[...] de pesquisas já realizadas por pesquisadores de grande projeção”, para que “[...] desvelassem os problemas por eles enfrentados e as limitações, bem como as formas encontradas para a superação dessas dificuldades”.

Um aspecto que nos chamou muito a atenção foi sua afirmação de que pesquisar é prazeroso. Destaca Fazenda (1992, p. 10, grifo nosso) que “o valor do desvelamento desses aspectos [problemas, limitações, superação] encontra-se na possibilidade de poder **compartilhar detalhes do prazer em pesquisar**, costumeiramente não revelados em congressos ou encontros sobre Pesquisa”. Esta não revelação foi também o que nos moveu para a organização desta seção. Consideramos importante compartilhar com os novos pesquisadores um pouco da nossa caminhada e apontar para as dificuldades enfrentadas, buscas que foram necessárias para entendermos e explicarmos nosso problema de estudo.

É exatamente este prazer que conseguimos vivenciar durante o desenvolvimento deste estudo dissertativo. E é este prazer, esta alegria, da qual nos fala Snyders (1988), que faz com que queiramos compartilhar nossa trajetória com outros – iniciantes, iniciados e pesquisadores de grande projeção.

Este prazer não é de forma alguma imediatamente alcançado. Ele é exigente. Cobra-nos, a todos os momentos, a unidade, a coerência que só alcançaremos por meio da leitura, da reflexão, da discussão, da orientação que recebemos na condição de mestranda. Ele envolve o pesquisador em seu compromisso ético, portanto, teórico, formal, enfim, humano.

Em continuidade às nossas constatações, observamos, na apresentação da coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2002), que, muito tempo antes de sua concretização, ambos já vinham demonstrando preocupações junto a seus pares e propondo discussões acerca da relação entre orientador e orientando e a escrita de teses e dissertações. Entretanto afirmam que a trajetória foi longa (desde 1997), uma vez que

Nossa convicção da importância da função do orientador na formação de pesquisadores e a constatação de que há uma enorme desproporção entre a relevância do tema e a quantidade, ou até qualidade, de publicações que a exploram, encontrou eco apenas entre alguns poucos pesquisadores, dentre os tantos a quem expusemos nossas preocupações nos últimos cinco anos. A

impressão que tínhamos era de que os processos, estratégias e dificuldades próprias do orientador eram considerados perfeitamente conhecidos e dominados (BIANCHETTI; MACHADO, 2002, p. 17).

Fica evidenciado, mais uma vez para nós, que a produção do conhecimento parte de uma necessidade, seja ela observada ou vivenciada, e provoca aquele que se encontra em constante sintonia com as **coisas** da realidade social. Neste caso específico, foram os organizadores da coletânea, em suas condições de pesquisadores, professores, orientadores da pós-graduação e autores, que, instigados pela questão, convidaram seus pares, resgataram publicações anteriores, solicitando aos seus autores ampliação, redução, revisita ou retificação.

Nesta trajetória, não poderíamos deixar de realizar leituras de dissertações. Dentre algumas que lemos, destacamos aquelas que se encontram no acervo na biblioteca e no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Tais leituras foram necessárias para subsidiar nossa formação na condição de iniciantes da pesquisa na área da educação. As indicações de leituras orientadas mostraram-nos que os autores, de diferentes formas, explicitam as razões pelas quais foram mobilizados para estudar o objeto apresentado. Para esse entendimento, exemplificamos com as dissertações de Bottos (2008) e Vieira (2008).

Na leitura da primeira dissertação, chamou-nos atenção a indagação realizada por um dos professores da banca de seu exame de qualificação, o qual, em sua análise, indicava-lhe o quanto era importante situar para os leitores de seu trabalho onde se originou o objeto de estudo proposto. Nesse sentido, Bottos (2008, p. 13), após rever seu trabalho, concordou com a observação da banca e destaca:

[...] de fato, a escolha de um objeto de pesquisa não ocorre aleatoriamente e nem mesmo espontaneamente; o objeto não está aí, por si só; não é dado livremente; não é oferecido pelo professor orientador; não está a nossa disposição nos livros, nos cursos, nos eventos. Somos nós, pesquisadores em busca do conhecimento, que a desejamos intelectual e afetivamente.

Entendemos a necessidade e a responsabilidade do pesquisador em situar o objeto de sua investigação para o outro. A dissertação dessa autora oferece essas condições para os diversos e diferentes **outros**, que são, em primeira mão, o orientador e os docentes membros das bancas (exame de qualificação e de defesa); em segunda mão, podem ser discentes da graduação, pós-graduandos em nível *lato* e *stricto sensu*, professores da educação básica, docentes da educação superior.

Nossa segunda leitura foi dirigida à dissertação de Vieira (2008, p. 13), em cuja primeira seção, nominada de **Ponto de Partida**, possibilita, de antemão, aos leitores entenderem o longo processo do pesquisador para a constituição de um objeto de estudo.

O nosso interesse pela temática preconceito foi se constituindo a partir de um estudo que realizamos em nosso último ano de formação em Pedagogia. Inserida na instituição escolar para o desenvolvimento de um estágio de observação, etapa preparatória para o desenvolvimento de nosso estágio de docência, chamou-nos a atenção uma situação aparentemente banal e corriqueira em sala de aula. Tratava-se da postura preconceituosa de professores e alunos em relação aos estudantes que se localizavam no fundo da sala de aula, nominado, pejorativamente, de fundão. A situação observada e as contradições dela decorrentes nos impulsionaram a uma aproximação com esse tema.

Essas leituras fizeram-nos entender e sentir a necessidade de, também, compartilhar com **outros** a história de constituição de nosso **objeto de investigação**, bem como sua problematização. Em conformidade com o referencial que buscamos nos aproximar, significa que esse objeto precisa ser articulado com a realidade social, uma vez que o mesmo não existe de modo independente dos homens.

Em realidade, quando pensamos, falamos ou escrevemos sobre um objeto, precisamos nos esforçar para situá-lo em uma determinada prática social. Destarte, pensamos, falamos e escrevemos sobre alguma coisa e, em nosso caso, queremos entender e refletir sobre a origem e o processo no qual o professor foi, ao longo do tempo, sofrendo um grande esvaziamento do conhecimento científico.

Quando, por que e de que forma o professor, de modo mais amplo, foi se constituindo como nosso objeto de estudo?

Podemos localizá-lo no último ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, em 2008, momento em que tivemos nosso primeiro contato com a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino Médio – modalidade Normal. Logo no início do ano letivo, fomos preparadas nessa disciplina para a realização do estágio de observação como parte obrigatória de nossa formação.

As leituras de vários capítulos de livros e artigos de revistas especializadas (SANFELICE, 1996; GROSSMAN, 1998; GUEDES-PINTO; FONTANA, 2001; BOCK, 2004) e as consequentes discussões em sala de aula tinham como objetivo dar suporte teórico-prático para essa modalidade de estágio na instituição escolar, em especial direcionada ao Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (PARANÁ, 2006). A preocupação da professora da referida disciplina era para que conseguíssemos analisar e entender, historicamente, a instituição escolar, a sala de aula, o professor, o aluno construindo uma visão crítica de sua existência concreta na sociedade.

As primeiras leituras realizadas nos indicavam a necessidade de romper com a visão naturalizada de vários aspectos que estão entranhados na instituição escolar. Destacamos somente algumas delas para que possamos situar melhor aqueles que estão, neste momento, acompanhando nossa trajetória.

Iniciamos com a naturalização da adolescência, tendo em vista ideias preconceituosas que são, muitas vezes, dirigidas a ela. Era preciso que, naquele momento crucial de nossa formação, entendêssemos que a adolescência é uma produção humana, constituída no seio das relações sociais, para desmistificar a visão que se cristalizou dessa fase de desenvolvimento: de irresponsabilidade, imaturidade, desrespeito, como se tudo fosse inerente à natureza humana.

Outra questão apresentada, nesse processo de preparação, fundou-se na necessidade de discutirmos e entendermos as condições reais da instituição escolar, com destaque à sala de aula como lugar que não está isento e nem isolado de contradições sociais. Foi preciso, inicialmente, entendê-la como um dos vários segmentos da sociedade, como um dos espaços de formação do

homem, para, então, compreendermos a importância de concebê-la como local específico para o processo ensino-aprendizagem.

Vinculada à preocupação de conhecermos bem o espaço que iríamos ocupar tanto na sala de aula quanto na instituição escolar, outra questão foi discutida: a relação do professor de sala de aula e seus alunos com o estagiário da educação superior. Desta forma, exploramos as múltiplas relações que envolvem estes três sujeitos para, enfim, reconhecer nosso papel de estagiário como um observador participante da instituição escolar.

Vencida a preparação, iniciamos o estágio de observação. É importante frisarmos que, naquele momento, de modo geral, nós nos sentíamos em condições para realizá-lo. As leituras, discussões e reflexões desenvolvidas na fase de preparação pareciam permitir-nos observar criticamente a realidade escolar, constantemente explorada, de diferentes perspectivas teóricas, por alunos da graduação, pós-graduação e pesquisadores. Por que fazemos esta afirmação?

Porque a primeira dificuldade, sem dúvida, a mais sentida e, talvez, a mais importante foi justamente a de interpretar as situações que vivenciávamos sob a luz dos conhecimentos que acreditávamos ter-nos apropriado no decorrer da preparação para o estágio.

Uma dessas situações foi o uso do artigo *Pessoas do sim e pessoas do não*, de Luiz Almeida Marins Filho, publicado na revista ReCAP (2008-2009), pertencente ao Sindicato do Comércio Varejista de Derivados de Petróleo de Campinas e Região, cuja íntegra transcrevemos a seguir. Tal foi o impacto causado em nós em razão de sua utilização em uma disciplina no curso de formação de professores, em nível médio:

Há pessoas do “sim” e há pessoas do “não”.

As pessoas do sim são aquelas que têm como pano de fundo da sua vida o fazer, o permitir, o tentar, o abrir, o testar, o experimentar.

As pessoas do não são as que vivem para fechar, não permitir, temer, desfazer, negar, enfim.

As pessoas do sim são alegres, joviais, ingênuas até. Passam por bobas, são frequentemente enganadas, pagam contas duas vezes, perdem no varejo e sentem-se ganhando no atacado.

As pessoas do não são tristes, rabugentas, preocupadas, “espertas”, levam vantagem em tudo, ganham no varejo e nunca admitem perder. São desconfiadas de tudo e de todos e não levam desaforo para casa.

As pessoas do sim são desarmadas, estão sempre prontas a ajudar as pessoas e não percebem se estão sendo exploradas por falsos amigos.

As pessoas do não querem ser servidas e acham-se sempre exploradas por verdadeiros amigos.

Sempre me pergunto o que faz alguém ser uma pessoa do sim ou do não. Será carga genética? Serão condicionamentos operantes da própria vida? A verdade é que as pessoas estão inapelavelmente divididas entre o sim e o não.

As pessoas do não são tristes e covardes. Tem verdadeiro terror do desconhecido, para elas sempre portador do mal.

As pessoas do sim são alegres e corajosas. Enfrentam o desconhecido com serena tranquilidade porque o veem sempre trazendo mais um bem.

Sejam quais forem as razões a determinar essa condição vivencial das pessoas, a verdade é que nada é mais terrível do que conviver com pessoas do não. Elas não somente são sofredoras atroz, como fazem sofrer aos outros que têm a desventura de com elas conviver. As pessoas do não infelicitam a própria vida e de quantos a elas se chegarem. A vida para elas é um peso insuportável e não conseguem viver a não ser negando a própria existência.

Platão, quando falava das três partes da alma: filosofia, guerreira e lasciva e em suas ricas descrições nos “Diálogos”, também se referia a pessoas negadoras, controladoras de outrem, policialescas, cuja única verdade (sic) é o “negar” e o “proibir”.

O mundo de hoje já não é muito hospitaleiro para a vida. Torná-los, o mundo e a vida, ainda piores pela negatividade, pela descrença como lei, pela desconfiança, pela desavença, é um crime de lesa humanidade.

Às pessoas que têm essa veia negativa e negadora muito forte, aconselho que procurem auxílio, até médico se necessário. O excesso de negatividade chega a ser patológico. A vida fica muito mais difícil e dura de ser vivida e convvida com pessoas assim e esse perene masoquismo faz mal.

E o pior é que essas pessoas denominam-se “realistas”, pois só veem a negra realidade em sua frente. É uma maneira doentia de ver o mundo e encarar a vida.

É claro que não estou advogando em favor das pessoas que são verdadeiras “Alices no país das Maravilhas” e que não conseguem ver a gravidade dos momentos graves nem a seriedade das ocasiões sérias.

O que defendo é a saúde mental plena, a pessoa alegre, bem-humorada, sem urgências, sem histerias, sem excessos perenes como forma escolhida de viver. É claro que todos temos momentos e fases negadoras, mas fazer da própria vida uma negação do viver é simplesmente loucura a que muitos se dedicam. E essas, são as pessoas do “não”. Deus nos livre delas todas.

O autor deste artigo denomina sua página *online* de *Anthropos Consulting*, na qual escreve e, por meio dela, divulga suas palestras, entrevistas sobre motivação.

Este texto, encontrado na internet, foi lido e comentado por uma das professoras de um curso de formação de professores em nível médio, cujo conteúdo motivacional apela para a necessidade visceral de as pessoas pensarem e agirem positivamente, uma vez que o mundo (empresarial) só tem lugar para as “pessoas do sim”.

Passamos o estágio de observação perplexa e inconformada com o conteúdo que foi proposto em sala de aula pela professora. Entre os vários aspectos observados por nós, destacamos este e o apresentamos à nossa professora de estágio. No entanto, durante a discussão, começamos a perceber que estávamos realizando uma leitura parcial e anistórica da realidade escolar. Inicialmente, ao fazermos comentários negativos sobre a prática pedagógica desenvolvida pela professora, não nos dávamos conta de que essas eram, também, as nossas condições primeiras. As considerações que apresentamos evidenciavam, naquele momento, a limitação de nossa visão e, por conseguinte, impunha a necessidade de romper com a naturalização.

Para tal, passamos a levantar algumas questões que contribuíram com o processo de construção de um entendimento histórico sobre a situação observada:

- Por que uma profissional da educação, ao oferecer formação a profissionais para a educação escolar, utiliza-se de um texto dessa natureza?
- Que formação pretende oferecer aos seus alunos em um curso de formação de professores?
- Que concepção tem essa professora de sua profissão?

Como expressão de um momento primeiro e fundamental de nossa pesquisa, tais questionamentos evidenciam, de um lado, nossa fragilidade e inexperiência como pesquisadora, lacunas em nosso conhecimento frente ao objeto de estudo; de outro, revelam o esforço que empreendemos para superarmos a visão primária, empírica, forjada sob a aparência e o imediatismo, portanto, superficial.

A situação observada apresentou-se para nós como problemática e contraditória. Isso teve consequências em nossa formação, uma vez que ficamos provocadas a entender e, para tal, realizamos algumas leituras, as quais favoreceram a elaboração do texto *Conhecimento tácito X conhecimento científico na instituição escolar: uma experiência no curso de formação de professores*.

Este texto foi apresentado e publicado na XV Semana da Pedagogia da UEM, realizada em 2008. Para a produção deste texto, apoiamo-nos, em especial, nas discussões realizadas por Duarte (2001; 2003) com o objetivo de entender a prática pedagógica desenvolvida pela professora que possibilita a formação de professores em nível médio e que se tornou nosso objeto de estudo naquela ocasião de estágio.

Dentre as várias questões discutidas pelo autor, duas, sobremaneira, foram fundamentais para nossa reflexão: 1) o conhecimento tácito e o conhecimento escolar; 2) as pedagogias do “aprender a aprender”. Essas discussões ofereceram-nos algumas indicações de possíveis estudos e, entre elas, uma que nos incomodava porque não conseguíamos obter resposta de imediato: **o professor não desenvolve o conteúdo escolar porque não domina o conhecimento científico produzido pelos homens?**

Foi, portanto, a partir desse momento que começamos a constituir nosso objeto de estudo, por meio da proposta de projeto de pesquisa para a seleção do Mestrado da UEM. Aprovada na seleção de dezembro de 2008, o projeto passou por reformulações, de acordo com as indicações, sugestões e definições recebidas de nossa professora orientadora, articuladas aos conteúdos e discussões que foram realizadas na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional no primeiro semestre de 2009. Essas condições, objetivadas durante as sessões de orientação da dissertação e participação na disciplina, possibilitaram-nos o delineamento específico para que este trabalho de conclusão da pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, fosse constituído e desenvolvido por meio de seis seções, as quais já foram destacadas na apresentação.

Sublinhamos que, para a definição de nosso objeto de estudo, realizamos uma intensa trajetória de leituras, reflexões, participação efetiva e comprometida nas disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação. A busca por uma

formação intencional, ainda que muito difícil, mas superada pela alegria (SNYDERS, 1988), ajudou-nos a delimitar o nosso objeto e, em seguida, concentramo-nos na elaboração de um problema de pesquisa. Na condição de **aprendiz de pesquisador**, tivemos necessidade de entender questões básicas, tais como: o que é um problema na investigação? Em que consiste um problema? Que conhecimentos o pesquisador precisa ter para propor um problema ou problematizar um tema ou objeto? As discussões realizadas na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional foram fundamentais para o entendimento do que seja um problema de investigação.

Percebemos, na trajetória de estudos para a definição de nosso problema, que não poderíamos deixar de lado nosso referencial teórico-metodológico. O que isso significou? Significou entendermos bem uma das afirmações mais importantes, para nós, realizada por Saviani (1982, p. 20), a respeito dessa questão e que trouxemos para nossa dissertação: “necessidade de recuperar a problematicidade do problema” pelo pesquisador, em razão do uso corrente da palavra problema, do abuso e da banalização de seu sentido.

Aquilo que queremos pesquisar, nosso objeto, precisa ser problematizado para que consigamos entender o movimento que se encontra nele produzido, ora se revelando, ora se escondendo. É a relação dialética concreticidade-pseudo-concreticidade, tão bem discutida por Kosik (1969), mas muito complexa e que nos possibilita realizar “[...] um exame definido das condições objetivas em que se desenvolve a nossa atividade educativa” (SAVIANI, 1982, p. 23).

Acreditamos, portanto, que a trajetória para constituição de nosso problema de pesquisa indica-nos, conforme nos orienta Saviani (1982, p. 23), “[...] uma situação que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente”, tal qual a questão do conhecimento científico fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente.

Como isso se apresentou, concretamente, em nosso estudo? Inicialmente, realizamos várias leituras que consideramos necessárias para que nosso problema de pesquisa fosse avaliado como significativo e importante como produção de conhecimento novo. Para isso, fizemos uma série de leituras exploratórias e preparatórias no decorrer de nossa formação no Mestrado sobre: 1) **proletarização do professor** (FERNANDÉZ ENGUITA, 1991; WENZEL, 1994;

PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991); 2) **precarização do trabalho docente** (SAMPAIO; MARIN, 2004; OLIVEIRA, 2004); 3) **estigma da incompetência** (BOTTOS, 2008); e, 4) **desprofissionalização do professor** (FREITAS, 2003), que nos levou a refletir sobre a possibilidade de que a sociedade estivesse produzindo o esvaziamento do conhecimento científico do professor de modo intencional e em um longo processo, o qual só poderia ser entendido por meio da contradição.

A indagação tímida – **o professor não desenvolve o conteúdo escolar porque não domina o conhecimento científico produzido pelos homens?** –, realizada por nós na proposta do projeto de pesquisa, foi se definindo e problematizada do seguinte modo: **Que condições sócio-históricas, produzidas pelos homens, favoreceram a origem e o processo de esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor da escola pública?** Secundariamente, mas tão importante quanto a questão principal, levantamos ainda duas questões: **Será que podemos atribuir esse esvaziamento exclusivamente ao professor? Não é ele também produto e produtor de múltiplas, ricas e contraditórias relações?**

Nossas primeiras reflexões estão articuladas à prática social, uma vez que só desta maneira consideramos que seja possível entendermos e explicarmos a realidade, ainda que provisoriamente, do professor e de seu trabalho na contemporaneidade. Tal entendimento e explicação podem ser propostos de diferentes perspectivas, tais como: proletarização, precarização, estigmatização e desprofissionalização. Para nosso trabalho, todavia, optamos pelas perspectivas da divisão do trabalho (trabalhador e professor) e da função social da escola pública.

Consideramos previamente que as questões delimitadas em nossa pesquisa estão intimamente imbricadas às transformações sociais e, portanto, relacionadas aos aspectos econômicos e políticos pelo qual o capital passou no período de transição do século XIX ao século XX, sobretudo no que se refere ao mundo do trabalho. Como salienta Antunes (2000), uma das principais características do sistema capitalista é sua capacidade de transcender o nível econômico e abarcar todos os mecanismos de reprodução social. Trata-se de

relações totalizantes, afirma o autor, as quais penetram em todas as instituições, submetendo-as a seu propósito maior de expansão.

Nesta perspectiva de encaminhamento, nossa pesquisa fundamenta-se, ainda que de modo aproximativo, no materialismo histórico-dialético, por nos encontrarmos em processo formativo nessa perspectiva teórico-metodológica.

O modo de apreensão do fenômeno social que procuramos estudar – o esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor – exige do pesquisador um devido conhecimento, do qual procuramos nos apropriar para o desenvolvimento das seções deste estudo dissertativo.

Destacamos que a primeira expressão do materialismo histórico está na obra *A ideologia alemã*, de Karl Heinrich Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a qual traz valiosas orientações para o pesquisador que se identifica com essa base e que pretende subsidiar seus estudos nesse referencial. Esta obra explicita que precisamos considerar o objeto de investigação pela lente do trabalho, atividade peculiar do gênero humano, responsável por distingui-lo de outras espécies.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e, esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2008a, p. 10-11).

Outra questão fundamental presente na obra corresponde ao critério de verdade empregado nas pesquisas. Ao direcionar sua crítica à filosofia idealista hegeliana que fundamentava os estudos em seu tempo, o autor deixou evidente o critério de verdade e a forma de evidenciá-la no materialismo histórico. De acordo com seu entendimento, “[...] a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção” (MARX; ENGELS, 2008a, p. 18). A vida concreta de homens reais deve ser considerada entre os pesquisadores tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada, no campo de observação, reflexão e aplicação de conhecimentos.

A forma de conceber a produção de conhecimento e de estudar o objeto eleito que pleiteia o materialismo histórico-dialético tem chamado nossa atenção desde a graduação. Em nossa leitura, tal referencial teórico-metodológico oferece-nos a possibilidade de analisar e entender as múltiplas relações que perpassam os fenômenos articulados ao processo histórico de sua origem e permite-nos superar a visão naturalizada dos mesmos.

Explicitamos que, para a definição de nossos objetivos, compartilhamos com nossos interlocutores a crença de que, para entender os fenômenos sociais e, entre eles, o esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor, é preciso recorrer à análise da organização da sociedade sobre a qual o fenômeno se assenta e das lutas de classes travadas entre os produtores no interior dessa organização. Se a história de todas as sociedades tem sido a história das lutas de classes (MARX; ENGELS, 2008b¹), com o surgimento da sociedade burguesa, a partir do declínio da sociedade feudal, renovaram-se essas lutas, haja vista o aprofundamento das contradições e da exploração. Os protagonistas dos novos embates sociais já não são mais patrícios e plebeus, barões e servos, mas, sobretudo, burgueses e proletários. Por isso, a necessidade de situar os homens em seu desenvolvimento histórico, portanto, são homens concretos, datados e localizados. Acreditamos que o homem, na condição de ser social, ao produzir e reproduzir sua vida sob determinadas circunstâncias, produz a história de seu tempo.

Nesta perspectiva, o esvaziamento sofrido e produzido pelo professor é concebido como um fenômeno social contemporâneo, originado do antagonismo contundente entre capital e trabalho. Seu desenvolvimento está atrelado ao próprio movimento do capital, que, por sua vez, não se constitui como algo inerente ao mundo, como uma força natural. Antes de tudo, é fruto das relações estabelecidas pelos homens no processo de produção da vida.

Deste modo, nosso ponto de partida para a discussão e entendimento do objeto de estudo e problema de investigação aqui propostos constitui-se na análise desses antagonismos, cuja expressão notável e essencial está na divisão do trabalho no contexto de estabelecimento e manutenção do modo de produção

¹ O texto que trazemos em nossa dissertação é uma reedição do *Manifesto do Partido Comunista* publicado pela primeira vez em 21 de fevereiro de 1848 por Karl Marx e Friedrich Engels.

capitalista. Desse processo, damos particular atenção à separação entre os que pensam e os que executam e à divisão parcelar do trabalho, haja vista que a conjugação de tais elementos produziu as condições materiais e se manteve como a base para o esvaziamento do trabalhador, ou seja, esvaziamento do conhecimento do ofício. Apreender os determinantes gerais que impulsionam a divisão e o parcelamento do trabalho permite-nos identificar as leis fundamentais que os regem, bem como os vários estágios que seguem os seus avanços.

Um segundo passo, versando a busca pelas origens do processo de esvaziamento do conhecimento científico do professor, concentra-se na reflexão sobre as funções atribuídas à escola pública durante sua expansão. Em nosso ponto de vista, as mudanças educacionais acompanham as mudanças sociais, daí a necessidade de examinar as primeiras tendo como parâmetro a constituição e organização do trabalho. Para entender o que se espera da escola, é necessário antes perguntar que tipo de homem o paradigma de produção vigente está exigindo.

As transformações na organização do trabalho docente acompanharam o movimento da escola pública. Desconfiamos, neste sentido, que, ante os avanços e recuos dessa escola, a crise espraiada sobre o papel de socializadora de conhecimento para o aluno é também um dos determinantes da crise na profissão docente. Crise esta que se apresenta pela expropriação, esvaziamento daquilo que identifica o professor como profissional do ensino – o conhecimento científico, o qual abrange o conhecimento da sociedade, dos conteúdos escolares e pedagógicos.

A necessidade de historicizar o esvaziamento do conhecimento do professor, observado no ano de 2008, visando encontrar seus determinantes no contexto brasileiro, levou-nos à reconstrução histórica de seu oposto. Para tanto, trazemos e explicitamos um tipo de trabalho docente unitário e complexo e uma concepção de professor como transmissor de conhecimento e com autoridade para desempenhar tal função.

As transformações sociais, econômicas e políticas instituídas no Brasil na passagem do século XIX para o XX marcaram o introito de um novo modelo de sociedade. Este, por sua vez, passou a exigir o auxílio das instituições sociais na produção e reprodução desse modelo. A escola foi acionada, então, para servir

ao capital. Entretanto, para servi-lo, precisava ser reorganizada internamente da mesma forma e sob a mesma lógica que governa o capital. Concentramo-nos também no estudo dessa organização a fim de analisar os vínculos entre a divisão do trabalho docente e o esvaziamento do conhecimento científico do professor.

O leitor poderá nos perguntar: **para que realizar este estudo?** Nossa resposta está, exatamente, centrada no desenvolvimento de nosso principal objetivo, ou seja, entender as origens e o processo de produção do esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor. **Por que realizar este estudo?** Porque, durante a fase preparatória de nosso estudo, pudemos observar, aqui e acolá, nas leituras que realizamos, nas observações de sala de aula, que estava instalada a dúvida a respeito da falta de conhecimento científico do professor ou da ausência de domínio do conhecimento científico pelo professor. Caminhando um pouco mais, procuramos entender se o professor também tem contribuído para produzir esse esvaziamento. **Como realizar este estudo?** Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e, para tal, buscamos nos apropriar, o máximo possível, do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, uma vez que nos propusemos a entender histórica e dialeticamente nosso objeto de estudo, cujo desenvolvimento encontra-se nas seções seguintes.

3 DIVISÃO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E PROCESSO DE ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOFRIDO PELO TRABALHADOR

A divisão do trabalho não é, em absoluto, um assunto novo. Orientados por pontos de vista contrários e em diferentes situações históricas, homens têm-se debruçado sobre o tema, sobretudo no campo político-econômico, em razão do papel decisivo que este exerce nas transformações sociais.

O escocês Adam Smith viveu no período de 1723 a 1790 e é apontado como um dos teóricos mais importantes da economia da época moderna. Discutiu a divisão do trabalho, em sua obra *A riqueza das nações*, como resultado de uma propensão natural do homem ao câmbio.

Por viver e produzir intelectualmente em um momento em que a sociedade burguesa se expandia, manifestando, conseqüentemente, poucas contradições, tal prática foi vista pelo autor como a maior responsável pela produção e acumulação de riqueza individual e social. Assim, mesmo admitindo que exista na divisão do trabalho uma porção indesejada, como, por exemplo, a de comprometer o desenvolvimento de funções importantes tanto no que se refere à responsabilidade do indivíduo com os deveres da vida cotidiana quanto com os interesses da nação, em seu ponto de vista, as vantagens sobressaem-se aos prejuízos. Nesse ínterim, o autor destacava a importância de se oferecer aos trabalhadores rudimentos da educação escolar, notadamente leitura e escrita, visando minimizar seus efeitos (SMITH, 1988).

Destacamos que, ao contrário do pensamento de Smith (1988), o pensador alemão Karl Heinrich Marx, que viveu no século seguinte, no período de 1818 a 1883 – quando os antagonismos sociais e as lutas de classe agitavam toda a Europa –, desenvolveu reflexões que se contrapunham à visão positiva, burguesa da divisão do trabalho. Sob uma base materialista histórica, buscou entendê-la em seu processo de constituição para demonstrar os novos elementos que a esta se impôs na passagem do sistema de produção feudal para o capitalista. Em seu entendimento, nesse processo de transição, foram eliminados traços objetivos e

subjetivos que davam sentido ao trabalho humano em favor do lucro e da expansão do capital (MARX, 1984a).

Tal como Marx (1984a), destacamos que seu grande companheiro teórico, o pensador alemão Friedrich Engels (1820-1895), concedeu especial atenção a esse processo. Ao buscar a origem da família, da propriedade privada e do estado, o autor desvela a função articuladora e transformadora que a divisão do trabalho desempenhou na organização familiar no declínio do comunismo primitivo e na ascensão do estado como instituição conciliadora dos antagonismos sociais (ENGELS, 1985).

Aproximando-se um pouco mais de nosso tempo, observamos que essa discussão continua a ser desenvolvida, porém com viés distinto, pelo engenheiro mecânico Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e que ficou mais conhecido como proponente da administração científica. Taylor (1995), teoricamente em oposição aos autores anteriormente referidos, desenvolveu suas análises valendo-se de uma compreensão unilateral da divisão do trabalho. O momento histórico em que o autor viveu e escreveu foi marcado por violentos confrontos entre capital e trabalho pelo controle do processo de produção.

Visando reprimir esses confrontos e tomando por base os interesses da classe proprietária dos meios de produção e os conhecimentos produzidos pela Ciência Experimental, o autor evocou apenas o lado positivo dessa divisão tanto para o capitalista quanto para o trabalhador. Nessa ótica, defendeu a necessidade de levá-la ao extremo dentro da indústria, de romper de vez os laços que uniam os trabalhadores à ciência de seu trabalho em prol do aumento da produção e da racionalização do processo produtivo.

Além do recorte econômico e político, a divisão do trabalho tem sido comumente empregada como categoria de análise em estudos no campo educacional, em especial entre pesquisadores de tradição marxista, empenhados em desvelar o nexo entre escola e mundo do trabalho. Encontramos essa preocupação, por exemplo, nos estudos desenvolvidos por Machado (1982), Fernández Enguita (1989; 1991), Alves (2001), Lombardi; Saviani; Sanfelice (2002), Lancillotti (2008), entre outros.

Diante do exposto por que adotamos a divisão do trabalho como recurso à pesquisa em educação e de forma mais direta em relação ao trabalho do

professor? Porque entendemos a escola e o trabalho do professor, como os autores referidos, não como instituição e atividade independentes que se autodeterminam, mas em relação íntima com a produção da sociedade. Assim, o estudo das condições econômicas e políticas presente em âmbito geral e entre estas e a forma de organização do trabalho assumem, nesta perspectiva, um lugar importante, visto que são elas que possibilitam ao pesquisador da educação ultrapassar a imediatividade do cotidiano e não se contentar com as aparências que persistem em seduzi-lo.

É por essa razão que, ao pesquisarmos as origens do processo de esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor após a divisão do trabalho, a separação entre pensamento e ação no trabalho docente voltamos nossa análise, a princípio, para fora do âmbito imediato da escola. Suspeitamos que a cisão entre trabalho manual e intelectual e a divisão parcelar do trabalho, que se originaram com o estabelecimento do capitalismo, foram as primeiras manifestações do esvaziamento do conhecimento científico. No início, este esvaziamento atingiu o trabalhador social que, pouco a pouco, foi destituído da ciência de seu ofício. Entretanto, com o fortalecimento e o robustecimento do capital e com a necessidade de reproduzir esse modelo de sociedade, o fenômeno se universalizou e, por conseguinte, atingiu a instituição escolar. Este é o momento em que se iniciou a crise do capitalismo de um lado e a expansão da escola pública de outro. Pressupomos, também, que a combinação desses fatores esteja relacionada ao processo de esvaziamento do conhecimento científico que tem sofrido o professor. Por quê?

Porque, como atesta Alves (2001, p. 96), há uma tendência a se considerar que “[...] todas as atividades desenvolvidas no interior da sociedade capitalista, produtivas ou não [...]”, levam “à generalização de uma forma de organização do trabalho compatível com o modo de produção”. Com efeito, à semelhança do trabalhador da indústria, o professor foi expropriado, neste caso, do conhecimento científico necessário na e para a instituição escolar. Deste modo, versamos nosso objeto de estudo como parte e expressão de um amplo processo social.

3.1 DIVISÃO DO TRABALHO E SEPARAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E AÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O trabalho consciente do homem, pensado e executado para se chegar a um fim, está no cerne da teoria marxista. Este constitui a chave para o entendimento da passagem da condição animal para a condição humana. Diferente de outros animais que apenas consomem objetos da natureza ou realizam atividades instintivas, os homens elaboram, organizam e planejam seu trabalho mentalmente, com vistas a produzir os meios necessários à sua sobrevivência. Nesta produção, transformam e são transformados pela natureza, desenvolvem relações sociais, produzem sua vida e reproduzem-se, criam cultura e seu principal instrumento de transmissão é a linguagem. À medida que satisfazem as primeiras necessidades, outras são geradas, em um processo intermitente que se prolonga até nossos dias. Neste sentido, o trabalho é reconhecido, com argumentos consistentes apresentados por Marx (2008a), como o primeiro ato histórico e como o principal instrumento de humanização.

Em sua forma humana proposital, frise-se bem, não instintiva como a imanente aos animais, o trabalho é uma atividade aprendida (BRAVERMAN, 1987). Isto quer dizer que não nascemos dotados do conhecimento produzido e acumulado pelos homens, que a cultura não está impressa em nossa genética, mas que se desenvolve por intermédio das relações que estabelecemos com o outro, com a natureza e com os instrumentos de trabalho. A socialização e a apropriação do que se tem de essencial na atividade de nossos ancestrais que se cristalizou em objetos, na linguagem e na tecnologia ocupam um espaço prioritário para a continuação e avanço da espécie. Exclusivamente por meio dessa apropriação, que só se efetiva pelas relações sociais e que exige grande esforço, somos capazes de criar novos instrumentos, de aperfeiçoar e desenvolver novas formas de comunicação, enfim, de nos humanizarmos.

A atividade laboral, porém, não possui conteúdo de proficuidade única. A depender da base estrutural sobre a qual se realiza, pode converter-se de instrumento de humanização a veículo de alienação do qual o homem busca esquivar-se a qualquer custo. Isto porque algumas condições são necessárias

para que o trabalho exerça sua função humanizadora. Uma, entre as mais importantes, constitui-se na necessidade de o homem ter conhecimento do que e para que produz. No processo produtivo, quando tal condição é subtraída, o trabalho torna-se um peso, um estorvo na vida do trabalhador. Essa é a realidade para grande parte dos indivíduos que vivem do trabalho, entretanto, não podemos perder de vista que nem sempre foi assim, caso contrário correremos o risco de aceitar passivamente o atual discurso neoliberal que tem se esforçado para apagar o caráter histórico das relações sociais de produção e provar, como demonstra Meszáros (2006), que não existe outro caminho para a humanidade senão o capitalismo.

Indagamos, então, em que momento e sob quais circunstâncias o trabalho perdeu um de seus principais fundamentos para a humanização, qual seja, a reprodução em cada indivíduo da unidade entre pensamento e ação?

As leituras que desenvolvemos de Marx (1984ab; 2008) indicam-nos que a origem da separação entre concepção e execução está no desenvolvimento do modo de produção da sociedade capitalista, sobretudo com o estabelecimento da grande indústria na segunda metade do século XIX. O sistema produtivo que o antecedeu, localizado na Idade Média e denominado feudalismo, baseado no ofício do artesão e no trabalho dos servos, manteve quase inalterada as relações de propriedade do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho. Assim, na cidade, mesmo organizado sob a forma de corporações, o artesão realizava sua atividade de forma completa, instrumentos e produto do trabalho lhe pertenciam, a unidade entre a elaboração conceptual e manual do objeto a ser produzido era inquebrável, uma vez que o trabalho estava vinculado ao seu conhecimento e destreza.

No campo, embora relegado à posição de servo, o camponês desfrutava de autonomia em relação ao tempo de trabalho, períodos de descanso, de convívio familiar e lazer. A agricultura rudimentar e a produção voltada para a subsistência doméstica tanto dos camponeses quanto dos senhores de terras, viabilizava a integração entre as diversas etapas que se seguiam do plantio à colheita. Artesão e camponês eram, desse modo, senhores de seus respectivos trabalhos.

A abertura de mercados, ocasionada pela descoberta e colonização da América e pela exploração da África, pela expansão dos mercados da China e Índia, bem como pelo desenvolvimento dos meios de troca impulsionaram a indústria e o comércio, favorecendo o declínio do Antigo Regime. O modo de produção feudal, pautado no trabalho artesanal e na indústria corporativa, tornara-se insuficiente para atender à demanda crescente de mercadorias em razão da ampliação do comércio. Estabeleceu-se, desta forma, a manufatura.

Mas, ainda no momento inicial de instauração do capitalismo, designado período manufatureiro, houve pouca alteração na organização da atividade laboral e, por conseguinte, na relação de autonomia entre trabalhador e trabalho. A manufatura, em sua forma elementar, passou a dispor de duas organizações distintas.

Na primeira delas, vários trabalhadores de profissões diferentes eram reunidos em um mesmo espaço físico sob o comando de um capitalista. Esses artífices realizavam seus ofícios por completo, do feitiço inicial até a fase de acabamento, tudo passava pelas mãos do trabalhador. O processo de produção da mercadoria a que se propunha o capitalista era dependente do conhecimento acumulado pelo homem na condição de artesão, subordinado a seu ritmo, condicionado pela destreza, agilidade e ânimo que o mesmo dispensava à produção. O domínio do capital limitava-se aos instrumentos de trabalho e à mercadoria produzida, mas não ao conhecimento teórico-prático, porque este era propriedade privada do trabalhador, que fora adquirido durante longos anos de aprendizagem nas corporações de ofício. No entanto, a organização do trabalho implementada na manufatura e nas oficinas de cooperação simples lançou os alicerces essenciais para o processo de especialização do trabalho. A produção de um artigo específico, característica da organização manufatureira do trabalho, fez com que, pouco a pouco, os trabalhadores fossem perdendo “[...] a capacidade de exercer seu antigo ofício em toda a extensão” (MARX, 1984b, p. 387).

Na segunda forma de expressão da manufatura, reuniam-se trabalhadores especializados de um definido ofício, ao mesmo tempo, em uma oficina, tendo à frente o capital. Ainda que subordinados aos interesses alheios e produzindo não para a própria subsistência, e sim para gerar lucro aos senhores manufatureiros,

o artesão, junto a alguns auxiliares, produzia a mercadoria por completo. Dominava **o conhecimento** (o todo) e possuía habilidades requeridas em **cada etapa da produção** (as partes). Era exatamente **isso** que lhe assegurava grande prestígio social e autonomia.

A dependência do capital em relação ao trabalho vivo, ou seja, ao trabalhador, mesmo subordinando-o ao seu controle, estava atrelada ao fato de que, naquele momento histórico,

Complexa ou simples, a operação continua manual, artesanal, dependendo portanto da força, da habilidade, rapidez e segurança do trabalhador individual, ao manejar seu instrumento. O ofício continua sendo a base. Essa estreita base técnica exclui realmente a análise científica do processo de produção [...] (MARX, 1984b, p. 389).

Com o passar do tempo, a necessidade de aumentar a produção para atender à demanda e multiplicar o lucro levou o capitalista a utilizar-se de uma nova forma de organização dos trabalhadores na oficina. Por quê? O capitalista constatou que, se dividisse e isolasse o processo de produção de uma mercadoria em etapas, seria possível conseguir um maior número de produtos em um menor tempo de trabalho. Os ofícios foram decompostos e junto a estes o próprio homem. A mercadoria tornou-se, deste modo, um produto social, fruto do trabalho de um conjunto de trabalhadores que realizam tarefas parciais. A manufatura, ao fundamentar-se em um novo modo de produção, respaldada na divisão do trabalho, expandiu a produtividade e superou o artesanato.

O nível de produtividade obtido por meio da divisão do trabalho, introduzido pela manufatura, no entanto, balizava graves limites para a reprodução do capital. Os mercados de trocas continuavam crescendo enquanto o trabalho permanecia dependente da destreza e habilidade do trabalhador à medida que este se tornava um especialista em determinada função parcelar. Condicionada às disposições físicas e psicológicas, a produção estava ainda sob a direção do homem que trabalha, o qual desfrutava, nessa circunstância, de certa autonomia e respeito. A manufatura deixava evidente seus limites, visto que jazia condicionada aos limites dos próprios trabalhadores.

Essa situação começou a mudar a partir de meados do século XVIII, momento em que o avanço das ciências naturais e a produção tecnológica ofereceram a base científica e técnica para o desenvolvimento da indústria moderna e da maquinaria (MARX, 1985a). Estas revolucionaram o modo de produção e aumentaram a produtividade. Com a revolução industrial a humanidade foi capaz de transpor os limites biológicos impostos à sua reprodução, como, por exemplo, a fome, o frio e as epidemias, ocasionados até então por uma economia de produção rudimentar e ineficiente.

De início, a indústria moderna aproveitou resquícios da ciência e habilidade dos trabalhadores produzidos pela manufatura, que empregava artesãos qualificados em seus respectivos ofícios. A divisão do trabalho levada a termo no interior desse modo de produção requeria que cada trabalhador parcial desenvolvesse ou aperfeiçoasse sua própria ferramenta de trabalho de forma que a mesma atendesse à necessidade exclusiva de sua operação também parcial. Com a produção do mercado mundial e, em decorrência, o crescimento imensurável do comércio, a grande indústria voltou a se expandir, entrando em conflito com a base artesanal e manufatureira do trabalho. Condicionada à força e destreza do trabalhador, a fabricação da maquinaria se tornava cara ao sistema o que levou o capitalismo industrial a extrair tal fabricação do controle dos trabalhadores e separá-las em seções autônomas.

Visto como um processo, aos poucos, o desenvolvimento industrial transformou o mundo agrário, camponês, firmado na base de uma agricultura elementar, composto por diversos estamentos, mas com a divisão do trabalho pouco desenvolvida, em uma sociedade complexa, urbana, industrial. Conforme instaurava tais mudanças, fomentava a cisão cada vez maior da sociedade em duas classes antagônicas entre si – proletariado e burguesia –, forjadas sob a desigualdade entre produção coletiva de mercadorias e apropriação individual das mesmas, valor de uso e valor de troca. Com efeito, a divisão de classes teve seu ponto de apoio no salto qualitativo operado pela divisão do trabalho no decorrer da revolução industrial.

Tais considerações autorizam-nos a inferir que a divisão do trabalho, à medida que dividia a sociedade em classes, mutilava também o trabalhador. As disposições intelectuais dos homens eram separadas de suas disposições físicas

no processo de industrialização. Ao longo dessa cisão, estes foram esvaziados do conhecimento teórico-prático que possuíam sobre seu trabalho, uma vez que a essência do processo produtivo foi transferida da capacidade conceptual e destreza do indivíduo para os instrumentos de trabalho – a maquinaria. Marx (1985a, p.10) salienta que:

A máquina, da qual parte a Revolução Industrial, substitui o trabalhador, que maneja uma única ferramenta, por um mecanismo, que opera com uma massa de ferramentas iguais ou semelhantes de uma só vez, e que é movimentada por uma única força motriz, qualquer que seja sua força.

Esclarecemos que nosso objetivo, nesta seção, não é discorrer sobre a separação entre trabalho manual e intelectual pelo fenômeno em si. Mas pela possibilidade que o entendimento de tal processo nos abre de apreender as determinações mais gerais e as condições objetivas que corroboraram com a separação entre pensamento e ação do trabalho docente, entre teoria e prática e, em seu bojo, o esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor.

Deste modo, tomamos como ponto de partida as mudanças que incidem no mundo do trabalho a partir do emprego das máquinas na produção, cujo marco histórico situamos na última quarta parte do século XVIII e que se estende pelo século XIX (Revolução Industrial – 1780-1840), porque, consoante Marx (1985a), foi nesse momento que se aprofundou a expropriação do conhecimento do trabalhador. Com a mecanização da produção, o trabalhador deixou de ser o centro do processo produtivo, que passou a ser ocupado pela máquina. No entanto, a utilização das máquinas na produção dar-se-ia em maior escala no século XIX (HOBSEBAWM, 1989).

Nesse período, o capitalista visava diminuir o preço da mercadoria, aumentar a produção e, sobretudo, controlar o processo de trabalho para produzir mais valia. Tem início uma série de experimentos, cujas bases são as antigas ferramentas utilizadas pelos trabalhadores manufatureiros e que deram origem a máquina-ferramenta (máquina de trabalho) como uma das partes de desenvolvimento da maquinaria (motor, transmissão e a máquina-ferramenta). Esta implicou profundas transformações no trabalho e foi fundamental na revolução industrial do século XVIII (MARX, 1985a).

A primeira repercussão do emprego da máquina-ferramenta na produção industrial para o trabalhador foi salientar os limites biológicos do trabalho humano e a possível superação deste ao se utilizar a base mecânica. Isto porque, ao operar concomitantemente um grande número de ferramentas, “[...] a máquina-ferramenta emancipa-se, desde o início, da barreira orgânica que a ferramenta manual de um trabalhador não podia ultrapassar” (MARX, 1984a, p. 427). A maquinaria mostrava-se, já em seu início, superior ao homem no que tange ao aumento da produção. A máquina, diferentemente do homem, não precisa de momentos de repouso, não tem problemas familiares, nem de saúde que a levem a faltar no trabalho e sequer o inconveniente da insubordinação.

O aumento da produtividade foi obtido à custa da supressão da base técnica do trabalhador que, nesse momento, passou a ser transferida para a máquina. O conhecimento teórico sobre o ofício que havia sobrevivido à divisão do trabalho, na manufatura, além da habilidade e destreza necessárias para realizá-lo, dissolveu-se no ritmo mecânico e segundo o gosto do capitalista e, aos poucos, foi incorporado à máquina. A máquina-ferramenta roubou a virtuosidade do trabalhador e reduziu-o apenas à força humana muscular.

Ao atingir esse estágio, a produção mecanizada da indústria moderna viu-se confinada em seu desenvolvimento em razão das limitações pessoais relativas à energia vital e às habilidades no manejo das máquinas pelos trabalhadores. A superação dessas restrições foi alcançada por meio da produção da máquina motriz e do motor, por serem capazes de impulsionar muitas máquinas ao mesmo tempo.

Tal como a manufatura, que, de início, fundou a organização do trabalho por meio da cooperação entre trabalhadores tanto de um mesmo ofício quanto de ofícios diferentes, a grande indústria promoveu a cooperação entre máquinas da mesma natureza e máquinas de natureza distintas. A diferença é que, se, na manufatura, o processo de trabalho é dividido em operações contínuas que são executadas por seres humanos, na indústria, as máquinas-ferramentas substituem o lugar dos homens. Para estes, restaram tão somente o trabalho mecânico e sem sentido, porque o conhecimento da profissão, tão caro ao trabalhador, apropriado durante longos e difíceis anos em que fora submetido às corporações de ofício, foi desprezado neste modo de produção.

Se, na manufatura, o processo de produção era ajustado ao ritmo do trabalhador, na produção mecanizada, é este quem deveria se ajustar à velocidade da máquina. Velocidade que se intensificava cada vez mais com a aplicação da mecânica, da química e da física na produção. A autonomia e o controle do trabalho, antes concentrados nos homens, foram subsumidos pela força instrumental. A divisão do trabalho, característica da manufatura, que ainda levava em conta questões subjetivas, desapareceu. À máquina que ocupa esse lugar, impõe-se uma divisão apenas objetiva; o homem passa da condição de controlador para aquele que é controlado pela máquina.

Fernández Enguita (1989), ao analisar especificamente a população europeia desse momento, destaca que esta desenvolveu forte resistência à indústria e ao trabalho assalariado. Trabalhar para o outro significava submeter-se a uma relação de dependência, humilhação e sentimento de inferioridade. A liberdade do homem estava, neste sentido, atrelada à condição deste ser dono ou não dos meios necessários à sua sobrevivência e, portanto, dois obstáculos se impunham ao estabelecimento das indústrias e que precisavam ser superados: 1) primeiro, era necessário destruir a resistência do trabalhador ao trabalho assalariado; 2) segundo, uma vez atingido o primeiro objetivo, era preciso acostumá-lo, adestrá-lo à rotina de uma atividade controlada por outro.

O primeiro obstáculo foi superado por meio de uma série de atentados contra o modelo de propriedade feudal ainda existente. Os camponeses foram expulsos da terra e excluídos de qualquer possibilidade a não ser aquela de trabalhar nas indústrias. Outra forma de coerção utilizada pelo capital consistiu, segundo Fernández Enguita (1989, p. 37), em “[...] recorrer aos desvalidos da sociedade, aos que não tinham outra forma de sobrevivência”. Por essa razão, nesse momento, era comum o emprego de indigentes e mesmo de indivíduos procurados pela justiça na indústria.

Em relação ao segundo obstáculo, o capital procurou desenvolver meios diversos para disciplinar e conformar os trabalhadores à nova ordem industrial. A própria utilização de máquinas na produção, conforme indica-nos Fernández Enguita (1989), atuou como instrumento coercivo, uma vez que permitia substituir o trabalho artesanal por trabalho desqualificado de mulheres e crianças. As multas aplicadas aos trabalhadores pelos patrões também constituíram

importantes meios para discipliná-los. Mas o meio mais eficaz para o disciplinamento do trabalhador da indústria foi produzido, exatamente, pela remodelação das escolas na Europa. Fernández Enguita (1989, p. 114) afirma que, mesmo que elas “[...] não tivessem sido criadas necessariamente com este propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar bom partido delas”.

No final do século XIX novas formas de organização do trabalho estavam a caminho na indústria. A ciência, maior responsável pelo aumento da produtividade, havia conquistado grande prestígio social e se tornara símbolo de progresso. Era o momento de uma civilização “[...] exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação [...]” (HOBBSAWM, 1995, p. 16). Os métodos científicos extrapolavam os limites dos laboratórios de ciência e ditavam modelos à produção industrial. A ciência e todo desenvolvimento material decorrente estavam atrelados ao capital.

Esse momento, em contrapartida, é bastante turbulento para os trabalhadores, marcado pela miséria e desemprego. Hobsbawm (1989) explica-nos esse contraste. O desenvolvimento tecnológico havia proporcionado grande crescimento na produção material e no setor de comunicação, entretanto a distribuição de tais conquistas não ocorria de forma igualitária. Mesmo as condições mínimas necessárias à reprodução humana eram de difícil acesso aos trabalhadores. O emprego da maquinaria na produção não aliviava o homem do trabalho, tampouco barateava o preço das mercadorias. Neste contexto turbulento, originaram-se revoltas e reivindicações trabalhistas as quais obrigaram o capital a reorganizar sua forma de exploração do trabalho.

A dispensa da mão de obra masculina nas fábricas e sua substituição por mulheres e crianças tornaram-se cada vez mais comuns. Tal situação agravava ainda mais a exploração humana produzida pelo uso da maquinaria na produção e gerava, concomitantemente, crise econômica e crise moral entre os trabalhadores.

Em relação à criança, podemos afirmar subsidiadas em Marx (1984a), o trabalho nas indústrias esfacelava suas funções intelectuais e coibia seu desenvolvimento físico. As condições degradantes de trabalho e de vida impostas à juventude, sobretudo na Inglaterra, forçaram a criação de leis para regulamentar

a jornada de trabalho. Após a instituição dessas leis, o capitalista foi obrigado a prover instrução elementar às crianças empregadas em sua fábrica.

Contrariamente à situação anterior, a mão de obra infantil tornou-se mais cara que o emprego da máquina na produção. As leis fabris reduziram o tempo que as crianças poderiam ficar nas fábricas para, no máximo, seis horas e os pais não aceitavam a diminuição do salário (MARX, 1984a). Deste feito, os donos das indústrias trataram logo de dispensá-las. As primeiras vítimas do desemprego tecnológico foram crianças (ALVES, 2001).

O emprego de mulheres nas indústrias também foi alvo de duras críticas pelos trabalhadores. As altas taxas de mortalidade infantil decorriam, em grande parte, do fato de as mães trabalharem fora de casa, conforme comprovara uma investigação médica oficial realizada em 1861 (MARX, 1984a). O infanticídio e a utilização de narcóticos para silenciar as crianças, além da franca degradação moral causada pela exploração capitalista do trabalho feminino resultaram em proibições para contratar mulheres casadas nos distritos industriais.

Grosso modo, foi se formando uma classe de trabalhadores compostos, na maior parte, por homens adultos ao passo que o trabalho feminino começou a ser transferido para outros setores menos degradantes e o cuidado das crianças deixado a cargo de instituições sociais. Em contraponto, a mão de obra adulta masculina não era tão dócil e frágil como as crianças e as mulheres.

A condição de miséria absoluta, comum a todos os trabalhadores industriais, deu vazão a um movimento de proteção mútua que se consubstanciou na constituição dos sindicatos. Os trabalhadores do século XIX percebiam que as crises sociais, antes provocadas por catástrofes climáticas que atingiam as colheitas, naquele momento, eram resultantes do excesso de produção. O acirramento dessa contradição fomentou levantes em toda a Europa. Os trabalhadores destruíam as máquinas em sinal de protesto contra as péssimas condições de vida, intensificando-se, ainda mais, a luta de classes.

Outra forma de resistência à opressão, porém evitando o aumento do desemprego, encontrada pelos trabalhadores industriais foi restringir o esforço de cada homem de modo que, no final do dia, houvesse produzido o menos possível. Assim, para o capital se expandir, precisava necessariamente retirar das mãos

dos trabalhadores o ínfimo de controle que ainda possuíam do processo de trabalho e submetê-los à autoridade de uma administração eficaz.

Tratava-se, portanto, de implementar uma automação rígida (HARVEY, 2007). A forte aversão europeia ao trabalho assalariado adjacente a uma cultura secular democrática não fazia desse continente o local propício para tal implantação. Em que país imperava as condições objetivas necessárias para que se efetivasse essa transformação?

Sem dúvida, os Estados Unidos constituíam-se em terreno fértil para ensejar modificações na organização do trabalho por ser um país bastante jovem, sem tradição cultural arraigada como na Europa e tampouco uma força sindical coordenada. Além disso, o fato de grande parte da população trabalhadora constituir-se de imigrantes facilitava a exasperação da exploração do trabalho e a submissão do operário ao capital, conforme analisa Gramsci (1980), pensador italiano contemporâneo, que viveu de 1891 a 1937.

Os primeiros ensaios de uma nova organização do trabalho foram realizados por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) em meados da década de 70 do século XIX. Seu principal objetivo era extrair o máximo de trabalho de cada trabalhador e, com isso, aumentar a produção. Para tanto, empenhou-se em estudar profundamente o processo de trabalho, dividi-lo em pormenores e identificar os movimentos corporais necessários à execução de cada processo separadamente. Feito isto, o trabalho foi distribuído na forma de tarefas simplificadas a um número elevado de trabalhadores de modo que cada um realizava uma parcela ínfima da totalidade. Esta forma de conceber a organização laboral foi denominada de taylorismo.

Em paralelo ao taylorismo era desenvolvida uma nova concepção de trabalho, de homem e de sociedade. O aumento da produtividade deveria vir acompanhado de “[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, [...] um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada [...]” (HARVEY, 2007, p. 121).

Para Coriat (1985), a questão que se apresentava para Taylor, jovem trabalhador que exercia a função de contramestre na fábrica de aço *Medvale Steel Company*, nos Estados Unidos, era encontrar um meio para destruir a

resistência do trabalhador ao trabalho assalariado e aumentar a produtividade. Visando atingir essas metas, conforme analisa Gabor (2001), Taylor deu início a uma série de experimentos com imigrantes europeus que se sujeitavam mais facilmente às suas ordens ou à de um capataz.

Após vários experimentos, Taylor (1995) determinou o que seria um “bom dia de trabalho” para o capital. Em seu estudo, apontou a existência de vários fatores que dificultavam a expansão capitalista. A vadiagem no trabalho era o primeiro deles. Os trabalhadores, para evitar demissões, trabalhavam o mais devagar possível. Ele entendia que tal comportamento em relação ao trabalho era o maior responsável pela pobreza do trabalhador, pela baixa produtividade da indústria, influenciando no nível de competitividade dos países.

Observemos a análise realizada por Taylor (1995, p. 27) ao referir-se ao seu país caso conseguisse eliminar a lentidão e outras formas de retardar o trabalho:

[...] desceria tanto o custo da produção que ampliaria o nosso mercado interno e externo, de modo que poderíamos competir com nossos rivais. Remover-se-ia uma das principais causas de nossas dificuldades sociais, por falta de emprego e por pobreza; teríamos também uma ação mais permanente decisiva sobre esses infortúnios do que os remédios usados, até agora, para combatê-los.

Outra forma que corroborava para a resistência dos trabalhadores à exploração do trabalho e que, por essa razão, perturbava a expansão capitalista era, conforme Coriat (1985), o sistema de salário por peça. Predominante na época de Taylor, esse sistema também era bastante conhecido entre os operários, os quais desenvolveram estratégias para diminuir o ritmo de trabalho. Diante disso, foi estabelecido, com a ajuda dos sindicatos, o número de peças a ser produzido diariamente pelo trabalhador individual, de modo que o aumento da produtividade permaneceria dependente do operário.

Além da vadiagem no trabalho e do sistema de produção por peças, um terceiro fator também impedia o capitalista de controlar o processo de produção. Tratava-se, consoante Coriat (1985), da multiplicidade de métodos e ferramentas de trabalhos desenvolvidos e empregados pelos trabalhadores na produção. Na contagem efetivada por Taylor (1995, p. 38), foram encontrados cerca de “[...] 50

a 100 processos diferentes de fazer cada tarefa”. De posse de tais elementos (métodos e ferramentas), os operários conseguiam manter-se, em parte, no domínio do processo produtivo e resguardar certa autonomia frente ao capitalista. A abolição do substrato que sustentava a resistência dos trabalhadores constituía-se como necessidade para o capital. Que substrato era esse?

Sem dúvida, o que fortalecia o trabalhador na luta diária contra a exploração e a alienação de seu trabalho era ainda a pequena porção de conhecimento que preservava do ofício. O modo de produção que tem como base o ofício, afirma Coriat (1985, p. 87), “[...] dá azo a que a resistência do trabalhador se desenvolva com eficácia”, o conhecimento “[...] é para o operário o seu bem mais precioso” porque neste reside “[...] uma relação de força e de saber”.

Braverman (1987, p. 100) reporta-se ao período anterior a Revolução Industrial para ilustrar que o trabalho complexo, qualificado e unitário constituía-se não como exceção, mas como a base do processo de produtivo. Destaca o autor que:

Em cada ofício, admitia-se que o trabalhador era senhor de um acervo de conhecimento tradicional, e dos métodos e procedimentos que eram deixados a seu critério. Em cada um desses trabalhadores repousava o conhecimento acumulado de materiais e práticas pelas quais a produção era realizada no ofício. Oleiro, curtidor, ferreiro, tecelão, carpinteiro, padeiro, moleiro, vidreiro, sapateiro e outros, [...] era um repositório da técnica humana para os processos de trabalho para aquele ramo. O trabalhador combinava, no corpo e na mente, os conceitos e habilidades físicas da especialidade: técnica compreendida deste modo, e como não raro se observou, a predecessora e genitora da ciência.

O trabalho realizado na totalidade por um único trabalhador, fundamentado, por sua vez, no conhecimento teórico-prático do seu ofício, é um trabalho qualificado e, por certo, seu produtor não se submete tão facilmente ao controle de outro. Além disso, o trabalho fragmentado e desqualificado de vários trabalhadores custa menos que o trabalho qualificado de um único trabalhador. A distribuição igualitária do conhecimento total do processo de produção aos trabalhadores torna-se, assim, não somente dispensável, mas prejudicial à reprodução do sistema capitalista. Ao atingir este nível de percepção, o conhecimento técnico-científico é separado da produção e reservado a poucas

peessoas imbuídas de realizar o trabalho complexo enquanto a maioria dos trabalhadores tem seu trabalho simplificado.

Destacamos que essa análise já havia sido observada por Taylor (1995, p. 38) no momento em que realizou a seguinte afirmação, ainda que a tenha utilizado para fulminar o trabalhador: “esse conjunto de conhecimentos empíricos ou tradicionais pode ser considerado como principal recurso e patrimônio dos artífices”. Os esforços do autor se concentraram, nesta perspectiva, na expropriação do saber do operário, sem o qual o capital não poderia se firmar.

E isto era, sem dúvida, um problema para a gerência. Obviamente, não a gerência administrativa tradicional que deixava a cargo do trabalhador a responsabilidade para executar seu trabalho como bem desejasse (TAYLOR, 1995). Para concretização dos objetivos do capital, em especial no que se refere ao domínio do trabalhador, tornava-se necessário criar de um novo tipo de gerência. Esta não poderia mais centrar-se no conhecimento do trabalhador (métodos empíricos), mas deveria estar fundamentada em leis científicas, portanto, no conhecimento dos administradores responsáveis em pensar e dividir o processo de trabalho, o qual retornaria aos operários em forma de tarefas simples.

No sistema de administração tradicional, a preocupação do gerente se limitava a estimular a capacidade produtiva do trabalhador por meio de recompensas e sem exercer maior controle no processo de produção. Este conhecia perfeitamente os obstáculos que se impunham à sua ação. Afora o fato de o operário não estar disposto facilmente a empregar toda sua iniciativa no ato laboral, Taylor (1995, p. 38) faz alusão à principal questão que podava a ação gerencial:

Ora, no melhor sistema de administração comum, os administradores verificam o fato seguinte: 500 a 1.000 trabalhadores, sob suas ordens, empregados em 20 a 30 funções diferentes, possuem esses conhecimentos tradicionais, dos quais grande parte escapa à administração. A direção, habitualmente, compõe-se de capatazes e superintendentes que foram, na maior parte, executores de primeira ordem de seus ofícios. Esses capatazes e superintendentes sabem melhor do que ninguém que seus conhecimentos estão muito abaixo daqueles que, em conjunto, possuem todos os operários, sob suas ordens.

A nova gerência deveria, portanto, superar esse obstáculo, ou seja, expropriar o conhecimento do trabalhador e transferi-lo para si própria. Para tanto, iniciou-se um processo de compilação, classificação e decomposição dos conteúdos de cada ofício de modo a transformá-los em fórmulas e lei simples a serem executadas pelos operários (TAYLOR, 1995), enfim, transformá-los em métodos científicos de trabalho.

A expropriação do conhecimento do operário se efetuou, conforme Braverman (1987), sob três princípios. No primeiro princípio, ocorre, segundo o autor, uma dissociação entre o processo de trabalho e as especificidades dos trabalhadores. Neste, a gerência capitalista deve compilar o conhecimento pertencente aos trabalhadores e, em seguida, classificá-los, reduzindo-os a fórmulas, leis, estruturas. A lógica central que rege este princípio é que qualquer tipo de tarefa, seja esta simples ou complexa, pode ser estudado e seu conhecimento apropriado pelo capital. Pretende-se nada mais que a separação entre processo de trabalho e conhecimento do ofício a fim de subordinar tal processo a políticas gerenciais. Nesse momento, o trabalho, ao ser guiado exclusivamente pelo sistema gerencial científico, tornou-se independente das capacidades físicas e intelectuais dos trabalhadores.

Uma vez fragmentados os gestos dos trabalhadores e compilados seus conhecimentos, abolia-se ao máximo o trabalho intelectual da oficina, deixando à grande maioria dos operários apenas as funções simplificadas. Este segundo princípio, caracterizado pela separação entre trabalho material e intelectual, evidencia a essência da administração científica. Os estudos desenvolvidos sobre o aumento da produtividade pelo emprego de métodos científicos da época balizavam que a resistência do trabalhador em subjugar-se ao ritmo de trabalho imposto pelo capital estava atrelada à unidade entre concepção e execução do processo produtivo. Entende Braverman (1987) que tal conclusão implicou na ideia de que a ciência deve desprender-se do trabalhador e concentrar-se no capital e em seus administradores.

Após confiscar o conhecimento dos trabalhadores, competia à gerência científica a utilização do mesmo como mecanismo de controle do trabalho. Nestes termos, o capital passou a determinar não apenas o que e como produzir, mas o tempo necessário a cada operação. A gerência científica se encarregaria de

preparar, antecipadamente, as tarefas e transmiti-las a cada indivíduo, convertendo o trabalho de atividade criadora em atividade alienadora. Braverman (1987, p. 108) destaca que, se o primeiro princípio traduz-se na compilação de conhecimento do processo de trabalho e sua concentração nas mãos da gerência e o segundo princípio na expropriação desse conhecimento do trabalhador, o terceiro propõe “[...] a utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução”.

Com efeito, é neste terceiro momento que a gerência científica realiza-se em plenitude. É quando o capitalista se apropria totalmente do conhecimento do trabalhador e reverte-o em mais valia, em aumento de capital. Afirma Coriat (1985, p. 91) que trata-se não apenas de “[...] expropriação do saber dos operários, mas também de uma confiscação desse saber – retomado e sistematizado – em proveito exclusivo do capital – o que autoriza a falar de confiscação”.

A divisão do trabalho e sua transformação em apenas tarefas parcelares a serem realizadas por trabalhadores manuais atuaram como poderoso instrumento de quebra da resistência à exploração. Por meio destas estratégias, concretizou-se a expropriação do conhecimento do ofício e sua redução em tarefas simples, favorecendo amplo controle do capital sobre o operário. A partir de então, qualquer um que se opusesse ao sistema poderia ser substituído, visto que tarefas tão simples não requeriam mão de obra especializada.

Outra questão que foi instaurada com a transformação do processo de trabalho em tarefas foi o individualismo. A solidariedade de grupo, inerente ao sistema de ofícios, decompôs-se com a simplificação do trabalho. Junto à cronometragem dos gestos, a qual extinguiu o desperdício de tempo, o capital passou a eliminar também o tempo reservado à comunicação entre os trabalhadores e a consciência de uma dependência recíproca. Por essa razão, ganhou força a teoria da comunicação e da informação.

Deste estudo, pudemos apreender que o principal efeito da gerência científica na organização do trabalho corresponde à separação entre pensamento e execução, entre trabalho manual e intelectual. Com esta separação, o conhecimento do trabalho foi confiscado do trabalhador, transferido da fábrica para o escritório e do operário para os administradores. O trabalho destinado à

grande maioria dos trabalhadores, focado apenas nos aspectos físicos, perdeu seu sentido, tornando-se instrumento de alienação. A divisão entre mão e cérebro desumanizou o homem. A gerência científica soerguida sob estes princípios, desenvolvidos por Taylor (1985), produziu o trabalhador dependente. Dependente do administrador que ordena o quê e como desenvolver o trabalho. Dependente da máquina que determina o ritmo de trabalho. O declínio do ofício resultou deste modo na produção do homem esvaziado.

Gramsci (1980, p. 397) sintetiza o significado da administração científica da seguinte maneira:

Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana: desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal.

Observamos que o pensador italiano, além de expor evidências do esvaziamento do conhecimento do trabalhador, esclarece-nos que se tratou de um processo consciente, intencional, portanto, pensado em detalhes e posto em prática por seu mentor para atingir tal fim. Mas todos os meios elaborados por Taylor (1985) para suprimir a luta do trabalhador contra a exploração pareciam insuficientes. Os sindicatos mantinham-se fortes e os trabalhadores recusavam-se, a todo custo, a submeter seu trabalho ao controle da gerência e ao compasso da máquina.

Era preciso, por conseguinte, adaptar o trabalhador ao novo padrão de vida, inculcar-lhe novos valores, fazê-los consumistas a fim de contribuir com a reprodução do sistema. A nova organização do trabalho não poderia se limitar ao controle do trabalhador apenas dentro da indústria. Necessitava, ainda, capturar sua subjetividade, ocupar suas horas de lazer com atividades que resguardassem a disposição para o trabalho e que movimentassem o capital. Produção em massa, afirma Harvey (2007), demanda consumo em massa e reeducação do trabalhador.

O americano Henry Ford (1863-1947), fundador da *Ford Motor Company*, foi o primeiro a se ater a esta necessidade. E esta preocupação é a principal

marca que diferencia seu pensamento do pensamento de Taylor. A redução do dia de trabalho para oito horas (em detrimento ao de dez horas predominante no sistema de Taylor) e a introdução de cinco dólares de recompensa em 1914 significavam, ao mesmo tempo, disciplinar e disponibilizar tempo livre e dinheiro para que os operários absorvessem os produtos que eram produzidos em massa pelas indústrias (HARVEY, 2007).

Com este propósito, deu início a um trabalho de monitoramento de seus trabalhadores, evitando que os mesmos empregassem suas horas de descanso e respectivos salários em atividades consideradas nocivas à sociedade. Era preciso que o **novo** homem adquirisse certo tipo de “[...] probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e ‘racional’, para corresponder às necessidades e expectativas da corporação” (HARVEY, 2007, p. 122).

Desta maneira, taylorismo e fordismo complementavam-se entre si. Ambos foram responsáveis pela reestruturação do trabalho que ocorreu nos séculos XIX e XX, os quais veicularam e defenderam a total separação entre mão e cérebro do trabalhador.

Dentro da fábrica, Ford (1964) aprimorou os métodos de trabalho a fim de controlar e racionalizar ainda mais o processo de produção. O primeiro passo, neste sentido, foi alcançado quando conseguiu aperfeiçoar a linha de montagem. A principal inovação consistiu em trazer o trabalho até o trabalhador, instalando esteiras na indústria. Com esse feito, tornou-se possível ao capital limitar, ao máximo, o espaço de deslocamento e os gestos dos trabalhadores.

Ford (1964, p. 65) definiu três princípios básicos que deveriam gerir a linha de montagem: intensificação, economicidade e produtividade. Com qual finalidade?

- 1.º Trabalhadores e ferramentas devem ser dispostos na ordem natural da operação, de modo que cada componente tenha a menor distância possível a percorrer da primeira à última fase.
- 2.º Empregar planos inclinados ou aparelhos concebidos de modo que o operário sempre ponha no mesmo lugar a peça que terminou de trabalhar, indo ela à mão do operário imediato, por força de seu próprio peso, sempre que isto for possível.
- 3.º Usar uma rede de deslizadeiras, por meio das quais as peças a montar se distribuam em distâncias convenientes.

O maior objetivo de Ford (1964), neste sentido, era subtrair o pensamento e os movimentos dos operários. O instrumento utilizado para esse fim foi o trabalho repetitivo para o qual não via mal algum, uma vez que, para ele, existiam homens cuja ignorância não permitia desempenhar outro tipo de trabalho. Além disso, as pesquisas realizadas, naquele momento, com o intuito de provar possíveis danos na saúde do trabalhador, em virtude do trabalho repetitivo, haviam fracassado.

Ford (1964) e Taylor (1985) preocuparam-se em abolir a solidariedade predominante entre os trabalhadores de modo a desorganizar a oposição dos mesmos ao trabalho alienado e exterminar com os sindicatos. No entendimento de Ford (1964), os administradores deveriam evitar até mesmo o desenvolvimento de relações de camaradagem entre os funcionários dentro da indústria para evitar que um homem encobrisse a falta do outro. A indústria, explica o autor, deve ser um ambiente exclusivamente de dedicação ao trabalho, o operário deve pensar em diversão apenas ao final do expediente ou nos finais de semana. Nessa perspectiva, defendia a seguinte ideia: “[...] quando trabalhamos devemos trabalhar; quando nos divertimos, devemos nos divertir. O que não se pode é conduzir juntas as duas coisas. O único objetivo deve ser entregar o trabalho feito e receber a paga” (FORD, 1964, p. 73).

Outra característica comum que observamos dos sistemas propostos por ambos os americanos foi uma simplificação do trabalho de modo que não necessitasse de qualquer conhecimento e experiência por parte do trabalhador. Desprezava-se, nesse momento, o conteúdo do ofício, a tradição e o passado dos homens. Elementos valorativos que distinguiam o artesão do diarista na idade média, garantindo ao primeiro meios dignos de sobrevivência, são agora impasses para sua reprodução. Pouco importava o nível de escolarização do candidato ao emprego, aliás, parece-nos que quanto mais baixo melhor seria para o capital. Como podemos observar neste trecho:

Todo o pessoal das nossas fábricas passa pelas repartições de contrato. Como já disse, não engajamos peritos, nem tampouco levamos em conta o passado dos homens, [...] não curamos de antecedentes: não é o passado do homem que vamos contratar, mas o indivíduo. Se ele esteve na prisão não quer dizer que para

lá retorne. [...] Venha da universidade de Harvard ou da penitenciária de Sing-Sing, ninguém lhe pedirá diplomas. A única coisa necessária é que queira trabalhar (FORD, 1964, p. 73).

Em outra passagem de seu livro, Ford (1964, p. 86) reforça que não se interessa pelo passado do trabalhador para sua contratação:

[...] as únicas informações que exigimos ao contratar um homem são: nome, endereço, idade, estado civil, quantas pessoas deve sustentar e se já trabalhou na companhia Ford; examina-lhe também o estado da vista e dos ouvidos. Nada lhe é perguntado sobre o passado [...].

Destacamos o quanto Ford (1964, p. 79) oferece-nos dados para o entendimento do processo de esvaziamento do conhecimento sofrido pelo trabalhador:

É de notar ainda que reduzimos a grau ínfimo a habilidade necessária para os vários misteres. O antigo mestre de têmpera, em nossa seção de ferramentas, era um perito em seu ramo; encarregava-se de avaliar a temperatura das têmperas, operação muito delicada e aleatória. O endurecimento do aço pelo calor é muito importante, mas baseia-se no conhecimento exato da temperatura a aplicar. No sistema que introduzimos, o homem do forno nada tem que ver com a temperatura. O pirômetro não passa por suas mãos. Apenas luzes elétricas coloridas que indicam o que deve fazer.

Além de desprezar o conhecimento do trabalhador, Ford (1964) e Taylor (1985) abominam a forma anterior de aprendizagem. A formação inicial do trabalhador, efetivada por meio da transmissão de conhecimentos nas corporações de ofício, cuja complexidade demandava longos anos de dedicação, é substituída pela aprendizagem na prática: “a maioria dos homens que se apresentam (*sic*) em nossa fábrica não possuem (*sic*) especialidade nenhuma (*sic*) e em horas ou dias aprendem (*sic*) o seu ofício. E se não o aprendem (*sic*) é que não prestam (*sic*) para nada” (FORD, 1964, p. 64).

Embora o sistema de produção taylorista/fordista intencionasse, não foi capaz de vencer a oposição do trabalhador ao trabalho padronizado e repetitivo durante o período entre guerras. Para Harvey (2007), havia dois fatores que impediram sua disseminação.

O primeiro estava relacionado à situação da classe trabalhadora no mundo capitalista, visto que a mesma não estava disposta a aceitar facilmente um sistema de produção monótono que ignorava tanto as capacidades físicas quanto intelectuais dos trabalhadores. Nos Estados Unidos, Ford, assim como Taylor, ao tentaram sobrepujar tal situação, contrataram mão de obra imigrante, entretanto os imigrantes logo perceberam as condições de trabalho degradantes. A Ford oferecia melhores salários do que outras indústrias, mas mesmo assim a rotatividade de trabalhadores, portanto, a luta de classes, continuava exasperada.

O segundo fator que impedia o estabelecimento do sistema de produção fordista consistia no modelo do Estado Liberal, que orientou e fundamentou os Estados Unidos e a Europa até meados da década de 40 do século XX. A teoria liberal condenava qualquer tipo de intervenção estatal na economia, mas o sistema de produção fordista, ao contrário, enfatizava a necessidade de criar instrumentos de controle pelo Estado que regulassem o mercado e incentivassem o consumo. No entanto, a crise capitalista que atingia a sociedade naquele momento manifestou-se exatamente pela falta de demanda. Era necessário, portanto, “[...] chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução” (HARVEY, 2007, p. 124).

O pensamento fordista adquiriu relevância no mundo, notadamente após a Segunda Guerra Mundial (HOBSEBAWN, 1995). Nesse momento, observou-se o crescimento de indústrias altamente racionalizadas que se utilizavam de tecnologia produzida no período entre guerras. Concentrada em países capitalistas centrais, como Estados Unidos, Japão e Grã-Bretanha, tais indústrias promoviam o desenvolvimento econômico e garantiam a esses países uma posição privilegiada, de supremacia em relação aos demais (HARVEY, 2007).

Entre esses países, quem dominou a economia do mundo após a Segunda Guerra Mundial foram os Estados Unidos. Ainda, conforme Hobsbawm (1995), os 20 anos que se sucederam a 1945, considerados como a “Era de Ouro” pelos americanos, traduziram-se em impressionante surto econômico, seguido de desenvolvimento tecnológico e transformações sociais. Rádio, televisão, discos de vinil, fitas cassete, relógios digitais, calculadoras de bolso e eletrodomésticos de todos os tipos invadiram a vida da população dos países desenvolvidos,

transformando-a de modo fenomenal. E mesmo as economias subdesenvolvidas e os locais mais remotos do mundo foram influenciados.

Além do desenvolvimento tecnológico, outra questão assumiu valor significativo para a hegemonia americana: o capitalismo foi ali reformado após a Segunda Guerra Mundial. A experiência do período entre guerras e a Grande Depressão de 1929 fizeram com que os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, temendo o avanço e o fortalecimento do comunismo, reestruturassem seus sistemas econômicos. Ademais, outros problemas preocupavam igualmente os países capitalistas desenvolvidos, tais como: desemprego em massa; reconstrução das economias arruinadas com a guerra; revolta de grande parte da população em razão da miséria; declínio do consumo.

Em resposta a essas preocupações, os Estados Unidos retomaram a política de intervenção do Estado, e assumiram o papel do *Welfare State*, ou seja, “Estado de Bem-Estar Social”, ou Estado keynesiano, defendido pelo economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946). Nessa forma de administração, o Estado passou a assumir várias obrigações, porque, à medida que a produção em massa carecia de amplo mercado de consumo, tornava-se patente e necessária uma intervenção estatal nos ciclos econômicos de modo a equilibrá-los. Ao mesmo tempo, os governos transferiam grande parte dos recursos públicos para setores diretamente relacionados com o consumo de massa e capazes de gerar postos de emprego, como, por exemplo, o setor de transportes e de construção. Outro traço particular do Estado de Bem-Estar Social, contestando aqueles que eram contrários a esse modelo, é o seu caráter assistencialista, sobretudo na área de seguridade social, saúde, educação e moradia, já que visava sanar distúrbios no sistema e conter qualquer movimento da população. Ao final da década de 1970, quase todos os países europeus capitalistas já tinham assumido esse modelo político (HARVEY, 2007; ANTUNES, 2000).

Os governantes que adotaram essa forma de gerência tinham, no mínimo, três razões para isso. Em primeiro lugar, sabiam que a crise havia ocorrido devido ao esgotamento do sistema comercial e financeiro e pela fragmentação do mundo em impérios isolados. Em segundo lugar, reconheciam a origem da depressão no fracasso do livre comércio, o que os levaram a concluir que a economia e o mercado deveriam ser, portanto, controlados, planejados e administrados tanto no

plano político quanto no econômico. Por último, entendiam que o equilíbrio mundial só seria alcançado pela hegemonia do dólar (HOBBSBAWM, 1995). Este último foi obtido por meio do acordo de *Bretton Woods* em 1944, o qual transformou o dinheiro americano em moeda mundial (HARVEY, 2007).

O surgimento do Estado keynesiano e a derrota dos movimentos trabalhistas originados no período pós-guerra constituíram-se como pano de fundo para o fortalecimento do fordismo. Como alega Harvey (2007, p. 129), as organizações sindicais “[...] foram sendo cada vez mais acuadas [...] para trocar ganhos reais de salário pela cooperação na disciplinação dos trabalhadores de acordo com o sistema fordista de produção”.

A expansão do fordismo no pós-guerra dependia também da ampliação do comércio mundial e de pesados investimentos internacionais. Os Estados Unidos esforçavam-se para disseminá-lo em razão da necessidade de alargar seu mercado externo, uma vez que o mercado interno começava a mostrar sinais de desgaste. Sua abertura significava valiosa chance de escoar a produção excedente e de comprar matéria-prima barata. A seu tempo, Europa e Japão implantaram a concepção fordista após 1940, como estratégia de guerra dos países subdesenvolvidos.

Nesse contexto, o modelo de produção fordista espalhou-se por todo o mundo e foi ampliado para outros ramos de produção, dando origem ao internacionalismo, conforme analisa Hobsbawm (1995). O progresso internacional do fordismo produziu um mercado de massa em nível mundial e inseriu a população mundial em um novo tipo de capitalismo (HARVEY, 2007).

O fordismo manteve-se estável até a década de 60 do século XX quando começou a mostrar os primeiros sinais de esgotamento. A profunda crise social instaurada a partir de 1970, decorrente, em especial, da intensificação da concorrência intercapitalista e das lutas de classes, abalou os alicerces do referido sistema e abriu as portas para um novo modelo de produção: a acumulação flexível, também conhecida como modelo de produção japonês ou toyotismo.

No final da década de 1970, após um longo período de acumulação desenfreada, alçada sob o alicerce do taylorismo, fordismo e do Estado de Bem-Estar Social ou Estado keynesiano, o sistema rígido de produção começou a

mostrar sinais de esgotamento. De que modo isso se fez presente na sociedade? Por meio da queda da taxa de lucros, dado ao encarecimento da força de trabalho, ocasionado pelas conquistas trabalhistas no sistema anterior; pela incapacidade das forças produtivas em acompanhar a compressão no mercado de consumo devido ao desemprego estrutural; pela elevação do capital financeiro em detrimento do capital produtivo; grande concentração de capitais devido às fusões; crise do Estado de Bem-Estar Social e tendência a privatizações, desregulamentações, além da flexibilização do sistema produtivo, do mercado e da força de trabalho. Tudo isso anunciava o surgimento de uma crise estrutural para a qual o colapso do paradigma taylorista/fordista apresentava-se como “[...] expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo (ANTUNES, 2000, p. 31).

Em resposta à crise do capital, teve início um processo de reestruturação não somente produtiva, mas de todo aparato ideológico e político capitalista com vistas a recuperar tanto o padrão de acumulação angariado no auge do sistema de produção fordista quanto o controle social abalado pelas lutas de classe no período de crise. Antunes (2000) evidencia que, nesse processo de reorganização, efetivaram-se mudanças políticas pautadas no neoliberalismo, orquestradas pela Primeira Ministra inglesa Margareth Thatcher (1979-1990) e pelo Presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan (1981-1989)). Suas ações precípuas constituíram-se na privatização pelo Estado de instituições sociais, na extorsão de direitos trabalhistas e na desmontagem do setor produtivo estatal.

Os ataques às instituições públicas e a transferência de recursos desse setor para o privado aparecem como uma das principais características da nova base de acumulação capitalista. Aquilo que, no Estado de “Bem-Estar Social”, era visto como necessário à manutenção da sociedade e para conter os movimentos trabalhistas, tais como: segurança previdenciária contra o desemprego, apoio à saúde, investimentos em habitação e intermediação do Estado na questão salarial entre trabalhadores e patrões, transformou-se em empecilho à expansão do capital, conforme defendido pelo economista austríaco Friedrich August Von Hayek (1899-1992) e pelo economista americano Milton Friedman (1912-2006). Essa situação é apontada pelos apologistas do novo sistema como a principal responsável pela crise instaurada. Para eles, o estrangulamento do mercado

financeiro devia-se à incapacidade do Estado em gerenciar a economia e fiscalizar os investimentos e pela resistência à exploração dos trabalhadores que se organizavam em sindicatos.

Com base nessa visão, iniciou-se a perseguição ao trabalho organizado, ao salário real, ao Estado keynesiano e aos sindicatos como estratégia para contenção da crise e restabelecimento das taxas de mais valia. De modo sorrateiro, no entanto, tais iniciativas transformam-se de instrumento de contenção do colapso em políticas estáveis de todos os governos e sinônimo de administração forte e promissora.

O período de crise foi marcado, deste modo, por ataques à classe trabalhadora e aos direitos conquistados pela mesma ao longo do regime taylorista/fordista. Essa agressão estendeu-se de uma classe social aos países de industrialização intermediária e ao terceiro mundo, os quais ou eram excluídos por não conseguirem acompanhar as nações desenvolvidas que reestruturavam seu padrão de acumulação, tornando-se cada vez mais competitivas, ou por ocuparem uma posição de dependência e subordinação em relação aos países mais industrializados na divisão internacional do trabalho. Observa-se, nesse período, o movimento de destruição das nações consideradas pequenas e carentes de mercado interno, cujos recursos eram insuficientes para investir em tecnologia.

A produção em massa de mercadorias, característica da contração entre taylorismo e fordismo, divergia das novas necessidades do mercado de consumo derivadas da crise. A forma de trabalho fragmentada, monótona e repetitiva começava a ser contestada. A separação entre pensamento e execução, que culminou na obliteração da dimensão intelectual do trabalho para a maioria dos trabalhadores e sua concentração em uma minoria privilegiada de gerentes e administradores, começou a ser revogada pela nova geração operária não disposta a submeter-se a uma organização de trabalho tão degradante.

Por outro lado, o novo padrão de acumulação capitalista, aparentemente, passou a requerer um tipo de trabalhador diferente daquele exigido, até então, pelo paradigma taylorista/fordista. A substituição do sistema de produção rígido pelo flexível trazia a promessa de resgatar o lado humano do trabalho, isto é, a união entre pensamento e execução na atividade laboral do operário. Por essa

razão, lançava mão de um discurso educacional voltado à educação geral e polivalente a todos, em contraste com a formação especializada anterior, exigida para os gerentes e administradores, e os conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculo da maioria dos trabalhadores manuais.

O compromisso e a aliança entre capital, trabalho e Estado, assumido pelo paradigma taylorista/fordista com os trabalhadores da primeira geração em troca da quebra de resistência e do abandono de seu projeto social, era visto como um obstáculo ao estabelecimento do novo padrão de acumulação. Sobre esse acordo, Antunes (2000, p. 38) esclarece que se tratava de “[...] uma forma de sociabilidade fundada no ‘compromisso’ que implementava ganhos sociais e seguridade social para os trabalhadores dos países centrais, desde que a temática do socialismo fosse relegada a um futuro a perder de vista”.

O fim dessa aliança acirrou outra vez a luta de classes, comprimida no período taylorista/fordista pelos próprios sindicatos muitas vezes, que, ao atuarem como mediadores entre o capital e os operários, trocavam a submissão ao trabalho monótono e repetitivo por acréscimos salariais, reduções nas horas de trabalho e melhores condições de vida. A decadência do Estado keynesiano aprofundou a exploração do trabalho e piorou as condições de vida dos operários.

Nesse contexto, entre as décadas de 60 e 70 do século XX, explodiu a revolta operária em países capitalistas de todo o mundo. Sob a forma de levantes contra os métodos taylorista/fordista de trabalho (ANTUNES, 2000), a classe reivindicava, sobretudo, o controle dos meios materiais de produção que haviam sido alocados para o capital. Entretanto as iniciativas trabalhistas não lograram grandes êxitos, porque, consoante o autor, a organização dos Estados baseada no modelo social-democrático dificultava sua desmontagem.

Além disso, a divisão entre trabalho intelectual e manual, imposta pelo sistema precedente, havia cindido também a classe trabalhadora que, por não se reconhecer como tal, inviabilizava o desenvolvimento de um projeto de sociedade estruturado e hegemônico. A esse respeito, Hobsbawm (1995, p. 301) realiza a seguinte análise:

A combinação de *boom* secular, pleno emprego e uma sociedade de autêntico consumo de massa transformou totalmente a vida dos operários nos países desenvolvidos, e continuou

transformando-a. Pelos padrões de seus pais, e na verdade, se suficientemente velhos, pelas suas próprias lembranças, já não eram pobres. Vidas imensuravelmente mais prósperas que qualquer não-americano ou não-australiano jamais tinham esperado eram privatizadas pela tecnologia do dinheiro e a lógica do mercado [...]. A prosperidade e a privatização destruíram o que a pobreza e a coletividade na vida pública haviam construído.

A desmobilização da classe trabalhadora facilitou a reorganização do sistema de metabolismo social do capital que converteu seu aparelho de produção e acumulação rígido em flexível, denominado também de sistema toyotista ou japonês, o qual, desenvolvido no Japão expandiu-se para o ocidente. Nesta forma de produção, a flexibilidade não se limita apenas ao processo produtivo, ao contrário, a mesma se estende à organização do trabalho, ao mercado de consumo e às mercadorias produzidas que devem ser diversificadas (HARVEY, 2007). A flexibilidade no campo econômico vem acompanhada da flexibilidade dos relacionamentos afetivos e da destruição dos vínculos entre passado e presente dos homens.

O novo padrão de produção e acumulação flexível significou um declínio da hegemonia americana em favor da ascensão de países semi-industrializados da Europa Ocidental e do Japão, os quais já haviam recuperado suas economias devastadas durante a Segunda Guerra Mundial e se esforçavam por expandir o mercado externo. Estes, ao se inserirem no mercado competitivo, destruíram o acordo de *Bretton Woods* que mantinha a supremacia do dólar. Os Estados Unidos que já enfrentavam sérios problemas financeiros, motivadas pela queda da produtividade e do lucro, foram invadidos por uma onda de inflação que se consubstanciou em uma densa convulsão. Os sinais proeminentes de crise apareceram de forma escancarada, conforme análise de Harvey (2007), com a bancarrota de Nova Iorque em 1975, uma das cidades com o maior orçamento do mundo.

A crise financeira se agravou, ainda mais, com o aumento do preço do petróleo e com a decisão tomada pelos países árabes, em 1973, de interditar a exportação do produto para o ocidente durante o período de guerra. Para Harvey (2007, p. 136-137), tal acontecimento corroborou, pelo menos, de duas formas com a implantação do novo padrão de acumulação flexível:

1) [...] mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira dramática, levando todos os segmentos da economia a buscarem novos modelos de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, e 2) levou ao problema da reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que exacerbou a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais.

A origem do colapso encontrava-se, segundo os capitalistas, proprietários dos meios de produção, na rigidez do sistema produtivo que ressoava na rigidez do mercado de consumo e financeiro e na rigidez da mercadoria e do trabalho. Os esforços de reestruturação do capital ante a dupla crise, condensaram-se, dessa forma, na substituição do sistema rígido para um sistema mais plástico, capaz de realocar novos setores de produção e novos mercados de consumo, bem como novos serviços financeiros e, como consequência, altas taxas de lucro.

Diante do quadro esboçado, ocorreu uma série de falências tanto de pequenas empresas quanto de multinacionais, bem como do setor financeiro. As corporações, fruto do capital monopolista, tiveram que racionalizar, reestruturar e intensificar o controle e a exploração do trabalho para se protegerem dos efeitos do colapso econômico. A necessidade de elevar a produção sem elevar a quantidade do produto produzido e de trabalhadores tornou-se preocupação constante. As principais fontes potencializadoras foram conjecturadas pelos capitalistas: nas mudanças tecnológicas, automação, diversificação de produtos e mercado de consumo, transferência de empresas para locais férteis em mão de obra barata, sobretudo feminina, e incentivos fiscais, fusões e aceleração do fluxo de giro do capital, diminuição no tempo de vida dos produtos, bem como produção de uma força de trabalho enxuta e polivalente, conforme discutido por Harvey (2007).

O sistema de organização e produção do trabalho toyotista, desenvolvido pelo engenheiro mecânico chinês Taiichi Ohno (1912-1990) na Toyota, em um momento em que não somente a indústria automobilística japonesa, mas toda a economia do Japão passava por um momento bastante conturbado, apresentava-se como a resposta à crise capitalista. A necessidade de produzir produtos em pequenas quantidades, porém diversificados, deu origem a uma série de experimentos, ajustes e adaptações de métodos antigos e tecnologias ocorridos ao longo dos anos de 1947 a 1973 (PINTO, 2007; CORIAT, 1994).

O “espírito Toyota”, tal como se refere Coriat (1994) ao pensamento de Ohno, sustenta-se em dois pilares, os quais se constituem como a essência do método japonês. Estes são a produção *Just in time* e a autoativação da produção. Da congruência entre estes dois elementos resulta a produção limitada, conforme a demanda de produtos diferenciados e variados, e pautados em um mesmo protótipo, exatamente o que o mercado exigia.

De acordo com Coriat (1994), o engenheiro da Toyota realizou várias descobertas. Entre elas a da fábrica mínima e do pessoal mínimo. Por meio da observação dos estoques, descobriu que, atrás de excessos de estoques, escondem-se excessos de pessoas e de equipamentos, os quais são responsáveis pela elevação dos custos da produção e, portanto, responsáveis pela diminuição dos lucros.

Dentre os métodos apropriados pelo novo padrão de acumulação, destacam-se o *Just in time* e o *Kan Ban*, os quais designam um novo conceito referente à organização da produção. O principal objetivo para a utilização de ambos é diminuir o tempo e os custos da produção e realizar a circulação do produto por meio da integração e flexibilização da produção.

Segundo Coriat (1988, p. 52), o método *Kan Ban* engloba a bandeira de “defeito zero” e “pane zero”, o que significa a inadmissão de qualquer parada na produção. Seu modo de funcionamento permite detectar células de produção deficientes e “[...] de forma transparente, enquadrar – ou responsabilizar – os trabalhadores [...]”.

Ao tratar especificamente da integração e flexibilização do processo produtivo, Coriat (1988) os conceitua e enfatiza seus objetivos. Para o referido autor, o processo de “integração” constitui-se como reminiscência do sistema taylorista/fordista. Seu verdadeiro intuito consiste em eliminar os tempos ociosos de produção tanto dos trabalhadores quanto das máquinas, o que acarreta um aumento da produtividade.

A informática constitui-se como eixo central desse processo. Sua utilização contribui para reduzir os tempos de produção e circulação do produto, economizar peças, energias e outros materiais com vistas a impedir qualquer desperdício. Controla, inclusive, a força de trabalho por meio de redes de computadores, as quais detectam qualquer parada e impõem o ritmo da produção. Isso significa que

as conquistas tecnológicas empregadas no processo produtivo não visam diminuir a jornada de trabalho, mas extrair mais valia do trabalhador por meio da intensificação da mesma.

No que tange à flexibilidade, a mesma está relacionada, segundo Coriat (1988), às transformações tecnológicas. As novas tecnologias permitem transferir informações de forma direta às máquinas e aos operadores por meio de terminais de informática. Os produtos não são produzidos em massa, mas em pequenas quantidades e podem ser diversificados em conformidade com a demanda do mercado. A flexibilização do processo produtivo flexibiliza a organização do trabalho, exigindo um trabalhador polivalente, qual seja, capaz de atuar em várias células de produção. Além disso, ainda torna flexíveis os contratos de trabalho que podem ser temporários ou terceirizados.

Sustentada na base técnico-científica da microeletrônica, robótica, microbiologia, fibra ótica, engenharia genética e novas formas de energia (FRIGOTTO, 1995a), a reestruturação econômica possibilitou alterações expressivas na organização do trabalho. Coriat (1988, p. 24) entende que a “[...] entrada da informática, da eletrônica e da microeletrônica multiplicou todas as possibilidades de automação”. Assim, a base técnica do processo produtivo permitiu, conforme Frigotto (1995b), diminuir a quantidade de trabalho vivo, ou seja, de seres humanos e, em contrapartida, aumentar a inclusão de máquinas – trabalho morto – o que favoreceu e favorece a diminuição nos postos de trabalho.

O novo padrão de acumulação flexível, ao que nos parece, retirou o controle do processo de trabalho e do operário das mãos da gerência científica e entregou-os à informática. Um computador central se encarrega de decompor o tempo necessário para executar as diversas operações e distribuí-lo aos operários nas células de montagem. Para cada célula, que corresponde às diferentes fases de produção do produto, é atribuído um tempo determinado de modo que o trabalhador pode consultar no próprio computador para verificar se está ou não atrasado em relação à quantidade de peças que deve fabricar (CORIAT, 1988).

Além do aumento do desemprego, houve e há, com a acumulação flexível, uma crescente precarização do trabalho. A crise trouxe o acirramento da competição entre os trabalhadores e mão de obra excedente, que, por sua vez,

atenuou o poder dos sindicatos. Tais circunstâncias favoreceram o desenvolvimento de contratos flexíveis em relação a horas de trabalho que devem variar de acordo com o aumento na demanda. Outro elemento de precarização fica patente no declínio do trabalho regular, em contrapartida, há a contratação de trabalhadores em período parcial, bem como temporários e mesmo subcontratados.

A utilização de novos modelos de contrato de trabalho favoreceu o soerguimento e centralização de formas laborais mais antigas que sobreviviam às margens do sistema de produção taylorista/fordista. Assim, artesanato, pequenos negócios familiares, trabalho doméstico e autônomo, entre outros têm se tornado o principal meio de sobrevivência de grande quantidade de trabalhadores. Mas essas novas formas de organização do trabalho tendem a dissipar a classe trabalhadora e, por conseguinte, a luta de classes. Para Harvey (2007), o fato de a consciência de classe não se fundar mais na relação entre capital e trabalho, mas em conflitos interfamiliares, desloca a preocupação de questões sociais mais amplas para problemas específicos que não ferem a reprodução do capital.

Outra implicação da automação flexível é o enfraquecimento, a diminuição drástica do emprego formal e o estabelecimento do desemprego estrutural. Com o desenvolvimento tecnológico e, sobretudo, com a informatização das indústrias, desaparecem vários postos de trabalho. O medo do desemprego leva os trabalhadores a sujeitarem-se a contratos de trabalhos temporários nos quais estão ausentes os direitos trabalhistas conquistados na luta entre capital e trabalho durante o regime taylorista-fordista. Ademais, a exploração e apropriação do desenvolvimento científico e tecnológico pelo capital têm eliminado, definitivamente, vários postos de trabalho e provocado, quando não o desemprego em massa, a precarização da vida de milhares de trabalhadores.

Além disso, o crescimento dos setores improdutivos e de serviço adjunto, a tendência à redução dos trabalhadores industriais após a reestruturação produtiva (acumulação flexível) têm implicado certa heterogeneidade e complexidade à classe trabalhadora, obstruindo o desenvolvimento da consciência de classe. O contrato de trabalho temporário e a terceirização do processo de trabalho também dificultam a organização dos sindicatos. No primeiro caso, promove um rodízio dentro da empresa, o qual impossibilita as relações de vínculos entre os

trabalhadores e cria o temor ao desemprego. No segundo caso, afastam-se totalmente os trabalhadores entre si, uma vez que trabalham, muitas vezes, em casa, tendo como companheiros seus próprios parentes e, na condição de autônomos, não se identificam com a classe operária. Nestas novas formas de organização do trabalho, ocorrem, mais facilmente,

[...] o solapamento da organização da classe trabalhadora e a transformação da base objetiva da luta de classes. Nelas, a consciência de classe já não deriva da clara relação de classe entre capital e trabalho, passando para um terreno muito mais confuso dos conflitos interfamiliares e das lutas pelo poder num sistema de parentescos ou semelhantes a um clã que contenha as relações sociais hierarquicamente ordenadas (HARVEY, 2007, p. 145).

Mas a reestruturação do capital não se limitou apenas a remodelar a organização do trabalho. Para se tornar hegemônico e incontestável, foi preciso destruir as reminiscências do modo de acumulação anterior no que tange à visão de mundo, valores e cultura. Neste sentido, os veículos de propaganda de massa se converteram em poderoso instrumento de disseminação do novo modelo de vida, voltado para o consumo e o individualismo exacerbado, bem como em arma de competitividade. A própria arte e cultura tornaram-se objeto de disputa intercapitalista uma vez que o poder corporativo de acumular capital e de realizar fusões passou a depender, além da comercialização do produto, da promoção de uma imagem positiva das corporações, como, por exemplo, aquela que protege o meio ambiente, que colabora com projetos sociais, que apoia a educação por meio de investimentos “desinteressados”. Analisa Harvey (2007, p. 152):

O patrocínio corporativo das artes (exposição patrocinada por...), de universidades e de projetos filantrópicos é o lado prestigioso de uma escala de atividades que inclui tudo, de perdulárias brochuras, relatórios sobre empresas e promotores de relações públicas a escândalos – desde que se mantenha constantemente o nome da empresa diante do público.

De forma escancarada, as artes, a cultura e as ciências são mercantilizadas. Para Adorno e Horkheimer (1990), há intensos esforços no sentido de demonstrar que a cultura elaborada está se estendendo a toda

população sob a forma de exposições culturais, concertos musicais, peças teatrais, pesquisas científicas, publicações de livros, expressões artísticas vinculadas à pintura e à produção de objetos, etc. Mas, na verdade, o que se pode constatar é que tais manifestações artísticas tornam-se, de modo crescente, instrumentos de especulação no mercado de consumo, simples meios de produzir mais valia que acabam por simplificá-las, minimizando seu compromisso com o desenvolvimento da criticidade.

É interessante observar como vem ganhando espaço, tanto em nível nacional quanto internacional, a produção de uma vasta bibliografia de autoajuda, que carrega o nome de textos de motivação, de incentivo, de autorrealização. Estes não expressam análise alguma da realidade social, haja vista que os problemas se apresentam, em tal literatura, não como originados das relações sociais que estamos reproduzindo (os homens), mas como resultado de um estado de ânimo de espírito individual. É criada uma atmosfera de entusiasmo em relação às possibilidades que surgem quando buscamos mudanças. Mudar o quê? Atitudes, sentimentos, humor: você pode, basta querer, basta desejar, esta é a máxima atual.

Ao que nos parece, trata-se apenas de reforçar a ideologia neoliberal que culpabiliza o próprio indivíduo pelo seu fracasso. Nesses livros, não encontramos conteúdos formativos comprometidos com o entendimento da realidade, voltados em fornecer aos homens/leitores conhecimentos científicos que subsidiem uma análise crítica da sociedade. O próprio conhecimento sistematizado é menosprezado em favor do saber cotidiano, imediato, da experiência tácita e, no melhor dos casos, na informação que pode ser obtida nos meios de comunicação de massa, em bases de pesquisa *online*.

No mundo da acumulação flexível, abundante em mudanças súbitas, que aprecia o trivial, o volátil, o efêmero e que cultiva os valores de mercado, o conhecimento científico perde seu *status*. De um lado, postula o fim da razão iluminista e do saber produzido socialmente e enfatiza a importância da experiência cotidiana, individual. De outro lado, o conhecimento neoliberal torna-se um instrumento de competitividade, uma mercadoria como qualquer outra vendida em qualquer instituição, organizada para tal finalidade. Há uma tendência evidente à mercadorização da ciência, da pesquisa e da escola.

Do que conseguimos apreender, o novo padrão de acumulação do capital, embora tenha pregado a reconstituição da unidade entre pensamento e execução no trabalho por meio da tecnologia computadorizada e o fim dos antagonismos entre capital e trabalho, não está conseguindo cumprir sua promessa. A forma de organização por células e controlada pela informática em hipótese alguma requer o conhecimento do processo laboral em sua totalidade. O que exige do trabalhador é um saber fazer fragmentado, que se utiliza de competências para resolver pequenos defeitos na fabricação, realizar tarefas simples, sem que isso implique conhecimento teórico. Diante desse quadro, fica evidente que se aprofundou a exploração e tornou-se ainda mais precário o trabalho.

Antunes (2000), subsidiado em Tomaney, explicita que o emprego das novas tecnologias na produção não tem favorecido o surgimento do trabalho qualificado, complexo. As mudanças processadas no sistema não atingem a essência do problema, tratam apenas dos aspectos superficiais da crise, os sintomas e não as causas, sobretudo, pela reorganização das formas de gestão e controle. Em nosso ponto de vista, esse modo de tratamento ilusório e atomizado de um problema tão complexo não demanda mais conhecimento do trabalhador, exige, antes disso, submete-os ao medo, insegurança que os torna indivíduos mais domesticados, disciplinados e passivos, aumentando a subordinação do operário ao capital.

As diferenças sociais também não têm diminuído, ao contrário, agregou-se a estas um quadro de instabilidade emocional, de crise econômica e de degradação moral que se expande rapidamente entre os homens. A partir dessa constatação, interrogamos: **poderia o capitalismo – modelo social que se alimenta historicamente da desigualdade** (como pudemos constatar ao longo desta seção) – **requerer níveis de qualificação semelhantes a seus trabalhadores?**

4 CAPITALISMO, ESCOLA PÚBLICA E PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ASPECTOS GERAIS

Procuramos desvendar, na seção anterior, o percurso histórico de esvaziamento do conhecimento técnico-científico sofrido pelo trabalhador. Para tanto, recorreremos à análise da organização e desenvolvimento da divisão do trabalho no modo de produção capitalista, visto que, pela apropriação das teorizações de Marx (1984a; 1984b; 1985a; 1985b), Marx e Engels (2008a; 2008b) e demais autores consultados, compreendemos que a fragmentação operada por tal sistema no processo produtivo constituiu-se como um dos elementos mais eficazes para a desqualificação da força de trabalho. Essa desqualificação foi necessária, como tivemos a oportunidade de estudar, para a conformação do homem às condições degradantes de trabalho e ao aprofundamento da exploração e das desigualdades sociais e acirradas junto à expansão do capital.

Além disso, a discussão acerca da divisão do trabalho no contexto mais amplo, em especial sob o foco dos países considerados desenvolvidos, desde a manufatura, corresponde à tentativa de, por meio da reflexão dos aspectos gerais, aproximarmos-nos do entendimento do fenômeno específico que observamos em relação ao professor, bem como apreendermos a totalidade de nosso objeto de estudo. Por quê? Tal como explica Alves (2001, p. 18-19), consideramos que a totalidade afirmada por nós é a sociedade capitalista, que exige do pesquisador da educação o “[...] entendimento das leis que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização social dos homens”.

Terminamos a seção indagando sobre a possibilidade de o capitalismo – modo de produção cuja sobrevivência depende das disparidades entre os homens – requerer padrões de qualificação semelhantes entre os mesmos, ou seja, nivelar, no campo do saber, o que o sistema diferencia no campo da produção e da distribuição.

A resposta a este questionamento pode conter, em nosso ponto de vista, elementos esclarecedores acerca do esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor. O nível de conhecimento esperado deste profissional e a

forma de organização de seu trabalho guardam vínculos estreitos com as expectativas sociais que se lançam sobre a escola pública e a própria organização interna de tal instituição. Como o capitalismo é um sistema totalizante que precisa revolucionar constantemente os meios de produção para aumentar os lucros, seus movimentos estruturais movimentam também a superestrutura o que favorece alterações na função da escola e na disposição da atividade docente.

Deste modo, examinamos, no decorrer desta seção, as relações entre as mudanças acometidas no sistema produtivo, as funções sociais inferidas à escola pública durante sua expansão e universalização e as transformações globais na organização do trabalho docente, as quais, paulatinamente, produziram sua divisão e simplificação. Sobre o último aspecto, destacamos que foi nossa intenção abordá-lo de modo amplo, tal sua importância para nosso estudo. Assim, abordamos desde as teorias educacionais e a supervalorização dos instrumentos de trabalho até a inserção de profissionais de outras áreas do conhecimento na escola.

Como forma de organização, situamos, inicialmente, o processo de constituição da instituição escolar pública como lugar de trabalho do professor, seu processo de produção e universalização, e a função social de classe que lhe foi historicamente atribuída, uma vez que foi para dar atendimento a essa função que o trabalho docente foi reestruturado. Realizado isto, evidenciamos, de modo amplo, o processo de reestruturação do trabalho docente e as principais propostas que expressaram essa reestruturação. Em seguida, procuramos focar nossas análises sobre o trabalho docente, especificamente no Brasil, em um dado momento e de posse de uma forma de organização que ainda não favorecia sua divisão e tampouco o esvaziamento do conhecimento científico do professor. Ao entendermos esse esvaziamento como um processo, uma produção histórica datada e localizada, convém-nos também desvendar como se constituíram as bases materiais dessa produção no contexto nacional.

4.1 A ESCOLA PÚBLICA – PRODUÇÃO E UNIVERSALIZAÇÃO

Para esta discussão, retornamos um pouco início do século XVII para acompanhar a análise realizada por Ariès (1981) sobre a escola. Até meados desse século, a referida instituição ocupava uma posição marginal na sociedade. Por que o autor faz tal afirmação? Porque estava reservada apenas a uma pequena população de clérigos, destinados a ocupar os futuros postos da igreja católica, e a uma minoria privilegiada. A educação dos filhos da nobreza efetivava-se, na maioria dos casos, em seus próprios lares e a cargo de renomados preceptores contratados pelas famílias para esse fim.

Como expressão de sua função secundária, a escola, na idade média e mesmo até o início do século XVII, possuía uma organização bastante diferente da organização que existe hoje. Em linhas gerais, não dispunha de acomodação ampla e definitiva e nem mesmo constituía grupos de alunos por idade. O mestre instalava-se no mosteiro, nas igrejas ou até mesmo nas esquinas de ruas. O mais comum era que alugasse pequenas salas onde reunia alunos de todas as idades, portanto, em níveis de adiantamento diferentes. Não havia sido estabelecido, sequer, um lugar específico para a realização do processo de ensino-aprendizagem, tampouco o trabalho docente sofria, nesse momento, qualquer tipo de controle ou inspeção pelo Estado.

A educação do homem medieval começava a partir do nascimento, ou seja, desenvolvia-se ao longo da vida por meio do trabalho. Era de responsabilidade da família. Logo que superasse o período crítico, marcado por altos índices de mortalidade infantil, a criança era inserida no mundo adulto, sem objeções, tornando-a indiferenciada no interior da grande família. A separação entre universo adulto e infantil não havia ainda se constituído. Vestes, formas de tratamento e atividades que lhes eram destinadas confundiam-se, não por acaso, com aquelas dos adultos, uma vez que essa criança era considerada socialmente um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981).

No momento, porém, em que a criança alcançava certa independência (andar, vestir-se sozinha, por exemplo), era costume, entre as famílias, enviar seus filhos para que aprendessem uma profissão e fossem educados no seio de

outro grupo familiar para que os sentimentos não atrapalhassem a formação do indivíduo. A criança tornava-se, deste modo, um aprendiz que, a depender do seu mestre, poderia ou não ser introduzido no mundo da leitura e escrita.

A educação escolar exercia nesse contexto, consoante Teixeira (1968), uma função adicional e subsidiária à educação familiar. Por quê? Qual foi o principal obstáculo à expansão da escola e à criação de dispositivos de controle do trabalho docente durante a Idade Média e mesmo a o início da modernidade?

Em nosso entendimento a marginalização das atividades escolares e, como consequência, do trabalho do professor está relacionada, sobretudo, à existência de outros mecanismos de reprodução social no período, os quais não passavam pelo crivo da escola.

No que se refere a Idade Média, o destino social de cada indivíduo, em uma sociedade dividida por estamentos e sob uma forte ideologia religiosa, era pré-determinado segundo as suas origens, ou seja, desde o nascimento. A riqueza, expressada no período em questão pela posse de grandes propriedades de terras, mantinha-se estática. Protegida pela lei da sucessão, as posses existentes eram transmitidas como herança de pai para filho. As disparidades socioeconômicas apresentavam-se como algo natural, como vontade divina, portanto, incontestáveis.

No que tange a modernidade, a concentração do poder nas mãos do soberano sob a forma de Absolutismo, privava a participação dos cidadãos do Estado em todas as esferas da vida pública. Mesmo até a segunda metade do século XVIII quando resquícios da organização social feudal davam seus últimos fôlegos de vida pelos pulmões dos déspotas esclarecidos, não se colocava em discussão a instrução das classes populares. Salienta Alves (2001) que a escola, nesse momento, apresentava-se como uma política de conciliação entre o Príncipe e a burguesia, a qual defendia a ampliação do atendimento educacional apenas às crianças e jovens de sua classe. A abertura da escola aos filhos da burguesia ocasionou mudanças significativas nos conteúdos escolares. Os conhecimentos relacionados às ciências humanas, aos poucos, foram secundarizados em favor das ciências modernas, responsáveis pelo incremento da produção material e avanço tecnológico.

As transformações econômicas, políticas e sociais efetivadas no processo de transição do Antigo Regime para o capitalismo marcaram o início dos debates sobre a necessidade de extensão das oportunidades educacionais. O alargamento das atividades produtivas conduziu a um desenvolvimento material nunca antes experimentado pela humanidade, encorajando a livre concorrência comercial. A forma de organização corporativa das indústrias feudais e o modelo de sociedade estático tornaram-se, desse modo, incompatíveis com as novas relações de produção.

O desfecho dessa contradição desponta com a supressão das corporações de ofício e da lei de primogenitura, mecanismos essenciais na reprodução da sociedade feudal. Estas trouxeram profundas modificações no universo material e espiritual do homem moderno, a saber:

Esse homem, livre das corporações e livre dos laços de linhagem, vai se apresentar como indivíduo separado da sua comunidade e que, isolado, passa a ver o conjunto social como simples meio de realizar seus fins privados; ou seja, a conservação de suas propriedades e de sua individualidade egoísta (LEONEL, 1994, p. 33).

A respeito da Lei de Primogenitura, o crescimento dos mercados de troca, ao transferir a fonte de riqueza social da propriedade imobiliária para a indústria e o comércio, levou a sua destruição. Ao passo que a herança, ao ser distribuída igualmente entre todos os filhos, afrouxava os laços familiares e diminuía a autoridade do pai, dando vazão à ideia de igualdade e liberdade entre os demais membros da família.

Os sentimentos de igualdade e liberdade, aos poucos, ultrapassaram o ambiente doméstico, estendendo-se a toda a sociedade. Afinal de contas, o fato de, naquele momento, não caber mais a um único indivíduo – o primogênito da linhagem – o suprimento da família e a expansão da propriedade herdada, mas garantir apenas seu próprio sustento apresentava-se, por si só, como elemento inovador de independência se comparado às relações sociais feudais. A capacidade de acumular ou não fortuna passou a ser de responsabilidade individual e a atrelar-se ao trabalho de cada homem em particular. Se todos são proprietários de sua força de trabalho e “[...] livres para empregá-la, onde e

quando quiserem [...], o indivíduo é, em tese, dono de si, já que a responsabilidade de manter-se vivo depende dele” (SFORNI, 1996, p. 29).

Essa nova forma de viver corresponde a uma nova visão de homem e de educação. O novo homem produzido pela doutrina liberal burguesa, como um ser isolado e egoísta por natureza, não poderia receber mais a educação artesanal e simplificada que recebia no seio da organização familiar. A educação precisaria prepará-lo para a luta diária pela vida para vencer a concorrência; fazê-lo canalizar seus esforços na produção de fortuna, em suma, ser um indivíduo empreendedor. Nestes termos, a educação passou a ser cogitada, por conseguinte, como responsável para desenvolver as múltiplas capacidades do homem, de forma a dotá-lo de instrumentos físicos, morais e intelectuais capazes de elevá-lo de uma classe a outra. Por essa razão, a educação, no introito do processo revolucionário, foi vista e defendida pela burguesia como um direito.

De fato, a sistematização dos princípios que qualificaram a educação popular só emergiram após 1789 com a Revolução Francesa. Porém frisamos outra vez que não se trata da criação da escola pública propriamente dita, mas dos pressupostos teórico-práticos que fundamentaram a proposta, consubstanciada em adjetivações, como: **pública, universal, laica e gratuita**. Embora alvo de calorosos debates e reivindicações do Terceiro Estado, a educação pública aparece no bojo do movimento revolucionário como projeto para se desenvolver em longo prazo, porque dependente de maciços recursos materiais ainda não disponíveis às atividades improdutivas ALVES, 2001).

Os limites objetivos para a universalização da escola pública estão bem evidenciados nos principais projetos políticos apresentados à Assembleia Constituinte e à Assembleia Legislativa da França no período referido como demonstrou Alves (2001²). Destacamos, neste sentido, subsidiada no estudo deste autor, que já as primeiras propostas de ampliação para o atendimento escolar da classe popular demonstravam imprecisão com respeito aos próprios ideais burgueses proclamados.

Nesse momento, fica muito clara a contradição. De um lado, a burguesia prescrevia, em seu discurso, uma **escola universal**, mas de outro, o projeto

² Alves (2001) analisa os seguintes projetos: *Rapport* de Condorcet, apresentado à Assembleia Legislativa francesa em 30 de janeiro de 1792; O *Plan d' éducation nationale* de Michel Lepelletier, apresentado à Convenção da Revolução Francesa, em 13 de julho de 1793, por Robespierre.

educacional mais lido e discutido pelo movimento revolucionário – o **Rapport**, produzido por Marie Jean Antoine de Caritat – Marquês de Condorcet (1743-1794), reduzia a instrução universal do cidadão comum aos ensinamentos da escola primária. Como explicita Alves (2001, p. 60-61):

Não há, no Rapport, [...] qualquer vestígio de argumento que torne admissível sequer a hipótese de que a formação básica do cidadão republicano comum poderia extrapolar para níveis mais avançados de escolarização. [...] logo, Condorcet não defendia uma educação igualitária para todos os cidadãos, no âmbito da sociedade burguesa, nem deixava de reconhecer os óbices materiais que, na fase de emergência dessa nova ordem social, inviabilizavam a igualdade de oportunidades educacionais para todos, inclusive no plano da instrução primária.

Outro projeto, *Plan d' éducation nationale*, formulado por Louis Michel Lepelletier de Saint Fargeau (1760-1793), pensado no decorrer da Revolução Francesa, é elucidativo quando se trata de demonstrar as contradições presentes nas concepções da escola pública que se pretendia expandir. Ao defender uma **educação igualitária**, segundo Alves (2001), Lepelletier previa tempos de escolarização diferenciados entre meninas e meninos, logo uma educação desigual entre os sexos.

Após a pulverização do feudalismo, as discussões acerca da democratização da escola pública se arrefeceram no interior do movimento revolucionário. A ruptura entre a pequena burguesia, liderada por Maximilien François Marie de Robespierre (1748-1794) – chefe do governo revolucionário –, e os *sans-culottes* – grupo composto por artesãos, pequenos proprietários, operários assalariados, entre outros –, os quais lideravam ações populares, elevou ao poder a burguesia dos industriais, dos proprietários de terras e dos homens de negócio. Conforme indica Alves (2001), a eliminação da pequena burguesia dissipou a aliança entre o povo e a burguesia como um todo. Visto que a instrução popular fazia parte dessa aliança, as ideias relacionadas à escola pública e gratuita foram abafadas.

Isso quer dizer que, depois de estabelecida a nova ordem política, os interesses da classe trabalhadora, entre estes a educação, foram submetidos aos interesses burgueses. E, naquele momento histórico, por ter eliminado as antigas

lutas de classes ao destruir a aristocracia e por ainda não terem se manifestado as modernas lutas de classes sob a organização do proletariado, a burguesia podia prescindir da escola.

Em que momento, então, a educação popular começou a se tornar uma necessidade, sobretudo para a classe burguesa?

Exatamente no movimento histórico localizamos nossa resposta. Observamos que foi no momento em que a ideologia religiosa, que servia para explicar as diferenças naturais, perdeu a sua validade e outra ideologia – a burguesa – precisou ser colocada em seu lugar; quando a fé suprema na razão foi abalada pela intensificação das conflagrações de classes; e, quando a divisão parcelar do trabalho, ao separar mão e cérebro, passou a requerer tipos de formação diferenciados e impôs a necessidade de criar um sistema de instrução desigual com o fito de preparar indivíduos para ocupar funções no interior da organização do trabalho também de modo desigual.

Eis, portanto, as circunstâncias reveladoras tanto da necessidade de universalizar a educação escolar quanto a função social de classe designada a tal instituição a fim de mascarar as desigualdades sociais, transformando-as em desigualdades de escolarização. E estes subsídios essenciais, responsáveis pela universalização da escola pública, mostraram-se, em sua plenitude, somente no final do século XIX.

O desenvolvimento político e econômico da classe burguesa, como explicitamos na seção anterior, fez-se a partir da revolução das forças produtivas e da exploração da classe trabalhadora, porém não sem resistência da mesma. As crises periódicas decorrentes desse processo e expressadas no paradoxo entre modo de produção e forma de distribuição exacerbavam a revolta dos trabalhadores que se tornavam uma ameaça constante à existência da sociedade burguesa.

Os trabalhadores mostravam, já nesse momento histórico, significativa organização e consciência de classe. Tomando novamente a França como exemplo, destacamos que, desde 1848, a burguesia desse país vinha vivenciando revoltas da classe operária, que reclamava para si o direito à representação política pelo sufrágio universal (LEONEL, 1994). Diante desse acontecimento, a sociedade francesa, do final do século XIX, percebeu a fragilidade em que se

encontrava seu modelo de homem, que, sem uma ideologia reguladora do ímpeto egoísta, tudo queria e, por isso, pensava que tudo podia, até mesmo transformar a sociedade.

A sistematização do pensamento revolucionário que potencializava a luta pela destruição da hegemonia burguesa havia se efetivado igualmente em 1848 com a publicação do Manifesto do Partido Comunista, no qual Marx e Engels (2008b, p. 19), afirmam que, naquele momento, “[...] a burguesia não forjou apenas as armas que a levarão à morte; produziu também os homens que usarão essas armas: os proletários”.

O despontar desta aguda consciência de classe entre os proletários provocou desconfianças em relação à liberdade e à razão burguesa como elementos reguladores das ações em sociedade. A suspeita que recai sobre o princípio burguês de liberdade na França, segundo Leonel (1994, p. 157), evidencia que, “[...] a partir de 1848, conceder liberdade ao legítimo soberano não significava trair seus princípios, mas seus interesses”.

Do mesmo modo, depois de 1848, houve um recuo da confiança depositada pela burguesia na razão iluminista durante a luta contra os dogmas religiosos do Antigo Regime. A sociedade, segundo Leonel (1994), descobriu que a ciência por si só não é moralizante. Dessa constatação, advém a necessidade de tornar a escola obrigatória.

Por qual razão, ao passo que se diminuía a crença no conhecimento científico, aumentava-se a defesa da escola pública, a ponto de torná-la um dever, obrigando o cidadão republicano a frequentá-la por força da lei?

Porque as revoltas sociais deflagradas no final do século XIX revelaram que a livre instrução que visava apenas transmissão do conhecimento científico não era a principal virtude a se disseminar, nem o principal elemento a ser trabalhado pela escola. Tampouco inculcava a moral e o comportamento necessário para a subordinação do cidadão comum ao trabalho parcelado e desqualificado, o qual começa a se tornar hegemônico no final do referido período como procuramos evidenciar na seção anterior, e ao controle do seu impulso revolucionário.

Na realidade, a educação pautada na transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente pelos homens, passou a ser considerada

como uma falsa educação. A educação institucionalizada, submetida à autoridade política aparentemente neutra – o Estado e organizada sob outros preceitos, esta, sim, tornou-se a verdadeira e imprescindível educação, o que levou a transmutá-la de um direito da população a um dever do Estado burguês.

Vista pela burguesia como panaceia e empregada como instrumento purificador dos maus instintos, isto é, os instintos revolucionários, a escola pública que se universalizou no fim do século XIX desvinculou-se do caráter integral e científico que a alimentou em suas origens, naquele momento que ainda era concebida como um direito. Assim, durante seu processo de alargamento para atender à classe popular, com o objetivo de que a mesma aceitasse o trabalho monótono e degradante, imposto pela parcelarização, passou de socializadora do conhecimento científico à disciplinadora da força de trabalho.

A moralização do homem também passou a ser uma questão da escola. Para que o mesmo assumisse o desemprego, provocado pelo avanço tecnológico, como sua responsabilidade e inculcasse valores democráticos capazes de controlar seu poder do voto, expurgando as forças políticas revolucionárias e transformando-o em cidadão abstrato, somente o recurso a moral artificial e alegórica seria eficiente.

Destarte, para além dos interesses privados, a escola, no final do século XIX, configura-se como uma questão pública necessária à manutenção da organização econômica e política burguesa diante da crise do capital, portanto, um dever do Estado. Isso obrigou os países capitalistas mais desenvolvidos a criarem seus sistemas nacionais de educação, que visavam:

Defender os interesses burgueses frente à grande crise do capital, na esteira do qual seguiam as lutas comerciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm de passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada (LEONEL, 1994, p, 184-185).

A escola pública, laica, obrigatória e gratuita, que se universalizou junto à crise do capital, tem como compromisso a transmissão da ideologia burguesa que serve para a conservação da propriedade privada e não a transmissão do conhecimento científico, o qual oferece fundamentos para a contestação das

desigualdades sociais. Neste sentido, a instrução baseada na ciência precisou ser substituída pela educação assentada sobre a moral laica e o civismo. Essa nova moral, mesmo laica, não dispensa os princípios do cristianismo, ao contrário, antes, adapta-os às necessidades democráticas de solidariedade, altruísmo e docilidade dos novos tempos. Esse civismo, que transforma homens de classes sociais antagônicas em cidadãos patriotas de uma mesma nação, torna-se, enfim, a essência da escola popular.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a escola, colocada a serviço do Estado, não deve apenas moralizar o cidadão republicano, subvertendo seus anseios revolucionários. Deve também discipliná-lo para o trabalho ou para a falta de trabalho quando a tecnologia faz do desemprego uma realidade cada vez mais comum. Assim, o estudo empreendido por Fernandes Enguita (1989) alerta para o imperativo de se compreender a expansão da escola pública como parte dos mecanismos de controle da força de trabalho pelo capital. Sob essa ótica, não é por acaso que tal instituição tanto quanto os hospitais, asilos e hospícios aparecem somente no final do século XIX. Sua função não é socializar o conhecimento científico, mas socializar sentimentos e comportamentos indispensáveis às novas relações de trabalho.

Um exemplo esclarecedor do modo pelo qual o capital se utilizou das novas instituições surgidas ou reformadas no final do século XIX, como instrumentos eficazes de disciplinarização para o trabalho, é trazido pelo referido autor. Vejamos como isso ocorreu em relação aos adultos e às crianças. Os adultos, mesmo expropriados dos meios de subsistência e resistentes às novas relações de trabalho, foram enviados, por força da lei, para hospitais, hospícios ou recrutados para o exército e obrigados a trabalhar. Já as crianças foram destinadas, a princípio, para os orfanatos e, posteriormente, para as escolas, a fim de que, desde muito cedo, cultivassem comportamentos, hábitos e mesmo sentimentos positivos em relação ao trabalho.

Fernández Enguita (1989) analisa ainda a forma como a instituição escolar, de modo intencional, atuou na preparação do indivíduo que, naquele momento, se encontrava na condição de aluno para o ingresso no mundo do trabalho. Destaca alguns traços essenciais que estão articulados entre si para a produção e reprodução do modelo social:

- 1) Ênfase na ordem, na autoridade e na submissão do aluno;
- 2) Habituação da criança e do jovem às condições do trabalho assalariado, ou seja, submeter-se aos interesses do professor, considerado primeiro patrão do indivíduo;
- 3) Alienação do aluno em relação ao processo e aos fins do trabalho;
- 4) Alienação do aluno em relação aos meios de produção;
- 5) Inculcação do conceito de tempo vinculado à economia e ao trabalho;
- 6) Seleção de traços da personalidade do aluno que mais se enquadram aos interesses capitalistas.

Ao ampliarmos nosso entendimento sobre as funções sociais historicamente atribuídas e assumidas pela escola pública, observamos que seu processo de **universalização** se deveu, do mesmo modo, à produção de uma clientela escolar específica (ALVES, 2001). A industrialização que em sua fase inicial havia aproveitado o trabalho de mulheres e crianças, com o emprego da tecnologia na produção, delas se desfez. Assim, a escola pública foi acionada como uma medida paliativa para minimizar o desemprego infantil. No entendimento do referido autor, a instituição escolar, ao longo desse processo, teve que se abrir também para os filhos das classes populares; as crianças de fábrica tornavam-se, deste modo, crianças de escola. Esta é uma questão fundamental para o nosso trabalho e que procuramos analisá-la daqui para frente.

Esse contexto, referido por Alves (2001), altera sobremaneira as relações. Com pais e mães trabalhando de dez a doze horas diárias, tornaram-se necessárias a produção e a remodelação de instituições sociais, dentre elas a escola, imbuída da missão de cuidar dos filhos desses trabalhadores no período em que estivessem nas fábricas. Para quê? Para afastar a infância das ruas e, sobretudo, para aliviar os pais de preocupações com a prole, uma vez que isso poderia interferir na produtividade do trabalho, questão fundamental para o capital. Neste sentido, a universalização da escola pública esteve relacionada, desde o início, também a uma função assistencialista.

A proposta de universalização do atendimento escolar tencionava o fim da educação dualista que marcou a origem da escola burguesa. Diante do avanço tecnológico e da crescente divisão e simplificação do trabalho ocorrido na fase monopolista do capital, a produção passou a depender cada vez menos da

habilidade do trabalhador, exigindo-lhe apenas a força de trabalho (ALVES, 2001). A apologia de uma escola profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora e outra científica para os filhos da classe dirigente mostrou-se superada face ao novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Qualquer função associada à formação para o trabalho que a escola viesse a oferecer mostrar-se-ia anacrônica.

Suprimida a necessidade de formar para o mercado de trabalho que função restou à escola?

O papel conferido à escola como agência assistencial se manteve ao longo desse processo, mas outros papéis foram incorporados. Segundo Alves (2001), a fase imperialista ou monopolista do capital, trazida à baila no início do século XX, organizou-se sob o domínio do capital financeiro sobre o capital industrial e do monopólio sobre a livre concorrência capitalista.

O desenvolvimento tecnológico aumentou a produtividade, no entanto, gerou o desemprego e alargou o exército de reserva. O controle e a reprodução do capital financeiro ao assentar-se sobre a movimentação do capital bancário, de empréstimos e demais especulações financeiras e não na produção industrial assumiam um caráter parasitário e estagnavam, ainda mais, o setor produtivo. Para manter a estabilidade social, a qual foi colocada em risco pelos trabalhadores expulsos das atividades produtivas, o Estado teve que se refuncionalizar e transferir investimentos dos setores produtivos para os improdutivos, visando criar novos postos de emprego. Destarte, além do remanejamento de capital, o parasitismo corroborou para o remanejamento do próprio proletariado.

Mediante esse quadro, a escola foi chamada a contribuir para a reprodução do parasitismo, tornando-se um instrumento essencial para o equilíbrio do capitalismo. De que modo isso ocorreu? Por meio da alocação de trabalhadores expulsos do setor produtivo. Esta foi a principal função reservada à escola. Nesse processo, a escola deixou de ser socialmente útil para ser parasitária (ALVES, 2001).

Afora a função parasitária, a generalização da escola impôs outras necessidades, quais sejam: “[...] a expansão da indústria de construção, da indústria de papel, da indústria editorial, da indústria de móveis, da indústria de

lápiz, de canetas, de cadernos, de borrachas, etc.” (ALVES, 2001, p. 205). A função econômica atrelou-se a outras de caráter político e social, tais como: controlar índices de desemprego por meio da extensão do tempo escolar e consequente prolongamento dos jovens na escola; liberar a mão de obra feminina para o trabalho, estimulando a construção de creches, a fim de que as mulheres tivessem onde deixar seus filhos; servir como refeitório para a população que a frequentava, atuando como aparelho subsidiário do Estado na reprodução da força de trabalho; complementar a renda familiar, criando uma renda vinculada à educação – bolsa escola; servir de local de lazer e convivência social de sua clientela.

Foi necessário, particularmente para nós, realizarmos este estudo da escola pública para que pudéssemos entender como foi se constituindo, historicamente, o lugar do trabalho docente. A partir disso, pudemos apreender os diversos e diferentes sentidos de classe atribuídos à instituição escolar ao longo de sua origem e universalização.

Entendemos que a escola pública moderna, como instituição social, é produção recente. Constatamos isto nos estudos realizados por Leonel (1994), Alves (2001) e Saviani (2009). Embora iniciativas e debates sobre a educação popular fossem férteis no período que compreende a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, somente no final do século XIX e início do século XX é que se focou sobre sua universalização. Trata-se de uma conquista relacionada à fase do capital monopolista, afirma Alves (2001), momento em que os países desenvolvidos, mediante a primeira crise do capital, propuseram-se a organizar seus respectivos sistemas nacionais de ensino, visando, entre outras questões, conter as revoltas sociais. Não disposta a dividir o pão material, a burguesia se viu obrigada a dividir o pão espiritual com a classe trabalhadora (LEONEL, 1994), o que foi possível, como procuramos demonstrar, por meio da alteração no modo de fazê-lo, dos ingredientes e da diminuição do fermento.

Em outras palavras, toda a estrutura educacional precisava ser e foi modificada, sobretudo no que se refere à **organização do trabalho do professor** e seu **instrumento laboral: o conhecimento científico**. A abertura da escola para a classe trabalhadora implicou sua descaracterização como espaço possível de transmissão de conhecimento. A função social atribuída à instituição escolar

pública para reproduzir a divisão de classes exigiu sua refuncionalização. Mas de que modo essa refuncionalização da escola modificou o trabalho do professor? Quais foram as principais propostas que expressaram essa modificação?

4.2 PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: A DIVISÃO EM FOCO

Simultânea e concomitantemente às transformações operadas na instituição escolar ao longo do processo histórico de produção e desenvolvimento do capitalismo, o **trabalho docente** também foi se modificando com vistas a adaptá-lo às novas necessidades do sistema produtivo. Esta é a questão fulcral que discutimos, a partir deste ponto, nesta subseção.

O movimento de subordinação do trabalho docente ao capital é bem analisado por Lancillotti (2008). O longo período delimitado pela pesquisadora (da alta idade média até os dias atuais) permitiu-nos, particularmente, apreender os elementos fundamentais que estimularam a passagem do trabalho docente artesanal ao manufatureiro. Subsidiada em clássicos³ e em estudos recentes da história e historiografia da educação⁴, explicita-nos os nexos existentes entre as mudanças na forma de produção da vida e na organização da atividade do professor. Compreende a autora que é por meio da alteração, sobretudo, dos meios de trabalho que o capital modifica a própria organização do trabalho de modo a contribuir com sua expansão.

Realizamos um breve retorno histórico para entendermos esse processo. A autora situa o surgimento do trabalho docente – do tipo artesanal – na alta idade média com o florescimento de atividades comerciais nas cidades. A burguesia emergida dessas atividades passou a requerer que seus filhos aprendessem a ler,

³ A autora indica os seguintes clássicos: Erasmo de Roterdã (1466-1536); Jan Ámos Komensky ou Comênio (1592-1670); John Locke (1632-1704); Jean Baptiste de La Salle (1651-1719); Joseph Lancaster (1778-1838); Friedrich Fröebel (1782-1852); Ferdinand Édouard Buisson (1841-1932); Jules Gabriel Compayré (1843-1913); John Dewey (1859-1952); Édouard Claparède (1873-1940); Maurice Debesse (1903-1998).

⁴ Cambi, F. A história da Pedagogia; Eby, F. História da educação moderna; Galino, M. A. Historia da La educación: edades antigua y media; Lourenço Filho, M. B. A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo, entre outros.

escrever e contar, condições imprescindíveis para a realização do comércio. A prosperidade material que marcou o período produziu as condições favoráveis ao desenvolvimento das atividades intelectuais.

O aumento na demanda por instrução secular favoreceu a expansão das escolas urbanas e o aparecimento de novos clérigos, indivíduos que, embora vinculados a ordens religiosas, respondiam às novas necessidades de seu tempo, demonstrando interesse por conhecimentos seculares. A autora traz como exemplo desses artesãos do ensino o monge educador Pedro Abelardo (1079-1142). Em relação à organização do trabalho, esses mestres trabalhavam de forma autônoma, utilizavam-se, em especial, de léxicos e antologias e viviam da atividade de ensino.

O primeiro e incipiente sinal de transformação da forma de trabalho docente artesanal ocorreu ao longo dos séculos XII e XIII com a criação das Universidades. A reunião em um mesmo espaço físico de artesãos do ensino favoreceu a criação de um novo modo de organização do trabalho – nominado modos parisienses –, o qual instituiu uma preliminar divisão do trabalho. Este instituiu uma nova forma de distribuição dos alunos por níveis de adiantamento, o que resultou na formação de classes. A maior homogeneidade das turmas constituídas permitiu que se estabelecesse, já naquele momento, uma rudimentar divisão do trabalho (ALVES, 2002; LANCILLOTTI, 2008). Além disso, a própria organização interna das universidades instituiu o controle sobre o trabalho docente.

Mas, se por um lado, a universidade trouxe, em moldes estruturais, o germe da atividade corporativa, por outro lado, conservou as características artesanais do trabalho docente. Por quê? Porque a plena realização da aula dependia do conhecimento do mestre, conhecimento este que envolvia desde os conteúdos escolares até a forma mais eficaz de aprendizagem do aluno. Isso significa que o conhecimento dos mestres constituía-se uma cultura profissional guardada nas corporações de ofício.

Do século XVI, Lancillotti (2008) elenca duas propostas de educação que, em consonância com as transformações sociais de seu tempo, aprofundaram, ainda que sutilmente, a divisão do trabalho do professor. A primeira, identificada com o movimento da Reforma, tem em Johannes Sturm (1507-1589), educador

alemão, seu principal representante. A segunda, como vértice da primeira, emerge com as ideias da Contra Reforma e é exemplificada pela obra dos jesuítas. Em seguida, outras experiências são trazidas pela autora: do século XVII – o morávio Jan Ámos Komensky ou Comenius (1592-1670), que introduziu os **manuals didáticos**; da transição do século XVII para o XVIII – o francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) e a defesa do **ensino simultâneo**; e do século XIX – o **método mútuo** (também conhecido como lancasteriano ou monitorial).

Realizamos, aqui, uma paragem mais detida em torno de Comenius, relacionada ao trabalho docente, dada sua importância para a nossa investigação.

Alves (2001), ao tratar da produção material da escola pública, toma as mudanças operadas no trabalho social a partir do surgimento da manufatura como ponto de partida para a explicação das transformações instauradas na organização do trabalho do professor. Por quê? Porque a fase manufatureira desenvolveu e disseminou uma nova maneira de se pensar o mundo e as instituições sociais, dentre elas a escola e a sua disposição.

Esse momento é identificado por Saviani (2010) como ambíguo, uma vez que a proposta de ensinar tudo a todos de Comenius dividiu espaço com outras que defendiam a extinção da escola para a classe trabalhadora. Isso se encontra expresso, por exemplo, nas ideias do filósofo e economista holandês Bernard de Mandeville (1670-1733) e do médico, filósofo e pedagogo português Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783). Portanto, é necessário que tenhamos clareza que um momento histórico não é produzido por uma única ideia ou um único pensador.

Retornando à análise de Alves (2001), o mesmo destaca que as obras de Comenius (1592-1670) expressam as marcas profundas desta mudança. O educador morávio, idealizador da escola moderna, ciente dos limites materiais que impossibilitavam sua universalização, passou a defender a equiparação entre o trabalho da instituição escolar e da manufatura, forma mais elaborada de trabalho na época, e por ser poderoso instrumento no que tange ao aumento da produtividade. A *Didáctica Magna*, obra máxima de Comenius, sintetiza o processo de transição entre o professor artesão, realizador de um trabalho complexo e ou indissociável, e o professor manufatureiro que realizava apenas uma parte do extenso e complexo processo educativo.

Equiparar escola e manufatura significava para o autor morávio controlar e instituir a divisão do trabalho do professor, na época representado pela figura do preceptor, sujeito que, por demandar amplo cabedal de conhecimentos e erudição, denotava altos custos à escola. Os esforços de Comenius concentravam-se, como afirma Alves (2001, p. 88), em “[...] simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar”.

Como alcançar tal objetivo? A maneira encontrada por Comenius para simplificar e baratear o trabalho docente e, deste modo, fornecer a base material para a universalização da escola pública foi, consoante Alves (2001), produzir e instituir um novo instrumento de trabalho ao professor: os **manuals didáticos**. O professor, na condição anterior de artesão, tinha grande autonomia em relação ao uso de livros clássicos ou de antologias. A utilização destes em sala de aula demandava um profundo conhecimento do professor para que os alunos apreendessem os aspectos essenciais de cada obra. No entanto, com a utilização de manuals didáticos o conhecimento poderia ser desprendido, apartado do professor. Isso ocasionaria o barateamento do ensino e da escola, o qual, por sua vez, ampliava as possibilidades de sua expansão.

Diante disso, Alves (2001) pondera que, assim como a divisão do trabalho, operada pela manufatura, determinou a superação do trabalho artesanal por meio da divisão e simplificação deste, a escola percorreu um caminho semelhante com a adoção de manuals didáticos. O trabalho do professor, tal como aquele dos trabalhadores manufatureiros, foi dividido e simplificado. Porém as transformações cogitadas e pretendidas por Comenius puderam ser concretizadas apenas em um momento posterior, em razão de as condições sociais não favorecerem sua materialização ou efetivação.

Em que momento estas condições favoreceram a sua concretização? De acordo com Lancillotti (2008), o acirramento do processo de simplificação do trabalho docente ocorreu na passagem do século XIX para o XX, momento de criação dos sistemas nacionais de ensino. Questão fundamental que precisamos entender é que a necessidade de **estender a educação à classe trabalhadora** gerou também o imperativo de **simplificar o trabalho** desenvolvido pelo professor.

O grande desenvolvimento das forças produtivas, por ocasião da Revolução Industrial, é outro aspecto que precisamos levar em consideração, visto que provocou um aumento considerável na demanda por educação escolar e, por conseguinte, o trabalho docente sofreu alterações significativas. A reduzida quantidade de mestres em contraposição ao aumento do número de alunos deu origem ao ensino simultâneo e ao método mútuo.

Nesse contexto social, destacaram-se as propostas do suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ao discutir a primazia do método no processo de aprendizagem; dos alemães Friedrich Fröbel (1782-1852) e Johann Friedrich Herbart (1775-1841) ao defenderem uma educação diferenciada ao longo das diversas fases da vida, o que exigia a especialização do professor. Ainda que tais propostas apresentassem conteúdos diferenciados, as mesmas dialogavam entre si em relação à defesa do **ensino simultâneo**.

A sociedade capitalista encontrava-se em grande expansão e exponencial processo de industrialização na segunda metade do século XIX. Havia grande entusiasmo. As grandes invenções humanas direcionadas ao mundo da produção eram exibidas em feiras e atraía investidores de todo o mundo. A escola também passou a ser bombardeada de materiais didáticos, difundidos em exposições universais, a exemplo do que ocorria na produção social. Para a utilização desses instrumentos de trabalho, foi desenvolvido o **método intuitivo** e, para instruir o professor no emprego correto desse método, foram produzidos **manuals**. A organização do trabalho docente, assentado sobre o método intuitivo, vigorou até meados de 1920 quando ganhou força o ideário escolanovista (SAVIANI, 2010).

Por que ocorreu o surgimento de outro ideário pedagógico? Porque, já ao final do século XIX, várias críticas começaram a ser tecidas ao ensino simultâneo, acusado, entre outras coisas, de ignorar a individualidade e o interesse do aluno, portanto, incompatível com as novas exigências do capital.

Como alternativa de superação desse ensino, nasceu o movimento escolanovista com a proposta de individualizar o processo educativo. Em um momento de expansão da instituição escolar. Tal objetivo poderia ser alcançado mediante uma maior simplificação do trabalho, conforme propostas realizadas pelo americano John Dewey (1859-1952), pelo suíço Édouard Claparède (1873-1940) e pela italiana Maria Montessori (1870-1952).

Esse movimento teve seu apogeu, conforme Saviani (2010), na fase da revolução gerencial, consubstanciada no taylorismo-fordismo. No Brasil, Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi quem melhor representou a relação entre sistema produtivo e educação nesse período. Defendeu que a escola

[...] deveria ser remodelada e ajustada segundo o modelo da fábrica, **“taylorismo na escola”**, adotando medidas tais como: a instituição escolar e, por conseguinte, o trabalho docente, **“tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares”** (CARVALHO, 1989, p. 60, grifo do autor).

O foco de seus estudos, empreendido por esse grande educador brasileiro e defensor da escola nova, para racionalizar o trabalho docente, centrou-se na psicotécnica e acabou por alterá-la de forma significativa. Dado ao seu hibridismo e a sua polisssemia, Lourenço Filho (1945, p. 196) esclarece o significado de psicotécnica do seguinte modo:

Convém salientar [...] que o termo psicotécnica não significa, simplesmente, psicologia aplicada ao trabalho, como vulgarmente se supõe, mas, tão somente psicologia aplicada. É o que esclarece a Associação Internacional de Psicotécnica, fundada em Paris, em 1920. Há, assim, uma psicotécnica do ensino, ou pedagógica; uma psicotécnica médica; outra jurídica; outra industrial; tantas psicotécnicas quantos forem os objetos de possível aplicação psicológica.

A exasperação do processo de racionalização do trabalho com vistas a aumentar a produtividade adentrou ainda mais na pedagogia e marcou o recuo do movimento escolanovista, ocorrido durante a segunda metade do século XX. A necessidade de aumentar a produtividade e alcançar tal meta propiciou o surgimento do Tecnicismo ou da Pedagogia Tecnicista, muito mais condizente com o nível de desenvolvimento das forças produtivas desse período.

Essa pedagogia, centrada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, defendeu e definiu a reordenação do processo educativo, visando alcançar algumas qualidades fundamentais para o desenvolvimento fabril: precisava ser objetivo e operacional. Para alcançar essa objetivação no trabalho pedagógico, sua base se articulava, sobretudo, com o pensamento do psicólogo

behaviorista americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). De acordo com o verbete elaborado por Saviani (2010)⁵, a educação passou a ser planejada “[...] de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. O autor acrescenta, ainda, as mudanças operadas na instituição escolar:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Por meio dessa pedagogia, o trabalho docente foi dotado de uma organização racional que tinha como finalidade minimizar as interferências subjetivas no processo educativo.

Lancillotti (2008) localiza, em torno da segunda metade do século XX, outro fenômeno que se encontra ainda em processo. É nesse momento que identifica a real possibilidade de transformar a natureza imaterial do trabalho docente, cuja produção não se separa do consumo nem se materializa num produto, em trabalho material passível de divisão e de objetivação.

A produção de uma nova base técnica, fincada sob a automação flexível, permitiu a objetivação do conhecimento científico, antes concentrado no professor, em instrumentos tecnológicos, substituindo-o no processo de ensino. Além disso, a responsabilidade por sua própria formação atribuída ao aluno, a partir do uso de tecnologias, instituiu o que a autora denomina de **autodidaxia**. Nesta, todas as funções, inicialmente exercidas pelo professor, passaram a ser transferidas para os alunos e para as tecnologias.

Esta autora entende que a materialização dessa proposta de ensino na Educação a Distância – EaD, por exemplo, significa a real subsunção do trabalho docente ao capital. A decantada autonomia concedida ao aluno, responsável pelo aprender a aprender, é o desfecho das mudanças graduais que se operaram durante séculos na função do professor e que acabaram por esvaziar seu

⁵ Esclarecemos que não indicamos a respectiva página da citação em razão de encontrar-se disponibilizado em endereço eletrônico.

trabalho, reduzindo, ao mínimo, sua intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

Outra apreensão importante que alcançamos em nosso estudo foi obtida por meio da leitura que realizamos das pesquisas desenvolvidas por Carvalho (1989a; 1989b). Nesses estudos, a autora evidencia que, durante a década de 70 do século XX, a escola presenciou uma nova divisão do trabalho docente. Se antes desse momento o trabalho do professor foi parcelado com os especialistas da educação, a fase que se delineia a partir de 1970 é caracterizada pela abertura da escola a outros especialistas (assistentes sociais, dentistas, médicos, nutricionistas, psicólogos,) e que não estão propriamente relacionados com a educação.

As discussões proliferadas nessa época, de que a escola, como instituição social, é atingida por problemas externos de ordem econômica, política e social, abriram espaço para a infiltração de profissionais de outras áreas que viram a possibilidade de ampliar seus respectivos campos de atuação, inclusive na escola. Deste modo, o novo papel atribuído à escola – de assistência e controle à miséria – passou a exigir que a discussão acerca da organização do trabalho na escola tomasse outro rumo. Isso significa que se devia levar em conta não somente a divisão do trabalho docente com os especialistas da educação, mas a própria participação da escola na divisão social do trabalho, sua constituição como um serviço destinado a satisfazer os imperativos do capital, fossem estes educacionais ou ocupacionais, o que a transforma em agência indispensável para a reprodução do sistema. Carvalho (1989) apresenta como exemplo brasileiro da função assistencial atribuída à escola o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), criado pelo Estado de São Paulo na década de 1980. A escola assumiria também ser responsável em proteger a criança ante a violência, o desamparo, a doença, fome, pobreza.

Já a fase identificada como neoliberal é caracterizada, consoante Saviani (2010), por críticas ao Estado, responsabilizado pelo fracasso da escola pública. A ineficiência estatal em gerir tal instituição deu origem a novas propostas de descentralização da educação e de transposição do modelo privado de gerência e gestão para a instituição escolar.

Em relação às ideias pedagógicas que marcam esse período, o referido autor constata as dificuldades em defini-las, precisamente em razão da inexistência de um núcleo comum que as articulassem. Os autores têm recorrido a movimentos anteriores aos quais se antepõem o prefixo **neo** ou **pós** para explicá-las. Entre as propostas que expressam esse novo modo de pensar a educação são encontrados termos como 1) neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo; 2) pedagogia pós-moderna, pedagogia pós-crítica.

Nova aproximação de entendimento da divisão do trabalho docente na instituição escolar foi possibilitada por meio da leitura que realizamos de Costa, Fernandes Neto e Souza (2009), em cujo livro, entre outros assuntos, os mesmos discutem a alienação do trabalho docente. Em sua análise, esclarecem que a materialização da alienação efetiva-se tanto no processo de formação esvaziada quanto pela realidade que se objetiva no cotidiano escolar. Em relação a este último, o professor é destituído de autonomia para a seleção e a organização dos conteúdos escolares, bem como para a avaliação da aprendizagem, uma vez que estes ficam sob a responsabilidade de outros profissionais e outras instâncias. Afirmam que o trabalho docente se encontra, atualmente, fragmentado e esta fragmentação é causa e efeito do processo de alienação.

Estudamos, também, as reflexões realizadas por Catini (2008) relativas aos professores brasileiros e conseguimos avançar um pouco mais no entendimento da divisão do trabalho docente. A autora considera que a separação e a especialização do trabalho docente, bem como a hierarquização das funções dos professores estão relacionadas à constituição dos sistemas nacionais de ensino. O processo de estatização do ensino estabeleceu a base material para as mudanças na escola e no trabalho do professor. Certifica que, em meio à expansão do atendimento educacional, a escola e o trabalho do professor foram reestruturados. Essa reestruturação pode ser observada de modo mais claro, consoante a autora, com a implantação dos grupos escolares.

Realizamos uma pequena pausa para explicar que não foi nosso intuito produzir uma longa discussão e nem mesmo uma revisão bibliográfica, mas localizar questões pontuais discutidas pelos autores que escolhemos para nos

ajudar no entendimento da divisão do trabalho docente e do esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor.

Com base nos estudos escolhidos por nós, observamos que os debates sobre a divisão do trabalho têm percorrido caminhos diferentes e diversos. Nesta perspectiva, esta é discutida do seguinte modo: 1) relação entre as transformações no mundo do trabalho e as transformações gerais na função do professor; 2) desenvolvimento de materiais didáticos com destaque para os manuais; 3) inserção de outros profissionais na instituição escolar sejam eles especialistas em educação ou de outras áreas do conhecimento; 4) fragmentação do conhecimento em disciplinas.

Desse exame e constatação e da síntese sobre o que foi discutido até este momento de nosso estudo, levantamos nova indagação para alcançarmos o entendimento que priorizamos: Em que medida a publicização do ensino contribuiu para intensificar a divisão do trabalho docente no contexto brasileiro?

Antes de avançarmos nessa análise que será efetivada na quinta seção, introduzimos outro ponto que consideramos importante. Pesquisamos, auxiliadas, em especial, por González González Arroyo (1985); Catini (2008); Farias Filho (2000); Souza (1998; 2008) e Villela (2000; 2002), traços de uma forma de trabalho docente unitário e de um professor que dominava o conhecimento necessário para o desenvolvimento de seu ofício.

4.3 MESTRE AUTÔNOMO DO OFÍCIO DE ENSINAR PLENO DE CONHECIMENTO

Ao desenvolver sua tese de livre docência sobre a construção histórica da organização do trabalho docente nas primeiras duas décadas do período republicano em Minas Gerais, González Arroyo (1985) chama nossa atenção para um tipo de trabalho, caracterizando-o como autônomo ou independente, e para um tipo de trabalhador que denomina de mestre do ofício de ensinar. Por meio de análise, procuramos entender como se efetivava a organização desse trabalho e

o lugar que o professor ocupava no processo de produção do ensino, sem, contudo, desconsiderar o contexto histórico de sua origem.

O período imperial foi marcado por um fraco desempenho do Brasil no que concerne à divisão internacional do trabalho, na qual havia se introduzido, já no século XVII, como produtor de bens primários (SINGER, 1977). Os principais produtos agrícolas exportados pelo país (açúcar, borracha e café) enfrentavam forte concorrência com os países industrializados. A exceção foi o café que permanecia forte e mostrava sinais de hegemonia em relação a outros produtos. Isso ocorreu em razão das condições climáticas favoráveis e do pouco avanço tecnológico no processo de sua produção, que, ao longo do período, havia se limitado apenas à torrefação. A economia interna, movida pela mão de obra escrava, inibia o desenvolvimento da indústria nacional e, por sua vez, a implantação definitiva de uma sociedade capitalista, cujo ponto de partida era a existência de uma força de trabalho livre e expropriada, disposta a trocá-la por um salário.

Nesse contexto, a educação pública foi relegada ao descaso. Isso fica evidente na análise do debate sobre a educação do povo, produzido no período de 1870 a 1914, realizada por Schelbauer (1998). Apesar da multiplicidade de projetos elaborados e discutidos sob a direção do Estado, os quais versavam sobre a necessidade de educar a população ora para o trabalho, ora para a cidadania, estes não saíram do papel, traduzindo-se em ideias que não se realizavam.

Na verdade, o Estado brasileiro não havia se deparado com a necessidade de assumir a responsabilidade pela educação pública, tal qual acontecera com os Estados Nacionais dos países desenvolvidos na segunda metade do século XIX. Esse descaso ocorreu movido por alguns fatores: 1) econômicos – a produção agrícola, forjada em técnicas rudimentares e perniciosas, dispensava conhecimentos abstratos; 2) sociais – a produção assentava-se sobre o trabalho escravo; 3) políticas – a educação, já naquele momento, era considerada como distintivo de classe e elevador social. Os títulos adquiridos durante o percurso de escolarização tornavam mais fáceis o acesso aos cargos burocráticos, administrativos e intelectuais da época (ROMANELLI, 1982).

Esse desprendimento entre educação e sistema produtivo se fez sentir pela promulgação do ato adicional de 1834. Neste, o poder central delegou a si apenas a responsabilidade pelo ensino superior, como provedor da elite dirigente do país. Aos governos provinciais, coube legislar, criar e manter o ensino primário e secundário. A ausência de uma cultura industrial que requeresse da população o domínio da cultura letrada, unida a insuficientes recursos materiais das províncias, relegou o ensino primário público ao esquecimento. No que se refere à escola secundária, esta se encontrava sob o controle da iniciativa particular e era frequentada, sobretudo, pela elite e pela pequena burguesia que emergira da mineração (ROMANELLI, 1982). Já as escolas normais, como ramo do ensino secundário, tiveram existência minguada e incerta. Estas abriam e fechavam ao sabor dos governadores das províncias e de acordo com a disponibilidade de verbas. Era comum, na troca de poder, o fechamento dessas escolas e, mais corriqueiro ainda, contratar professores adjuntos os quais aprendiam de forma artesanal o ofício do magistério.

Muito se tem discutido sobre o caráter dual que esteve presente na educação brasileira desde as primeiras propostas de desenvolvimento do ensino público ocorridas no Império (SAVIANI, 2009; ROMANELLI, 1982) e que, de fato, foram concretizadas. Mas queremos destacar que, em paralelo a essa rede dual de ensino, produzida no interior de cada província, existiram escolas domésticas de produção independente. Faria Filho (2000) constata, inclusive, que eram em número bem maior que as oficiais. E como estas foram produzidas?

A descentralização do ensino, acarretada pelo ato adicional de 1834, ocasionou, sobretudo, ausência de uniformidade em relação às formas e locais de ensinar (VILLELA, 2000, 2002). Nas grandes propriedades, explica a autora, eram os padres que ensinavam os filhos dos fazendeiros. Nas cidades, a diversidade era maior, porque dependiam das condições econômicas das famílias, o ensino era entregue a mestres independentes, a instituições religiosas ou filantrópicas ou a corporações profissionais que ministravam algum tipo de ofício.

Faria Filho (2000) assevera que, em decorrência do ato adicional de 1834, além de outros fatores, houve o desenvolvimento de serviços de instrução e de escolas muito distintos. As redes de ensino estatais dividiam a preferência e quase sempre perdiam para as escolas particulares ou domésticas e para

serviços de preceptorado. Quais as principais características dessas escolas? O que as diferenciavam das escolas públicas?

De acordo com o autor, nas escolas particulares ou domésticas, as atividades de ensino realizavam-se de dois modos. Em um deles, funcionavam em locais concedidos e aparelhados pelos pais das crianças e jovens que seriam instruídos pelo professor. Os seus rendimentos eram pagos pelo chefe de família, o qual, em geral, permitia que vizinhos e parentes usufríssem do ensino junto com seus filhos. No outro, os pais se reuniam em conjunto, criavam uma escola e contratavam um professor. Comumente, essas escolas funcionavam em espaços improvisados na casa do professor ou do aluno; já o ensino era desenvolvido na forma de preceptorado.

Por questão de espaço ou por outras razões, quando as casas dos professores não eram ocupadas como escolas, improvisavam-se salas comerciais ou outros cômodos, cujo aluguel ficava a cargo do professor (SOUZA, 2008). Pautada nesta constatação, Romanelli (1982, p. 40) afirma que o ensino primário sobrevivia “[...] à custa do sacrifício de alguns mestres-escola [...]”

E como os professores organizavam o ensino nessas escolas? Considerando que essas escolas funcionavam, de modo geral, em espaços improvisados e precários, prevalecia o emprego do método individual. Por meio dele, o professor ensinava individualmente seus alunos, ou seja, um a um. Segundo Faria Filho (2000, p. 140), o método individual, na verdade, “[...] era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam”.

Do nosso ponto de vista, a utilização do método individual pelo professor, além de exigir-lhe maior esforço, demandava os mesmos níveis de profundidade em todas as áreas do conhecimento. Se comparado ao professor de hoje, o professor de ontem não era, por exemplo, um especialista em alfabetização ou em matemática. Antes, seu conhecimento abrangia todas as áreas.

Para González González Arroyo (1985), o professor, na qualidade de artesão autônomo e que realizava um trabalho individual, tinha que identificar e organizar, da melhor forma possível, os conhecimentos a serem transmitidos aos

seus alunos. Além de pensar sobre o conhecimento, tinha que escolher a forma mais adequada para a sua transmissão.

Não pensemos, porém, que as condições materiais nas quais se desenvolvia o ensino, nesse momento, eram as melhores. Souza (2008) constata que a precariedade das escolas particulares, bem como a carência de edifícios próprios eram resultantes dos escassos recursos destinados para seu funcionamento. Entretanto o que chama nossa atenção é o fato de, sob essas formas de ensino, o Estado não exercer controle algum e, daí, então, o trabalho do professor ser considerado por González Arroyo (1985) como trabalho autônomo e o próprio mestre um trabalhador particular-livre.

Quem eram esses mestres livres? Como eram formados? González Arroyo (1985, p. 20) explica que o mestre de ensino “[...] nascia e se fazia antes de ser reconhecido como tal pelos poderes constituídos. Alguns tinham o título de normalistas e exerciam seus ofícios livremente como profissionais particulares”. No entanto, estes precisavam apresentar algumas virtudes. Em conformidade com os documentos analisados pelo autor referentes ao período de transição do Império para a República, os mesmos contêm indicações precisas sobre as muitas qualidades exigidas pela comunidade, entre as quais destacamos: trabalho assíduo; aptidão; bons métodos de transmissão do conhecimento; ser estimado pelos pais dos alunos e pelos próprios alunos; dedicação à sua tarefa.

A dedicação não estava vinculada ao idealismo e nem poderia ser analisada separadamente das outras virtudes. Antes, fazia parte das relações totais em que o mestre do ensino estava inserido. Segundo González Arroyo (1985, p. 24), essa afeição ao trabalho tinha um sentido concreto e coerente: “dessa dedicação eles viviam, e dela construía seu nome e sua reputação profissional como mestres do ofício de ensinar”.

Entendemos que tal dedicação e demais qualidades aferidas eram avaliadas pelos pais e pela comunidade segundo o empenho do professor em ensinar seus alunos, de transmitir-lhes conhecimento, visto que era por meio delas que o mestre edificava sua reputação profissional. De que modo eram construídas todas essas qualidades?

Queremos destacar algo fundamental em nossa pesquisa, tomando por base os atributos que se impunham como necessários à realização do trabalho

docente. A escola constituía-se como um espaço de produção de virtudes, exatamente no contexto em que o professor vendia o produto de seu trabalho, não a sua força de trabalho, e a organização e produção da atividade pedagógica eram de sua responsabilidade. Era, portanto, na produção do ensino, ou seja, no ato educativo, que o professor desenvolvia a aptidão e os bons métodos que o auxiliariam na transmissão do conhecimento aos seus alunos, condição *sine qua non* para a conquista do respeito e estima de pais, alunos e da comunidade.

Outra questão fundamental que abordamos em nosso trabalho é que, nesse contexto, prevaleceu na escola primária, segundo Souza (2008), um modelo de organização unitário, no qual um único professor ensinava vários alunos em diferentes níveis de desenvolvimento. O conhecimento, ainda não dividido em matérias ou disciplinas, era transmitido integralmente pelo professor, que precisava dominá-lo. E, além do conhecimento, cobrava-se do professor uma determinada postura:

Antes da responsabilização total da educação por parte do Estado, os mestres eram escolhidos pelos pais das crianças e jovens não apenas pelas suas habilidades em ensinar matérias específicas, mas também por serem respeitados em sua vida social mais ampla, no que diz respeito à formação intelectual, a condutas de inserção social, bem como ao exercício de sua profissão, já que normalmente, o ensino era mais uma atividade remunerada, exercida por profissionais de outras áreas (CATINI, 2008, p. 114-115).

Entendemos que a visão social acerca do trabalho docente era de um trabalho complexo que envolvia o domínio do conhecimento como um todo. O cabedal científico que o professor possuía deveria orientá-lo também em suas ações na sociedade. Não havia separação entre vida pessoal e vida profissional, tampouco se separava espaço de trabalho e espaço social. A casa do professor ou do aluno ou as salas alugadas pelos professores eram, ao mesmo tempo, tudo isso e expressavam as relações íntimas que permeavam educação e sociedade (GONZÁLEZ ARROYO, 1985).

A partir da segunda metade do século XIX, podemos notar algumas transformações globais que interferiram no trabalho docente. O fim do tráfico negreiro, imposto pela Inglaterra em 1850, elevou o interesse do Estado por um

maior controle sobre a educação. Tal acontecimento se refletiu no Brasil com a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871. Com esta lei, os filhos de escravos nascidos dessa data em diante eram livres. No entanto, a questão que se colocava naquele momento era: “[...] o que fazer com eles?” (VILLELA, 2000, p. 115). Esse momento, como indica a autora, favoreceu a ampliação das redes de instrução públicas e privadas.

Com a ampliação da demanda pela escola, provocada, entre outros motivos, pelo novo grupo constituído, em grande parte por filhos de escravos libertos, impõe-se a necessidade de o Estado regular a educação. Além disso, a instituição, posteriormente, sob um regime federativo alimentado pelo voto, ainda que sob os limites do coronelismo e da República dos governadores, criou a necessidade de expandir um pouco mais o ensino estatal.

Essas novas circunstâncias criaram o substrato material para iniciativas mais coerentes no que tange à instrução pública. Ainda assim, como explica González Arroyo (1985), a constituição do sistema público de ensino no Brasil assemelha-se, no campo da história, à passagem das formas pré-capitalistas para formas capitalistas de organização do trabalho.

O autor faz esta afirmação porque, na fase inicial de produção desse sistema, a maioria das cadeiras de instrução pública foi criada a pedido dos próprios pais dos alunos que, por meio de requerimentos dirigidos aos governadores dos estados, indicavam, além do nome, as qualidades do professor ou professora que desejavam que fosse nomeado. Ademais, nessa primeira fase, o Estado, tal como o capital, fez uso da infraestrutura de ensino e da forma de organização do trabalho docente que já existia anteriormente. Na maioria dos casos, o poder estatal apenas oficializava o ensino que já era efetivado por mestres livres em suas casas-escolas (GONZÁLEZ ARROYO, 1985).

Foi, portanto, pela pressão dos pais e sob o fluxo dos ideais republicanos que se multiplicaram as cadeiras de instrução pública em escolas isoladas. De início, o Estado aproveitava as características e qualidades que os mestres independentes possuíam, as quais eram testadas e ratificadas pela comunidade que não confiava a educação de seus filhos a qualquer um (GONZÁLEZ ARROYO, 1985).

As medidas estatais acionadas, nesse momento, se limitaram a alugar casas e prover com móveis necessários à realização do ensino, bem como contratar professores que já atuavam como mestres independentes. Caso a escola já estivesse estabelecida, o Estado arcava com o aluguel, pago antes pelos mestres.

Catini (2008) esclarece-nos que a mudança mais visível daquele momento refere-se ao contrato de trabalho, porque, se antes era efetivado entre o mestre e a família do aluno, passou a ser realizado entre o Estado e o professor. Tem início, destarte, o processo de assalariamento do professor e a perda da posse sobre o local e os utensílios de ensino, mas ainda não sobre o conhecimento, que se manteve como sua propriedade. Por quê? Porque, embora já assalariado e despossuído do controle sobre os meios de realização do ensino, o professor ainda mantinha o domínio da disposição de seu trabalho. Para Faria Filho (2000), as escolas eram isoladas, por se localizarem distantes uma das outras e era esta condição que dificultava a fiscalização e o controle sobre a organização do trabalho docente e sobre o conhecimento científico do professor.

Não queremos afirmar com isso que o poder estatal não tenha investido, já nesse momento, no controle da profissão docente e de seu conhecimento. A prescrição oficial do método simultâneo à instituição escolar, a partir da década de 70 do século XIX, constituiu-se em tentativa de alterar a forma de trabalho docente independente e integral, que, até então, era predominante. Entretanto tal prescrição não conseguiu alterar a forma de realização do ensino. Por quê? Porque os professores permaneceram resistentes e críticos a alterações na forma de efetivação de seu trabalho, alimentaram dúvidas em relação às vantagens de se instituir um novo método e acabaram por utilizá-lo apenas parcialmente à medida que conseguiram adaptá-lo à realidade das escolas. Como discutido por Souza (2008, p. 39):

[...] os professores queixavam-se das dificuldades encontradas para a boa execução do método: eles tinham dúvidas sobre a quantidade de classes em que poderiam dividir os alunos, como graduarem as matérias de ensino, ou seja, o que ensinar a cada uma das classes, o que fazer com a variedade de compêndios reinante na escola devido à ausência de padronização do material didático e como dar atenção a cada uma das classes, mantendo a disciplina e todas as crianças utilmente ocupadas. Por isso, muitos

professores empregavam estratégias alternativas para contornar os problemas, adotando o que designavam método misto.

Entendemos que o domínio sobre o conhecimento e sobre a totalidade do processo de ensino-aprendizagem pelo professor era o que garantia a resistência, que o fazia crítico aos modismos e aos materiais de ensino que começaram a rodear a escola. O professor sabia ainda qual era a sua função. Sabia também que a apropriação do conhecimento pelo aluno dependia de seu próprio conhecimento e esforço, além da realização de um trabalho unitário e organizado.

Observamos que, mesmo que os professores assimilassem por completo o método simultâneo, não ocorreriam mudanças profundas em seu trabalho. A divisão dos alunos em grupos, realizada no interior das escolas isoladas, geralmente organizados por filas, não implicava a inserção de outros professores. A um único mestre competia o empenho em desdobrar-se para atender, simultaneamente, aos diversos e diferentes grupos. Deste modo, permanecia como um profissional que executava um trabalho complexo e que lhe exigia amplos conhecimentos.

Outra tentativa de alterar a organização do trabalho docente ocorreu com a criação das primeiras escolas normais destinadas a formar professores na primeira metade do século XIX. Estas, como estudado por Villela (2000), passaram a substituir o mestre-escola – profissional independente – pelo professor do ensino primário – trabalhador controlado pelo Estado. Todavia os movimentos abruptos de criação e fechamento dessas escolas, no período, deram vazão a outros meios para a formação docente.

Na ausência de uma instituição específica para esse fim, o mais comum era que os candidatos à docência aprendessem a profissão no contato direto com outro professor, que, munido do conhecimento teórico-prático, repassava-o, junto com sua experiência, ao aprendiz. Naquele momento, o professor era o exemplo, o modelo. Este representava, em si, a unidade entre teoria e prática. Por que fazemos esta afirmação? Porque competia a ele pensar, organizar e efetivar suas aulas da melhor forma possível para que conseguisse atingir dois objetivos: a aprendizagem dos alunos e a aprendizagem dos aprendizes de professores. A concretização dessa dupla função docente somente foi possível porque o professor possuía o conhecimento do processo ensino-aprendizagem na

totalidade, uma vez que participava de todas as etapas desse processo. A escola, naquela conjuntura social, era considerada o local, por excelência, de aprendizagem do aluno e do professor.

Mesmo as primeiras e precárias experiências de formação de professores em escolas normais, datadas das décadas de 30 a 50 do século XIX, deram continuidade, de certa forma, ao modo de organização do trabalho dos mestres-escolas independentes. O poder estatal tomou para si a responsabilidade de contratar e dispensar o trabalho docente, mas ainda permaneceu o modelo unitário pelo qual o professor elaborava e realizava todas as fases do processo educativo.

Constatamos isto, por exemplo, no estudo desenvolvido por Villela (2002, p. 36) acerca da escola normal do Rio de Janeiro no período de 1869 a 1876, no qual faz alusão ao momento inicial da formação de professores no Brasil, amparada na Lei n. 10, de 1835, que criou a Escola Normal de Niterói. Seu conteúdo determinava que tal instituição

[...] seria “regida por um diretor que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo método lancasteriano, cujos princípios teóricos e práticos explicará. Secundo: as quatro operações de aritméticas, quebrados, decimais e proporções. Tértio: noções gerais de geometria teórica e prática. Quarto: gramática da língua nacional. Quinto: elementos de geografia. Sexto: os princípios da moral cristã e da religião do estado”.

De acordo com a referida Lei, ao papel de diretor acumulava-se o papel de professor. Não se separavam as funções de organização da escola e de organização do ensino, ao contrário, parecia haver uma relação de interdependência entre as duas funções. Para que o professor desenvolvesse bem o processo de ensino, seria necessário que tivesse uma visão ampla do funcionamento da escola. Para que o diretor desempenhasse, de modo eficaz, a direção da escola, seria imprescindível que dominasse o conhecimento sobre o processo de ensino.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de um único professor ser encarregado de ensinar todas as disciplinas do currículo. Não se concebia ainda a possibilidade de tratar de forma separada os elementos constitutivos do trabalho docente. Fundamentos da educação, metodologia e prática de ensino formavam

um todo, complexo e indissociável. O mesmo professor que ensinava ao aluno os conhecimentos das ciências humanas ensinava também os conhecimentos da ciência da educação, representada, naquele momento histórico, pelo método mútuo na dimensão teórico-prática. A escola de formação de professores não era dividida em departamentos isolados, sem relação alguma entre si. Antes, parecia haver uma relação orgânica e de respeito por todos os componentes do processo educativo.

Acerca da organização do trabalho docente na escola normal desse período, constatamos a permanência do atendimento individual que o professor dispensava ao aluno nas escolas independentes. O número reduzido de alunos na sala de aula permitia que o professor atentasse, uma a uma, para as diferentes dificuldades. O atendimento particularizado aos alunos que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem exigia do professor o domínio do conhecimento da totalidade do processo educativo. Cabia a ele preparar o aluno para o enfrentamento do exame final a partir do momento em que se emitia a autorização para ensinar. Mesmo que a aplicação do exame não fosse de sua alçada, a decisão do momento e a averiguação se o aluno estava ou não em condições para submeter-se a este eram de sua responsabilidade.

Frente a todas essas responsabilidades, quem era o professor que formava professores no século XIX?

Extraímos do trabalho de Villela (2002, p. 36) o perfil pessoal e acadêmico do professor formador de professores no momento referido. Subsidiada no estudo de Blacke, a autora constata quem foi o escolhido para ocupar a função de diretor-professor da primeira escola normal criada no Brasil.

O tenente-coronel do Exército, José da Costa Azevedo (1791-1860). Sua biografia nos consta que estudou na Academia Militar onde recebeu o grau de doutor em matemática e ciências naturais na condição de aluno premiado e classificado como *primus inter pares*, atuando logo em seguida como professor de desenho descritivo na mesma academia. Figura proeminente em sua classe, [...] desempenhou comissões de responsabilidade dirigindo obras militares na Bahia e planejando melhoramentos na cidade de Salvador. E apesar de nunca ter participado de partidos políticos ou participado de pleitos eleitorais, seu nome foi lembrado com inúmeros votos para regente. Filósofo, teólogo, apaixonado pelo ensino, D. Pedro II por vezes assistiu-lhe as lições e reputava sua larga erudição.

Muito mais do que a titulação, atentamos para o domínio de vasto conhecimento desse professor em diferentes campos científicos. Ele era reconhecido, segundo Villela (2002, p. 36, grifo do autor), por “[...] fundar a *Sociedade de Instrução Elementar*, e criar a *escola tipo*”, bem como por deixar uma extensa bibliografia que versa “[...] desde sistemas de fortificações, análises políticas, cálculos a títulos voltados exclusivamente para a educação”.

Diante desse quadro, reconhecemos que, embora o acesso ao cargo de diretor-professor da primeira escola normal do Brasil tenha se dado por nomeação, esta não ocorreu isenta de critérios. A escolha do indivíduo que ocuparia o referido posto foi realizada mediante a comprovação, inclusive pelo próprio Imperador D. Pedro II, do conhecimento e erudição do candidato. Além do nível elevado de estudos, o nomeado havia se destacado e foi premiado entre os demais desde o período acadêmico. As qualidades acadêmicas deveriam juntar-se às atividades extraescolares de cunho social, bem como à faculdade de refletir e escrever sobre temas diversos.

Observamos que as virtudes exigidas do professor estatal, nesse momento, eram muito parecidas com aquelas que a comunidade exigia de seus mestres. Coincidência? De acordo com nosso estudo, não. Entendemos que, assim como a comunidade não entregava a educação de seus filhos a qualquer um, antes, exigia dos profissionais do ensino o domínio do conhecimento, dos métodos para sua transmissão e boa conduta social, o poder estatal espelhava-se nas mesmas exigências.

É importante destacar que não temos e nem queremos disseminar uma visão romântica da educação no período imperial. Sabemos da precariedade, dos limites, das dificuldades materiais e do desinteresse estatal pela instrução pública que nele vigorou, assim como da discriminação que afastava pobres, mulheres e negros dos bancos escolares, caracterizando a instituição escolar como instituição elitista e preconceituosa.

Em relação ao nosso objeto de estudo – esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor –, entretanto, como processo iniciado com a divisão do trabalho docente, nós entendemos que o professor ainda usufruía de certa autonomia, controle e unidade relativos à organização de seu trabalho.

Na condição de mestre do ofício de ensinar de forma independente e dono de sua escola, tinha liberdade para selecionar o conteúdo a ser transmitido aos alunos, escolher o método mais apropriado e definir o tempo destinado ao processo educativo. Era o professor que, individualmente, transmitia, um a um, aos seus alunos o conhecimento que possuía sem ter a preocupação em dividi-lo em horários, anos e disciplinas. E, acima de tudo, era o conhecimento do professor o parâmetro de conduta social. Como formador das novas gerações, esperava-se que fosse exemplo em tudo.

Na condição de professor contratado pelo Estado, em um período tão incipiente de tentativa para constituir um sistema nacional de ensino, mesmo como assalariado, mantinha o controle sobre a forma de organização de seu trabalho e sobre o conhecimento de seu ofício. Mas essa forma singular de organização do trabalho docente não resistiu às mudanças econômicas, políticas e sociais instituídas na transição do Império para a República. Estas se alteraram profundamente e deixaram espaço para a continuação desse processo.

Em continuidade ao nosso estudo, vamos examinar as manifestações de tais transformações sociais na forma de realização do trabalho do professor. Em outras palavras, procuramos evidenciar, na próxima discussão, as mudanças ocorridas na passagem de um tipo unitário de trabalho docente para outro, caracterizado pela fragmentação. E, como decorrência, entender em que medida esta fragmentação contribuiu para o esvaziamento do conhecimento científico do professor.

Mediante a infinidade de manifestações que expressam a parcelarização do trabalho docente, destacamos apenas as mais elucidativas para o processo de esvaziamento.

5 DIVISÃO DO TRABALHO DOCENTE E ESVAZIAMENTO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO DO PROFESSOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Procuramos, até aqui, analisar, de modo mais amplo, o processo de esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo trabalhador. Por meio dessa análise, conseguimos localizar a divisão do trabalho como o meio mais importante para a desqualificação desse trabalhador.

O questionamento que desenvolvemos, ainda na terceira seção, sobre a possibilidade de demanda por níveis de qualificação semelhantes a seus cidadãos da sociedade capitalista, que se estrutura sobre a desigualdade, levou-nos a refletir sobre as funções historicamente atribuídas à escola pública e acabamos por realizar, na quarta seção, uma primeira aproximação a respeito do esvaziamento do conhecimento científico do professor. E apreendemos que **aquilo** que a sociedade espera da escola está fundamentalmente articulado ao nível de conhecimento do seu profissional do ensino.

Em seguida, compreendemos, a partir das alterações processadas na escola, as mudanças na organização global do trabalho docente. Nessa ocasião, observamos como, gradualmente, a divisão do trabalho foi penetrando no trabalho docente e aproximando-o da lógica do capital, que rege as demais atividades sociais.

Constatamos, ainda, uma forma de organização do trabalho docente diferenciada que prevaleceu no Brasil ao longo do século XIX. Ainda distanciado do modelo de divisão trabalho que se instalava na sociedade. Aquele modo de disposição do trabalho requeria do professor o domínio do conhecimento sobre a totalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Perquirimos, agora, com base nas discussões desenvolvidas nas seções precedentes, uma segunda aproximação de entendimento sobre as origens do processo de esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor, cujo foco é a divisão do trabalho pedagógico que se instituiu na transição do século XIX para o século XX no contexto social brasileiro. Sob a lente da divisão do trabalho, detemo-nos na instituição escolar, precisamente na organização

concreta do trabalho docente, no método de ensino e instrumentos didáticos, na concepção de ensino-aprendizagem e no perfil da força de trabalho recrutada.

As leituras para a elaboração da seção *Divisão do trabalho na sociedade capitalista e esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo trabalhador* esclareceram-nos que foi em decorrência da reorganização laboral operada no interior da manufatura e, em seguida, na indústria que se tornou possível a divisão do trabalho. Foi a partir dessa divisão que ocorreu o confisco do conhecimento do trabalhador pelos gerentes e administradores do capital. Situadas nesse entendimento, indagamos: poderia ter o processo de esvaziamento do conhecimento científico do professor seguido outra lógica, tomado um caminho inverso?

A análise histórica e as produções científicas que tratam a respeito dessa questão, como, por exemplo, os trabalhos de González Arroyo (1985) e de Wenzel (1994), dão-nos permissão para uma resposta negativa à indagação. O trabalho docente, inserido em relações capitalistas de produção, tal como outros trabalhos, foi dividido e seu profissional – o professor – foi separado dos meios de produção do conhecimento, destituído do controle sobre o processo de produção do saber e do próprio saber em seu lugar de trabalho.

As teorias pedagógicas, os métodos de ensino e outros elementos constitutivos da atividade pedagógica são produzidos, nessa perspectiva, com base na organização do trabalho docente, seja para conservá-la, seja para modificá-la e não o inverso. E é sob este ponto de vista que iremos tratá-los.

5.1 MUDANÇAS NECESSÁRIAS PARA ALÇAR A EDUCAÇÃO REPUBLICANA

Na segunda metade do período imperial, a sociedade brasileira de cunho agrário-exportador já demonstrava sinais de estrangulamento. A proibição do tráfico negreiro, cominado pela Inglaterra em 1850, impunha graves limites à reposição da força de trabalho escrava. A expansão da economia e o surgimento de uma classe dominante hostil aos interesses do Estado, nesse período, marcaram o início de uma série de revoltas, cujo desfecho se deu, em 1888, com a proscrição do regime escravocrata.

No entendimento de Oliveira (1977), a abolição constituiu-se como efeito da contradição entre a estrutura de produção e a forma de realização do produto. Por quê? Porque o aumento da demanda pelo café, principal produto de exportação do Brasil, requeria a expansão constante de capital contraído tanto pela obtenção de maior número de escravos quanto pela multiplicação dos meios de subsistência dos mesmos. Nestas condições, além do trabalho escravo se tornar mais caro devido à restrição do tráfico negreiro, sua manutenção punha em risco o equilíbrio da taxa de câmbio, medida por índices de exportação-importação. Deste modo, a substituição do escravo pelo trabalhador livre, além de estimular a imigração, instituiu novas relações de trabalho, bem como promoveu a importação de técnicas industriais modernas.

Mais barato e melhor visto socialmente, a transformação interna do trabalho em força de trabalho estava ainda em conformidade com a reorganização da economia capitalista a caminho desde 1870. Singer (1977) caracteriza esse período como de expansão imperialista, quando os países capitalistas industrializados ampliam seus territórios e seus mercados. A expansão dos mercados dependia do aumento nas exportações de produtos manufaturados. E a condição imprescindível para se efetivar tal incremento era a institucionalização de uma economia monetária que possibilitasse a troca da força de trabalho do trabalhador por um salário que lhe desse acesso ao mercado de consumo.

Cardoso (1977) esclarece-nos que o fim do regime escravo e a entrada de imigrantes no país, devido à expansão da produção cafeeira, fizeram com que a economia brasileira se sustentasse em uma nova base social. As atividades mercantis originadas dessa expansão viabilizaram o desenvolvimento urbano-industrial ainda que dependente do financiamento externo, sobretudo da Inglaterra. A infiltração do capital inglês não se restringiu apenas à manutenção da sociedade agrário-exportadora, antes, beneficiou a instalação de fábricas e o crescimento dos setores urbanos de serviço e de comércio.

O crescimento desses setores deu origem a uma pequena burguesia afeita ao consumo de produtos importados. Ao lado da procura por produtos sofisticados cresceu o consumo de artigos baratos por parte da classe trabalhadora, incitando a produção em massa. Nesse contexto, dinamizava-se a

produção e a economia ao mesmo tempo em que se superavam os principais obstáculos para o desenvolvimento da industrialização capitalista brasileira (WARREN DEAN, 1977), aumentando a divisão do trabalho e possibilitando o surgimento da sociedade de classes.

Modernizar a sociedade brasileira constituía-se o principal interesse de uma fração da burguesia nacional formada pela classe dos industriais. O processo de modernização social, defendido por essa classe, englobava a urbanização, a industrialização e o crescimento do mercado interno como meios para atingir os objetivos de maior lucro, o fortalecimento de sua classe e o enfraquecimento da classe oponente – os conservadores, os quais se mantinham comprometidos com a economia agrário-exportadora.

Não podemos perder de vista, entretanto, dois pontos basilares para o esclarecimento dos alcances e limites do projeto modernizador de sociedade defendido pela burguesia industrial nacional. Deste modo, as peculiaridades adjacentes ao processo de constituição da elite industrial brasileira e o modo subordinado e periférico pelo qual o país se inseriu nas relações capitalistas de produção são elementos imprescindíveis.

A respeito do primeiro ponto, a elite ascendida durante a incipiente industrialização nacional, iniciada nas décadas finais do império, além de ser constituída por fragmentos da burguesia agrário-exportadora e comungar de parte de seus ideais, dependia dos lucros obtidos com a exportação do café para se reproduzir. Assim, tinha que correlacionar seu projeto modernizante voltado para a urbanização e industrialização da sociedade com o projeto agrário-conservador volvido para o campo.

O outro ponto refere-se ao modo dependente e parcial de inserção do Brasil nas relações capitalistas de produção. As forças produtivas concentradas na produção de um produto de sobremesa e a industrialização nacional precária e subordinada ao capital estrangeiro coíbiam o desenvolvimento tecnológico e limitavam maiores investimentos por parte do capital na qualificação da força de trabalho.

De início, a industrialização esteve restrita a alguns setores, tais como o alimentício e o têxtil. A tecnologia que moveu tal processo foi importada de países desenvolvidos. Além do escasso *know how*, introduzido via importação para o

contexto nacional, a própria mão de obra que o operava, salvo poucas exceções, era constituída por imigrantes. A imigração não somente contribuiu para eliminar a escassez de força de trabalho e garantir sua submissão à classe proprietária dos meios de produção como influenciou a industrialização. Os imigrantes que chegavam ao Brasil, em sua maioria, eram europeus, habitantes da cidade e já haviam experimentado o trabalho assalariado. Notadamente mais alfabetizados que os brasileiros e conhecedores das técnicas industriais, passaram a disputar o mercado de trabalho com o homem rural e o escravo liberto.

Warren Dean (1977) explicita que havia um contraste de forças muito grande entre esses imigrantes e a classe trabalhadora nacional, formada, sobretudo, por expropriados das zonas rurais e antigos escravos. Entre um e outro, objetivamente, o primeiro grupo levou vantagem. Os trabalhadores nativos não estavam preparados para concorrer com os imigrantes, e a elites brasileiras, constituídas pelos proprietários industriais, não estavam dispostas a investir na qualificação da força de trabalho. Mas se, de um lado, a capacitação da força de trabalho não era algo muito importante para a realidade nacional em razão do modo subalterno de realização de nossa industrialização, de outro, existia uma questão que preocupava as elites brasileiras. E qual era essa questão?

No processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, segundo Chalhoub (1986), emergiu a necessidade de adaptar a visão de mundo do homem brasileiro às transformações econômicas e sociais em curso. Em suma, se a força de trabalho no período imperial era adestrada pelo chicote, dispensando o auxílio de outras instituições, as novas relações de trabalho, firmadas nos preceitos liberais de liberdade e igualdade, não poderiam se escusar de tal auxílio – trabalho livre e democracia eram incompatíveis com a força autoritária que regia o trabalho e todos os âmbitos da sociedade imperial.

Ganhava força, assim, atrelada ao projeto modernizador de sociedade de nossa elite industrial, a importância de criar e incutir nos trabalhadores uma nova ética para o trabalho. Era preciso transformar o camponês e o liberto, agora donos de sua força de trabalho, em assalariados, ou seja, em trabalhadores dispostos a vender sua força de trabalho aos donos dos meios de produção (CHALHOUB, 1986).

As medidas implementadas em forma de lei⁶ foram insuficientes e mostraram-se também incoerentes com os princípios liberais. O ponto central a ser trabalhado pelas instituições era a alteração do conceito de trabalho. De atividade degradante e inferior deveria ser transformado em atividade digna e positiva. Como produzir a alteração no conceito de trabalho? Que instituição foi eleita pela burguesia industrial como principal instrumento para a transformação desse conceito?

A alteração do conceito de trabalho deveria ocorrer por meio de um processo disciplinar para o qual corpo e mente do trabalhador fossem adestrados para o trabalho. Em relação à mente, era preciso educá-la para formar o caráter do trabalhador nacional e, então, moralizá-lo. De modo geral, este era concebido socialmente como indivíduo amoral e despreparado para a vida coletiva. Espreado estava o consenso de que os nativos expropriados não possuíam noção alguma de respeito à propriedade privada, de limites de liberdade e dos deveres e responsabilidades do cidadão.

No que diz respeito à disciplina do corpo, tornava-se urgente adestrá-lo para conter seus impulsos, forçá-lo a obedecer não mais ao tempo biológico, mas àquele ditado pelo relógio que demarcava, no mundo industrial, a hora exata de entrada e saída, de alimentação, de lazer e de descanso. Além disso, urgia produzir corpos fortes e saudáveis que fossem capazes de aguentar horas a fio de trabalho pesado.

Nesse contexto, a burguesia voltou-se, então, para a escola e com interesse definido. Esquecida durante o Império, a instituição escolar precisava ser refuncionalizada para atender à nova função social que lhe seria imposta: **disciplinar**. Esta era a palavra de ordem a ser cumprida pela escola. A disciplina deveria ser obtida não mais por meio de castigos corporais, impróprios a uma sociedade democrática, mas baseada em fundamentos e preceitos relacionados ao respeito para com o outro, à liberdade individual, ao bem comum, enfim, relativos a sentimentos e consentimentos.

⁶ Chalhoub (1986) traz como exemplo de leis produzidas para forçar o homem nacional a trabalhar o Projeto de Repressão à Ociosidade de 1888, que determinava, como um dos paliativos para o problema dos libertos, o recrutamento destes para o exército.

O afeiçoamento ao trabalho não viria, destarte, de uma visão imposta pela força, nem pela razão, por ser considerada perigosa, capaz de desvelar a contradição de uma forma de organização social que se alimenta da exploração do homem pelo homem, que dissemina a igualdade, mas, em seu conjunto, é inteiramente desigual.

Abriam-se, enfim, as primeiras possibilidades para a escola brasileira receber a classe trabalhadora. Esta instituição é publicizada muito mais por razões econômicas e políticas do que sociais. O projeto modernizador das elites carecia de sua ajuda para a moralização e disciplinamento dos futuros trabalhadores por meio da persuasão. A educação popular despontava, nesse perímetro, como mote essencial para as mudanças econômicas, políticas e sociais que estavam se estabelecendo no Brasil. Nos debates da época, atribuíam-se a ela a responsabilidade pela consolidação do regime político e econômico no Brasil.

A institucionalização da escola constituiu-se, dessa forma, como instrumento “[...] para assegurar a reorganização e o reordenamento de sociedades que são vistas pelas duas elites como [...] à beira da catástrofe anômica” (CANDEIAS, 1998, p. 137). O êxito do novo modelo social democrático, a passagem segura e passiva do trabalho escravo para o trabalho livre dependia, assim, da expansão e remodelação da instituição escolar, bem como da revisão na organização do trabalho do professor.

Ora, a reorientação da escola passava pelo crivo da reconfiguração do professor. Os valores da escola moderna, sua forma de produção e organização eram incompatíveis à lógica do mestre do ofício de ensinar. Tratava-se de éticas e princípios diferentes (GONZÁLEZ ARROYO, 1985). A escola quando de propriedade do professor e articulada aos interesses da sociedade, tinha como função única a socialização do conhecimento, a instrução propriamente dita. O professor, nesse conjunto, era requerido como agente transmissor de conhecimento. Entretanto, quando tal instituição é chamada a cooperar com a formação para um tipo de trabalho dividido, hierarquizado e esvaziado de conhecimento, tal qual se apresenta na sociedade capitalista, bem como para reproduzir a sociedade de classes, o compromisso da escola deixa de ser o conhecimento e passa a ser a moralização e o adestramento. O saber

historicamente produzido e acumulado pelos homens não é totalmente descartado, mas fica em segundo plano. O professor abandona o papel anterior de transmissor do conhecimento e se transmuta em sujeito disciplinador. A dedicação produzida durante a produção do ensino perde sua razão de ser.

A falta de comprometimento da escola com a socialização do conhecimento cria a imagem do professor descomprometido com a aprendizagem do aluno. A sociedade deixa de vê-lo como um aliado, um representante de seus interesses e passa a considerá-lo como defensor dos interesses estatais, como um simples moralizador e, ainda, incompetente em sua função de moralizar.

Frente ao novo papel imputado à escola e ao professor, impôs-se a necessidade de reorganizar o trabalho docente. Para que o professor se transformasse em um disciplinador, ele próprio precisava ser disciplinado (GONZÁLEZ ARROYO, 1985). A formação na escola normal era insuficiente para cultivar as qualidades necessárias à nova empreitada. Seria possível esquivar-se do discurso oficial, das leis e punições. Como explica o autor, o trabalho como uma relação social depende do local e da organização para se desenvolver. Com efeito, a divisão do trabalho tornou-se a fonte educadora do professor e do trabalho docente.

O esvaziamento do conhecimento científico do professor inerente ao projeto social capitalista-republicano encontra sua base real de sustentação na sedimentação da atividade pedagógica. Por meio desta, o mesmo se legitima e se reproduz, resiste a mudanças econômicas, a propostas políticas e a teorias pedagógicas.

As discussões sobre a necessidade de se criar uma escola moderna, em detrimento das escolas de primeiras letras existentes no Império, significaram, nesse contexto, a instituição de alterações profundas em todos os campos da escola primária. Por isso, o projeto republicano de educação previa a substituição gradual nas escolas: do método individual para o ensino simultâneo; das escolas unitárias e unidocentes para as escolas divididas em classes e de vários professores; do método tradicional para o método intuitivo (SOUZA, 1998), sendo que todas essas alterações se materializaram nos grupos escolares.

Buscamos, agora, entender esse modelo peculiar de educação republicana, o qual transformou profundamente o trabalho docente já naquele

momento e estabeleceu as bases para a organização escolar que possuímos hoje. Tomamos como exemplo os grupos escolares de São Paulo e de Minas Gerais.

5.1.1 Grupos escolares, organização do trabalho docente e esvaziamento do conhecimento do professor

A leitura que realizamos dos estudos de Correia e Gallego (2004) indicam-nos que a imagem de escola e, acrescentamos nós, de trabalho docente, tão comum no presente, tem seu processo constitutivo no surgimento das escolas que reúnem, no mesmo lugar e tempo de funcionamento, inúmeras salas de aulas e com diversos professores, ensinando distintos alunos em simultâneo.

Estas, por sua vez, estão relacionadas à emergência e ampliação dos sistemas escolares, sobretudo a partir do final do século XIX, e acompanham, além das transformações sociais, o desenvolvimento dos Estados-Nação, que passaram a cogitar, nesse momento, a importância da escola para a socialização das crianças e jovens, bem como para o desenvolvimento de uma comunidade abstrata.

Ao passar pela escola todos se transformam em membros de uma comunidade simbólica, virtual, da qual se reconhecem através da aprendizagem de uma língua nacional padrão (que supera os localismos), de um sistema de pesos e medidas nacional comum, de uma história e de uma tradição nacionais inventadas (HOBBSBAWM, 1992) que fornecem, entre outros possíveis, os símbolos patrióticos de uma geografia nacional, onde se aprendem as fronteiras e características distintivas das outras nações (CORREIA; GALLEGO, 2004, p. 11).

No Brasil, a prescrição e obrigatoriedade do ensino primário emergem, desde o início, como interesse político e econômico. Diante das transformações espraiadas em todos os âmbitos sociais, a imposição da escola primária obrigatória mantém vínculo direto com a formação de um novo homem – o cidadão patriota, trabalhador e ordeiro, fiel cumpridor das leis e conhecedor de

seus deveres. Cidadão este que deveria ser produzido no interior da instituição escolar.

Desse papel atribuído à educação deriva sua centralidade no projeto republicano, o qual levou à criação de escolas de massa, direcionadas mais especificamente à classe trabalhadora e para atender a um grande número de alunos. A condição indispensável para a criação e funcionamento dessas escolas se pôs sobre a estatização e controle do ensino e do trabalho docente.

Realizamos tal afirmação baseadas tanto no estudo que desenvolvemos na seção anterior quanto nos trabalhos produzidos por Gallego (2003), Correia e Gallego (2004) e González Arroyo (1985). Todos eles reforçam nosso entendimento de que, até 1892 no caso de São Paulo e 1906 no caso de Minas Gerais, tinha-se um ensino primário e, nessa perspectiva, uma organização do trabalho docente com características bastante diferentes daquela que temos atualmente.

A República herdou do Império, momento em que ocorreram as primeiras tentativas para organizar um sistema público de ensino⁷, uma rede de instrução muito diversificada, a qual fora organizada da seguinte forma: escolas primárias preliminares; escolas intermediárias; escolas provisórias. Uniram-se a estas, a partir de 1890, as escolas-modelos – instituídas durante a Reforma de Instrução Pública do Estado de São Paulo por Caetano de Campos⁸. Destacamos que a forma de organização do trabalho nessas escolas ainda não favorecia o desenvolvimento dos princípios da divisão do trabalho. Mesmo nas escolas-modelos, até finais do século XIX, consoante Gallego (2003), não existia uma previsão do tempo médio de anos necessários à formação do aluno, tampouco datas precisas para o início e término do período letivo e mesmo das aulas. Era o professor que determinava o momento mais apropriado para efetivação da aula, bem como o quadro de horário. Embora a organização dos programas de ensino fosse já da alçada dos órgãos administrativos estatais, era o professor quem

⁷ Um exemplo dessa tentativa é a Lei de Primeiras Letras, promulgada em 1827, que determinava criar escolas de primeiras letras nas vilas e lugares mais populosos do Brasil.

⁸ Antonio Caetano de Campos (1844-1891) foi médico e educador. Após a Proclamação da República, assumiu a administração da Escola Normal de São Paulo. Pelo Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, implantou modificações nesta escola como primeiro passo para a Reforma Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo. A relevância da Reforma se deveu ao estabelecimento das escolas-modelos (ALMEIDA, 1995).

avaliava a melhor forma de aplicá-lo e o modo mais coerente de sequenciar o conteúdo com vistas à aprendizagem do aluno. Cabia, ainda, ao professor, ficar atento e avaliar se o aluno estava em condições de prestar o exame.

Podemos verificar, a partir de 1893 em São Paulo e de 1906 em Minas Gerais, com maior visibilidade, mudanças significativas em todos os âmbitos da escola primária, tanto do ponto de vista organizacional quanto do curricular. Nesse momento:

São formalizados os dispositivos de estruturação organizacional da escola primária que permitem definir regras de seleção e constituição de populações estatísticas dentro da instituição escolar, incluindo critérios precisos de progressão e duração do percurso escolar e de organização do trabalho docente em função da constituição de grupos homogêneos de alunos (CORREIA; GALLEG0, 2004, p. 19).

A respeito dessas mudanças, Souza (2008) esclarece-nos que, da existência de escolas independentes e sem uniformidade, houve a passagem para redes de ensino mais organizadas a cargo do poder estatal. Gallego (2003) e Catini (2008) afirmam, em seus respectivos estudos, que, com a estatização do processo de ensino, a escola perdeu as características de atividade sazonal e irregular que a caracterizava em momento anterior. No que tange ao trabalho do professor, observamos que, nesse momento, o mesmo foi submetido a transformações profundas, das quais a divisão, hierarquização e inspeção por parte do Estado são, em nosso trabalho, consideradas as mais relevantes.

A expressão mais tangível das mudanças projetadas para o trabalho docente ocorreu com a Reforma educacional que determinou a **criação dos primeiros grupos escolares**. Implantados, em 1893, no Estado de São Paulo e, em 1906, no Estado de Minas Gerais, posteriormente, disseminaram-se por todo o Brasil, tornando-se o modelo, por excelência, de escola primária.

Gallego (2003) considera que, por intermédio dos grupos escolares, construiu-se outra escola primária. Pautada em uma inovada organização administrativa e pedagógica, a nova escola primária estabeleceu-se sob as bases do ensino simultâneo, da graduação escolar, da classificação uniforme dos alunos e da determinação de um plano de estudo no qual se inseria a divisão do trabalho docente.

Um aspecto importante é abordado por González Arroyo (1985, p. 146, grifo nosso), ao destacar que, com os grupos escolares, “[...] até os conceitos mudaram. Não se emprega o termo **mestre**, [...] é usado o termo **professor**, [...] acompanhado, freqüentemente, do termo **profissional, técnico, trabalhador**”.

Uma das alterações mais significativas encetadas na escola primária, a partir da instituição dos grupos escolares, foi, conforme observamos nas reflexões de Correia e Gallego (2004) e Souza (1998; 2008), a demarcação de um lugar específico, uma edificação de propriedade estatal, para se realizar o processo educativo. Como vimos na seção anterior, até, aproximadamente, o final do Império, as atividades de ensino eram desenvolvidas na casa do mestre ou em imóveis alugados por ele ou pelos pais dos alunos. Em determinado momento, o Estado percebeu que, além de servir como templos de civilização (SOUZA, 1998), a construção de prédios escolares serviria para controlar o trabalho docente, dirigi-lo, de modo que contribuísse com a reforma social que estava sendo implantada, visto que a dispersão entre as escolas isoladas dificultava sua fiscalização.

Nesse contexto, portanto, foram instituídos os primeiros edifícios destinados a comportar o novo modelo de escola primária. Ao caracterizar esse modelo, Souza (2008, p. 41) destaca:

Compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aulas e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula.

Em suas discussões, Marx (1984b) já alertava que a primeira forma de expressão das relações capitalistas de produção ocorreu no momento em que o capital conseguiu agrupar em um mesmo espaço físico o maior número de trabalhadores. Tal agrupamento possibilitou o barateamento do produto e, em decorrência, a produção de mais valia, visto que evitava desperdícios e acionava mecanismos de controle da produção. Pode-se observar nas discussões sobre a

necessidade de produção dos grupos escolares que uma das preocupações centrais era baratear os custos da educação.

Bencostta (2009, p. 70) nos ajuda a confirmar a suspeita que tínhamos no início de nosso estudo a respeito dos grupos escolares:

[...] a organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas.

Concentrar em um mesmo espaço físico várias escolas isoladas, dispersas e independentes, não só economizava em edifícios, como possibilitava maior e melhor domínio sobre o trabalho docente. O professor não estava mais sozinho em sua escola isolada, porque, nos grupos escolares, existiam outros professores e outros funcionários à espreita; a escola tinha outro dono ávido pelo controle de seu rendimento.

Com a criação dos grupos escolares, materializou-se de vez a separação entre espaço de vida doméstica e espaço de trabalho do professor. A escola, antes situada na própria casa do mestre, representava a unidade entre o desenvolvimento da vida familiar, as atividades de lazer, o ócio e o desempenho de papéis produtivos. Na verdade, as casas-escolas simulavam a indissociabilidade entre todos os aspectos de existência do professor. Fernández Enguita (1989) afirma que a sociedade capitalista separa, pela primeira vez, o espaço público do privado, local de produção e de residência, segregação física que exprime e reforça a separação entre trabalho e ócio.

Destacamos, aqui, uma linha do tempo em relação ao espaço-escola que evidencia, de modo decrescente, o esvaziamento da autonomia e do conhecimento do professor. No primeiro momento, o professor é a personificação da escola; é o seu dono; é a autoridade máxima sobre a aprendizagem do aluno; produz e inventa conhecimentos para adiantá-lo; determina o conteúdo, o método de conhecimento, o tempo de sua escola. No segundo, é o responsável, representante de um espaço que não é seu – a escola isolada. Não produz o programa de ensino, mas organiza o conteúdo e define ainda sobre o encaminhamento de seu trabalho. No terceiro, é dependente, submisso. Não é

mais responsável pela escola, não decide mais sobre os conteúdos. É um funcionário entre tantos outros e a escola – os grupos escolares – é apenas o lugar de seu trabalho.

Os grupos escolares congregaram em si, segundo Gallego (2003), todos os pressupostos da racionalização do trabalho. E Souza (1998, p. 37) explicita que os “[...] argumentos favoráveis a essa forma escolar ressaltavam a economia de custos e a racionalização, tendo em vista a aplicação dos princípios da divisão do trabalho e dos critérios da administração científica”. A nova racionalidade administrativa permitiu o controle sobre professores, escolas e eficiência escolar. Além da divisão do trabalho, a racionalização estabeleceu a uniformização do ensino e a submissão do professor ao Estado, seu novo patrão.

Em relação à organização administrativa, observamos, por meio dos estudos de Souza (2008), que ocorreu a expansão das funções burocráticas após o surgimento dos grupos escolares, em especial pela redefinição da função de diretor que passou a controlar e a inspecionar o trabalho docente. Do professor extraiu-se/retirou-se a autoridade; o professor transformou-se em subordinado do diretor e passou a depender deste para quaisquer situações. Entretanto esta situação não é tão simples assim. Estudos como os de González Arroyo (1985) e Gallego (2003) mostram que, no momento inicial de implantação dessa nova organização do trabalho, seja de modo explícito ou implícito, os professores lutaram por sua autonomia. Tal luta parece-nos hoje mais abrandada, o que tem colaborado para que o professor se converta em reprodutor de sua própria submissão. Podemos identificar como exemplo dessa conversão casos em que o professor não intervém diante de determinadas situações, como a indisciplina em sala de aula, alguma ocorrência no pátio da escola ou em qualquer outra dependência. Aquela situação não lhe pertence, não lhe cabe e, por isso, não a enfrenta e outorga à direção, à coordenação pedagógica. Mais cômodo? Mais seguro? O fato é que esvaziou-se, nessas situações, sua autoridade perante o aluno e os demais alunos, ante o diretor e a própria sociedade.

Além do diretor, a burocratização do ensino envolveu também a contratação de outros funcionários, como, por exemplo, inspetores de ensino, que eram incumbidos, entre outros papéis, de averiguar o cumprimento das normas

por parte do professor. Nesse momento, foram incorporados ainda os secretários, serventes, porteiros, etc.

À medida que foi se estabelecendo esse modelo de organização do trabalho, produziu-se um terreno propício para a fragmentação das atividades internas à escola. Foi deste modo que a escola se transformou em uma grande oficina, que reuniu diversos trabalhadores, cada qual cumprindo uma parte do trabalho e todos trabalhando ao mesmo tempo “[...] em sua série ou disciplina, e em sua função: uns dirigem, outros dão aula, outros mantêm a disciplina, outros limpam a casa, outros preparam o conteúdo” (GONZÁLEZ ARROYO, 1985, p. 177). Os grupos escolares não foram apenas uma reunião de escolas, mas escolas coletivas e, em seu interior, o professor foi transformado em um trabalhador coletivo.

A divisão do trabalho docente implicou: 1) construção de programas específicos; 2) definição de conteúdos igualmente específicos; 3) e, graduação e distribuição por séries, meses, anos letivos. Nesse contexto, cada professor ficou responsável por apenas uma série, a qual já trazia conteúdos demarcados. Tal situação restringiu o campo de atuação teórico-prático docente. Significa afirmar que não eram somente as atividades internas à escola que se fragmentavam, mas aquelas efetivadas no interior da sala de aula. O professor foi se tornando um **especialista** em determinado conteúdo de determinada série, realizador de um trabalho cindido. Ao mesmo tempo em que se especializava em uma parte do processo educativo, perdia o controle e o conhecimento de sua totalidade. Marx (1984b) deixa isso muito claro para nós. O trabalho parcelado deforma o trabalhador, levando-o a desenvolver uma habilidade parcial à custa da supressão de outras capacidades criadoras.

A divisão do processo educativo por séries e a fixação de um professor para cada série implicaram na passagem de um trabalho docente de tipo autônomo e individual para outro de caráter subordinado e coletivo. Se, na manufatura, o ponto de partida do trabalho de um operário é o ponto de chegada do outro, na escola, o ponto de chegada do professor da primeira série, por exemplo, é o ponto de partida do professor da segunda série, ao mesmo tempo, aquele professor da primeira série recebe seus alunos do professor da educação infantil. O professor, nesses termos, torna-se um trabalhador coletivo, porque

parte de um modo de organização maior constituída pela escola, mas parcializado. Para Marx (1984, p. 389b), o “[...] trabalhador coletivo que constitui o mecanismo vivo da manufatura consiste apenas desses trabalhadores parciais, limitados”.

O ensino coletivo simultâneo e gradual, característico de um novo modelo de escola primária, implicou o agrupamento de alunos, de acordo com determinado nível de ritmo e intensidade de aprendizagem (CORREIA; GALLEG0, 2004) em uma mesma sala. A combinação destes resultou na produção do aluno ideal, o qual deveria, no decorrer do ano letivo, assimilar determinada quantidade de conhecimento, verificada, posteriormente, por meio de exames. Com essa nova forma de organização do ensino foi produzido o **conceito de reprovação, repetência do aluno** e, em razão disso, produziu-se, igualmente, a imagem social do professor incompetente. Incompetência que, desse momento em diante, tornou-se para o professor um estigma, conforme pudemos observar na dissertação de Bottos (2008).

Por motivos econômicos, estabeleceu-se a padronização do ensino, dos conteúdos, do aluno e do professor. A padronização do ensino influenciou na facilitação do trabalho docente de um lado e no recuo do conhecimento do professor de outro lado.

A produção dos grupos escolares demarcou a institucionalização de um tempo específico para se efetivar o processo ensino-aprendizagem. Exterior ao conhecimento do professor e às necessidades dos alunos, o tempo escolar foi espelhado no ritmo de produção social. Curiosamente, o horário de entrada e saída dos alunos na escola, por exemplo, no período matutino, coincide, respectivamente, com o horário de ingresso do adulto em seu local de trabalho e aquele reservado para seu almoço.

Com a definição e o controle sistemático do horário de ensino-aprendizagem, o professor perdeu um pouco mais de sua autonomia. Fugiu de seu campo de controle a decisão sobre: 1) o início e término da aula e do período letivo; 2) os intervalos diários e semanais de seu descanso e dos alunos; 3) o tempo necessário e apropriado para a dedicação de cada atividade; 4) o momento mais adequado para sair em férias; 5) o domínio sobre a jornada de trabalho. O

professor, tal como outros trabalhadores, foi sendo esvaziado da capacidade de decidir em que tempo, ritmo poderia desenvolver seu trabalho docente.

A fragmentação do tempo veio acompanhada da fragmentação do conhecimento. Cada ano letivo ou série passou a corresponder certa quantidade de conteúdos, os quais foram divididos em matérias a serem ensinadas em determinados dias, horas, minutos. Da mesma forma como ocorreu no processo de produção, na escola, foi estipulado um tempo de trabalho socialmente necessário para a realização do ensino e o professor se viu obrigado a fornecer determinada quantidade de conhecimento em um tempo pré-fixado. A fixação de determinado tempo para se trabalhar cada conteúdo e o controle dessa operação pelo diretor descartou a possibilidade de desenvolvimento, por parte do professor e dos alunos, de atividades com maior nível de complexidade, visto que exigiam mais tempo para sua execução. A simplificação das atividades acabou por demandar menos esforço intelectual de ambas as partes – do aluno e do professor.

Na organização do tempo dessa nova escola primária, deveriam ser levadas em consideração as questões de fadiga, por exemplo, ou qualquer outra que pudesse interferir no rendimento escolar. Gallego (2003, p. 132) esclarece que, ao serem elaborados os quadros de horários, a orientação corrente era para que “[...] fossem priorizados no período da manhã as matérias ‘mais difíceis’ e que exigissem maior esforço, de vez que as crianças estavam descansadas [...]” (p. 132). No bojo dessa recomendação, constrói-se e se naturaliza a visão social do aluno da tarde e da noite como enfadado e, por isso, disperso. Decorrente desta visão ideológica, passa-se a entender que o melhor que o professor pode fazer é amenizar o conteúdo, simplificá-lo a fim de poupar ao educando e a si próprio um trabalho inútil, um desgaste que pode ser evitado.

Nesse processo, hierarquizou-se a jornada escolar, internalizou-se e se fez verdade a concepção de que o ensino vespertino e noturno é mais fraco, produzindo preconceito contra alunos e professores que estudam e lecionam, respectivamente, nesses períodos. O professor se abstém de elaborar atividades complexas que possibilitem o aprofundamento dos conteúdos, desresponsabiliza-se pela aprendizagem do aluno, enfim, torna-se parceiro do Estado na expropriação de seu conhecimento e do aluno.

A organização da escola primária edificada sobre a divisão do trabalho docente passou a requerer planejamentos diários de modo a racionalizar o currículo, ou seja, determinar os conteúdos propícios e o tempo limite a ser dedicado para cada tarefa (GALLEGO, 2003). Nesta perspectiva, foram se produzindo, no interior da escola, as condições necessárias à divisão das ciências, bem como à sua fragmentação interna. A fragmentação das ciências corroborou para a fragmentação do conhecimento do professor.

A correlação entre tempo e matérias de ensino implicou a hierarquização do conhecimento (SOUZA, 1998). O maior ou menor tempo gasto com determinada disciplina embutia-lhe um valor. Quanto mais extensa a carga horária de determinada disciplina, mais tempo de estudo exigia do professor e menos tempo restava-lhe para se dedicar ao estudo de outras matérias. Divide-se, assim, o conhecimento em geral e específico; primário e secundário, e o professor transforma-se, nesse processo, em um profissional desfigurado, o qual sabe muito de uma pequena parte e pouco ou nada da totalidade do conhecimento.

A organização dos grupos escolares implicou a divisão dos alunos em classes, conforme o nível de desenvolvimento semelhante e, além do mais, a concentração dessas classes em uma mesma sala de aula no intuito de formar grupos de alunos com conhecimentos mais homogêneos. À medida que se padronizava o ensino, o professor se especializava no atendimento de grupos de alunos em determinada faixa etária, ou que se encontrava em determinado nível de adiantamento, exatamente o oposto do que ocorria com as escolas unitárias, cujo professor precisava atender alunos em diferentes etapas do processo de aprendizagem.

Reduziu-se, deste modo, o campo intelectual de atuação do professor. O conhecimento teórico-prático que precisava dominar sobre o conjunto do processo educativo, visto que trabalhava com grupos heterogêneos, tornou-se desnecessário, caiu em desuso, tendendo a atrofiar-se. Tal como a especialização, no seio da manufatura, produz o trabalhador mutilado e transforma o trabalho parcial em profissão eterna (MARX, 1984b), a homogeneização da sala de aula corrobora também para especializar o professor, dividir a profissão e eternizá-la.

Um exemplo dessa conjunção pode ser observado quando o professor não consegue se reconhecer senão como: professor de primeira série; de segunda série; de terceira série. Essa visão reducionista acerca do trabalho docente se expressa no contexto social por meio de designações como: professor alfabetizador; professor especialista no atendimento às necessidades especiais; educador do campo; educador social, entre outros. Em semelhança ao processo produtivo, um professor que executa uma única função transforma seu cérebro em órgão especializado dessa função.

Ainda em relação aos conteúdos de ensino, os mesmos foram redefinidos e redistribuídos a partir da implantação dos grupos escolares. Este nível de escolarização, que corresponde ao ensino primário e é destinado à maioria da população, ficou responsável em disseminar os rudimentos práticos das ciências com o objetivo de formar para o trabalho. Souza (2008, p. 34) constatou que o “[...] caráter utilitário e prático da escola primária, concebida como escola de formação do trabalhador, angariava um grande consenso entre os intelectuais brasileiros”. Já a escola secundária, reservada à elite, manteve-se como difusora de uma cultura geral.

A preocupação do Estado em formar trabalhadores tendo como substrato a atuação da instituição escolar produziu a necessidade de organizar e institucionalizar os programas de ensino. Nestes, foram estabelecidos os conhecimentos considerados úteis e apropriados, do ponto de vista estatal, a serem disseminados pela escola primária. O que isso implicou ao trabalho docente? A perda do controle e a desautorização do professor sobre o que ensinar; padronização do conhecimento científico do professor; subordinação do trabalho docente ao Estado e, sobretudo, esvaziamento do conhecimento docente sobre os fins da educação. Da mesma forma que ocorreu com a maioria dos trabalhadores, o professor foi destituído, pouco a pouco, da capacidade em definir qual era o produto de seu trabalho. Tal capacidade e conhecimento a ele vinculados foram transferidos para órgãos burocrático-administrativos estatais.

O controle sobre os conteúdos escolares veio acompanhado do imperativo em determinar o método de ensino mais apropriado ao novo modelo de escola primária. A tentativa de expandir o ensino às classes populares exigia a racionalização da atividade docente de modo a elevar sua produtividade. O

melhor caminho para alcançar esse objetivo foi aperfeiçoar e normatizar o método de trabalho do professor. Uma vez isso estabelecido, competia ao diretor e inspetores de ensino, nomeados e contratados pelo Estado, assegurarem a efetivação do método nas escolas. Nesses termos, o professor foi destituído ainda da autonomia sobre como ensinar.

Ensinar os alunos um a um, individualmente, abria margem para o professor analisar e escolher o método mais eficaz e apropriado para a aprendizagem do educando. A constituição heterogênea da sala de aula requeria do mestre a capacidade, inclusive, de elaborar novos métodos a partir dos já existentes. A perda do controle sobre a forma de ensinar implicou, desse feito, o estranhamento entre professor e método de trabalho, a separação entre fundamentos e prática de ensino, por fim, o esvaziamento da pedagogia do professor.

Qual foi o primeiro método de ensino oficializado no período republicano? Será que esse método de ensino também colaborou para que o professor fosse perdendo o domínio de seu conhecimento?

5.1.2 O método intuitivo e a disseminação de manuais didáticos

A segunda metade do século XIX, segundo Schelbauer (2010), constituiu-se como momento fértil em debates, cuja ênfase recaiu sobre a formação dos mestres e os métodos de ensino. Em relação a estes últimos, **as lições de coisas** ou **método intuitivo** desponta como o mais propício à educação popular. Esse foi o mote principal. A educação para o povo trazia um conceito bem definido, visto que, por excelência, era a educação dos sentidos. O conhecimento vinculado ao referido método de ensino foi disseminado em exposições internacionais, conferências pedagógicas. O mesmo pode ser encontrado em relatórios oficiais e em manuais de ensino.

Sua matriz teórica é empirista e foi baseado, sobretudo, nas ideias de Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704)⁹, os quais se empenharam, entre outras coisas, em criar um método seguro para o conhecimento. No entanto, os preceitos do método intuitivo foram sistematizados, em feitiço de método de ensino escolar, por Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852). Estes intelectuais, convictos da superioridade dos sentidos para a produção e assimilação do conhecimento, dedicaram-se a teorizar sobre os desdobramentos dos mesmos em relação à instituição escolar, impondo a necessidade de estimulá-los, ampliá-los por meio de recursos auxiliares, instrumentos, objetos, desenhos e imagens, a fim de facilitar o processo de aprendizagem (VALDEMARIN, 1998).

O referido método, ao conceber, em seu ponto de partida, que o pensamento se estrutura por meio da experiência, a partir da qual se originam as sensações e, além disso, sendo ambas construídas na interação com materiais concretos, procurava apresentar ao aluno maior variedade possível de objetos que estivessem relacionados à vida cotidiana.

É salientado por Valdemarin (1998) que, mediante os objetos presentes no cotidiano do aluno buscava-se, de modo gradativo, chegar aos artefatos industrializados, visto que o método intuitivo tinha como modelo social o trabalho industrial, o que lhe conferia o direcionamento das atividades escolares para uma aproximação com a prática produtiva.

As **lições de coisas** foram introduzidas, no Brasil, por meio de intelectuais, homens públicos, diretores e professores, mas sobretudo por Rui Barbosa (1849-1923), o qual traduziu o livro do americano Allison Calkins, intitulado *Primeiras Lições de Coisas*. A disseminação do método intuitivo estabeleceu as bases para a renovação educacional que ocorreu ao final do século XIX. A relevância do método foi destacada em pareceres, reformas, conferências pedagógicas e na própria legislação a partir da Reforma Leônicio de Carvalho, a qual foi efetivada pelo Decreto nº. 7247 de 1879 (SCHELBAUER, 2010).

⁹ Valdemarin (1998) indica Francis Bacon em *Novum Organum* e John Locke em *Ensaio do entendimento humano* como aqueles que contribuíram para a sistematização do método intuitivo à medida que se contrapõem à concepção de que existem ideias inatas. Ambos corroboram que o conhecimento é apreendido por meio dos sentidos humanos, os quais são configurados como canais de comunicação entre o mundo exterior e o indivíduo.

Destacamos duas questões importantes que mostram e explicam o desenvolvimento educacional nesse momento, as quais são observadas por Souza (1998; 2008). Afirma a autora que, se os grupos escolares eram considerados os símbolos da modernidade, o método intuitivo encontrou nesses espaços a força que precisava para se expandir. Portanto, é sempre necessário que entendamos as condições sociais. Bencostta (2009, p. 71) acrescenta que o método intuitivo foi “[...] uma marca indelével do ensino proposto na história dos grupos escolares, e constantemente utilizada como forma de convencimento para essa moderna pedagogia que se tornava realidade”.

Os grupos escolares, pensados e produzidos para espelhar as grandes conquistas materiais de seu tempo, abarcaram, dessa forma, as inovações propostas pelo método intuitivo. Os objetos didáticos¹⁰, como expressão dessas conquistas na instituição escolar, começaram a ser cogitados como fundamentais para promover a aprendizagem do aluno.

Em nosso entendimento, além destas, outras questões estão, ainda, presentes. À medida que a divisão do trabalho docente foi ganhando contornos mais firmes, houve a necessidade de criar e aperfeiçoar as tecnologias educacionais. A exemplo das grandes feiras industriais, realizadas no final do século XIX, foram organizadas exposições pedagógicas com vistas a explicar as últimas inovações em relação aos materiais, mobiliários, conteúdos, instrumentos e métodos de ensino (KUHLMANN, 2001). Para além dos interesses pedagógicos, a supervalorização e centralidade desses materiais na instituição escolar pública inserem-se, ainda que timidamente, na lógica da produção, da economia, do consumo e do lucro de uma sociedade capitalista em construção.

Nesse momento, as salas de aula foram também transformadas. No final do século XIX e início do século XX, observamos uma nova forma de organização da sala de aula. As paredes nuas, características de um ambiente escolar rígido, cederam lugar para espaços avivados, repletos de figuras atrativas.

Outra questão que nos auxilia a entender o nosso objeto de estudo, em relação ao método intuitivo, é o quanto as imagens visuais passaram a ser consideradas pela instituição escolar. Essas imagens eram tão importantes

¹⁰ Destacamos, entre os diversos objetos produzidos, a lanterna mágica (aparelho que, na ausência física do objeto, projetava sua imagem); a caixa de lições de coisas (composta por objetos em miniatura); e a caixa de pesos e medidas (contendo elementos de geometria).

quanto o texto escrito (RAZZINI, 2009). A exposição de desenhos – como representação dos objetos nas paredes escolares – tornou-se prática comum e condição essencial para a educação dos sentidos e da observação, bem como para instigar a experiência necessária à construção do conhecimento pelo aluno. Segundo Souza (2008, p. 62), **as lições de coisas** tornaram-se, nesse momento, “[...] a expressão de uma pedagogia centrada na observação da natureza e no contato com os objetos”.

Operou-se, nesta acepção, o princípio da superação de um modelo pedagógico de ensino focado na audição para outro que apela para a visibilidade. Ainda que em passos lentos e de modo incipiente, criaram-se as condições objetivas para o esvaziamento da capacidade do aluno em ouvir (para aprender) e do professor em expor oralmente (para ensinar) o conteúdo e que se tornou tão naturalizado nos dias atuais. A ênfase nos artefatos pedagógicos tem ocupado a atenção dos alunos em detrimento do conteúdo escolar.

Dentre os vários objetos didáticos difundidos pelo método intuitivo, destacamos os manuais de ensino, tanto aqueles destinados ao aluno quanto ao professor. A necessidade em disseminar o novo método de instrução, o qual estabelecia novas práticas educativas, influenciou a tradução e a produção de livros didáticos, tal como analisado por Valdemarin (2006, p. 175): “[...] inúmeros profissionais da educação lançam-se à produção de manuais sobre método de ensino intuitivo e lições de coisas”. Bencostta (2009, p. 72) explicita que a nova organização escolar proposta pelo método lições de coisas “[...] resultou no uso de livros didáticos, de literatura infantil e cartilhas ajustados ao currículo da escola primária”.

Esse contexto foi oportuno para a expansão do mercado editorial na última década do século XIX, porque desde 1890, momento fértil em debates sobre o referido método, observava-se uma expansão nos negócios das principais editoras brasileiras, tornadas visíveis por meio de inaugurações de novas filiais¹¹ (RAZZINI, 2009).

Correia e Gallego (2004) localizam, nos anos de 1890, a obrigatoriedade de uniformizar, equiparar o livro didático nas escolas primárias e nas escolas

¹¹ Exemplo disso, segundo Razzini (2009), é a livraria Francisco Alves que foi fundada, em 1854, no Rio de Janeiro, e inaugurou novas filiais em São Paulo em 1894 e em Belo Horizonte em 1910. Seu proprietário Francisco Alves de Oliveira fez fortuna e ficou conhecido como o “Rei do livro”.

normais que começavam a sua expansão. A variedade de livros passou a ser vista como um empecilho à uniformização do ensino. Uniformizados, os manuais passaram a ser produzidos em série e isso rompeu com a tradição de o professor empregar livros distintos ao longo de seu trabalho. Eis, aqui, mais um dado que contribui para o entendimento de nosso objeto de investigação.

Vistos socialmente como artefato capaz de disseminar as práticas de ensino intuitivas e ainda como instrumentos necessários para facilitar o trabalho didático mediante a expansão das redes de ensino, o consumo dos manuais didáticos se popularizou entre o corpo docente estatal. As particularidades do ensino intuitivo e as múltiplas interpretações acerca da forma correta de se empregar o método exigiam dos autores dos manuais explanações pormenorizadas sobre todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Certifica Valdemarin (2006, p. 174) que os manuais didáticos, obstinados na disseminação de novas práticas pedagógicas, exemplificavam desde a “[...] estrutura das aulas [até] a ordenação e seqüência das atividades e do conteúdo a ser ensinado, [guiando os professores] para a alteração de suas práticas”.

Constatamos, desta forma, com a expansão das redes públicas de ensino e com a disseminação das ideias favoráveis ao método intuitivo, a utilização de dois elementos simplificadores do trabalho do professor: 1º) objetos visuais e suas representações na forma de cartazes, figuras coloridas que foram instituídas, sorrateiramente, como articuladores entre professor, conhecimento e aluno, implicando a facilitação do trabalho docente; 2º) manuais didáticos os quais foram produzidos de modo tão detalhado na apresentação do conteúdo que passaram a prescindir da ação/pensamento do professor.

Destacamos que a organização do trabalho pedagógico passou a ser determinada, a partir desse momento, pelo livro didático. Desde o controle sobre os conteúdos, a forma de sequenciá-los, o momento de iniciar e finalizar as lições, os exercícios, tudo isso foi concentrado nesses livros, que comandaram e continuam comandando o ritmo de trabalho docente. No momento anterior a expansão da imprensa, a ausência de textos impressos favorecia a centralização do conhecimento no professor. Dele e de seu saber dependiam o desenvolvimento da aula e da aprendizagem do aluno. A disseminação dessa **nova tecnologia educacional** implicou, em alguns casos, até mesmo na

substituição do professor, uma vez que se tornou portador de conhecimento a ser transmitido em sala de aula.

Os manuais didáticos produzidos no final do século XIX, pouco a pouco, ganharam mais espaço na instituição escolar e tornaram-se imprescindíveis. O projeto de nacionalização do Brasil, gestado na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas (1882-1954), da mesma forma, acelerou nacionalização desses manuais, os quais passaram a contar paulatinamente com autores nacionais. O marcante crescimento econômico interno no período referido impulsionou ainda mais o desenvolvimento do mercado editorial e favoreceu a profissionalização desses escritores. Embalados pelo sentimento de patriotismo e pelo ideário da escola nova, em um momento de expansão da escola pública, mesmo que modesta, o cotidiano escolar passou a incorporar, rotineiramente, as propostas dos manuais didáticos (MORTATTI, 2000).

Foi, todavia, no contexto das mudanças estruturais processadas no Brasil ao longo de 1970 que os manuais didáticos foram multiplicados, assumiram papel central na instituição escolar e sofreram alterações profundas. Por que tais fenômenos ocorreram apenas nessa década? Porque a universalização da escola pública, pleiteada desde 1930, granjeia vigor nos anos 70, corroborando a necessidade de estender o atendimento educacional à classe trabalhadora de origem urbana e rural. Nesse processo de abertura da escola pública para essa nova classe, houve a transição dos manuais didáticos para os livros didáticos. Segundo o mencionado autor foi, exatamente, nesse processo de transição que a linguagem e o conteúdo do antigo manual didático foram simplificados com o pretexto de adaptá-lo à realidade escolar (alunos da classe trabalhadora urbana e rural).

Além dessa simplificação, Gatti Jr. (2009) observa que, até 1970, os livros didáticos foram produzidos por docentes universitários de longa carreira acadêmica nas instituições de ensino superior brasileiras. Após o período em questão, esse critério foi substituído pelo de farta experiência na escola, dando prioridade aos professores do magistério para a produção de livros didáticos. A nosso ver, tal substituição tornou-se bastante problemática, haja vista a formação deficiente e de baixa qualidade que se passou a oferecer aos professores brasileiros.

Os livros didáticos, nesse período, passaram a ser o grande colaborador para a simplificação do trabalho docente e o esvaziamento do conhecimento científico do professor e do aluno. Por quê? Porque passou a exigir cada vez menos de ambos, tanto para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores quanto para o desenvolvimento de atividades complexas.

Outro ponto importante a respeito das transformações instauradas nos livros didáticos e que impulsionam o esvaziamento do conhecimento do professor foi por nós constatado no estudo de Souza (2010), para quem os manuais didáticos adquiriram, no decorrer de sua existência, as características históricas da sociedade na qual foram produzidos. A linguagem e o conhecimento neles contido têm sido constantemente reconfigurados a fim de corroborar sua aceitação no ambiente escolar.

Nestes termos, quais as características dos manuais produzidos atualmente? Do ponto de vista da aludida autora, os manuais recentes contêm os traços do momento atual de crise da razão iluminista. O declínio do modo burguês de produzir a vida levou à decadência da moral e dos valores produzidos ao longo do desenvolvimento do capitalismo. O esfacelamento das relações se reflete na diluição de todas as instituições, dentre elas a escola e seu principal instrumento de trabalho – o manual didático. Este, com o acirramento das contradições que marcam o capital monopolista, passou a apresentar informações fragmentadas, conteúdo aligeirado, cuja disposição parece de total irracionalidade.

Em comparação aos manuais produzidos nas primeiras quatro décadas do século XX, a autora enfatiza que aqueles possuíam organização lógica e o texto tinha preferência sobre os demais elementos que o compunham. Sob a justificativa de adaptar o texto à linguagem do aluno, o manual didático foi, gradativamente, “[...] sofrendo um processo de vulgarização avassalador. O texto [foi] encolhendo e cedendo lugar a fragmentos de teorias que se avolumam, ocupando o lugar do texto literário” (SOUZA, 2010, p. 131).

Consideramos que a inserção do manual didático na escola, além de ter ocasionado o controle sobre o trabalho docente e a perda de autonomia do professor, contribuiu para a expropriação do conhecimento. Mas não parou por aí. As transformações processadas ao longo de sua produção têm demonstrado uma tendência deturpadora em relação ao conteúdo e à sua organização, os quais

passaram a obedecer às exigências de barateamento dos custos e de investimentos em sua aparência externa para ser apreciado como uma mercadoria qualquer (agradável visualmente), em prejuízo ao conhecimento. Isso ocorreu, sobretudo, devido à atual função da escola: contribuir para a expansão das atividades produtivas. Com isso, o crescimento da escola alimentou e dilatou as atividades da indústria e do comércio e, ao mesmo tempo, tornou secundária sua função pedagógica, exigindo menos conhecimento do professor.

À medida que isso ocorre, os livros didáticos tornam-se, cada vez mais nucleares, porque reduzem as despesas com a educação como um todo. Seu emprego barateia o custo da educação no interior da escola ao eximir o governo da responsabilidade de comprar livros literários diversificados de maior custo e poupa gastos com a formação docente, haja vista o baixo nível de conhecimento que exige dos professores para o seu emprego. Em relação a esta última questão, em nosso entendimento, tem provocado um círculo vicioso de esvaziamento do professor. De um lado, a produção dos livros didáticos é adaptada ao baixo nível de qualificação do professor, de outro lado, este vê seu trabalho sendo determinado e entregue à organização de um objeto esvaziado.

Observamos, igualmente, por intermédio das leituras realizadas, uma linha histórica degenerativa em relação à produção do livro didático. Se, em um primeiro momento, aproximadamente até a década de 1960, ele foi elaborado por docentes universitários, tal elaboração, a partir da década de 1970, foi gradativamente entregue aos experientes do magistério primário. Já no início dos anos de 1990, ambos – professores universitários e magistério primário – foram retirados de cena e entraram as editoras que passaram a controlar o conhecimento que a escola deveria e deve trabalhar com seus alunos.

Nesse sentido, relembramos que, se a organização da escola moderna iniciou-se, no que diz respeito à necessidade de dividir, simplificar e objetivar o trabalho docente, conforme indica-nos Alves (2001), no século XVII com Comenius, no Brasil, esta organização começou a se fazer presente no final do século XIX. Os grupos escolares materializaram, praticamente, todas as ideias do educador morávio. Desde a divisão do trabalho docente, a separação dos alunos por graus e em classes, a fragmentação do conhecimento, até a discussão e o desenvolvimento de instrumentos didáticos, em especial, os manuais didáticos.

Os manuais didáticos têm se mostrado eficazes em suas principais funções – dividir o trabalho docente e esvaziar o conhecimento do professor para baratear o custo de seu trabalho. O esvaziamento do conteúdo dos manuais parece ter sido um dos caminhos escolhido pelo governo – maior representante dos interesses da classe burguesa – para aniquilar qualquer fissura que possibilitasse maior autonomia à atividade docente e exigisse mais conhecimento do professor. O trabalho docente, que parecia ser indivisível, por meio do uso de livros didáticos, passou a ser decomposto, parcelado, acirrando o esvaziamento do conhecimento do professor. Este fica com uma parte insignificante do processo de produção do ensino, que é controlado e ressignificado por um objeto que se encontra também esvaziado.

A racionalização no âmbito da administração escolar, dos currículos, da pedagogia, dos materiais didáticos e do trabalho docente foi apenas um dos componentes, entre tanto outros, que contribuiu no processo de constituição de um tipo de professor esvaziado de conhecimento. Junto a este se uniram a **psicologização** e a **biologização** da escola, as quais, de modo não menos violento, substituíram os fundamentos econômicos que sustentavam a organização escolar pelos fundamentos psicológicos e biológicos.

5.1.3 Psicologização e biologização da escola e esvaziamento do conhecimento do professor

Uma das condições imprescindíveis para compreendermos o estado atual de esvaziamento do conhecimento científico do professor, em seu movimento de constituição, reside na análise que devemos realizar dos processos de biologização e psicologização sofridos pela escola. A princípio, destacamos, subsidiadas nos estudos de Collares e Moysés (1996), Eidt e Tuleski (2010) e de Meira (2009), alguns aspectos de nosso entendimento sobre os novos fundamentos que orientaram o trabalho docente.

Apreendemos dos referidos autores que a biologização e a psicologização na escola estão relacionadas ao processo pelo qual os problemas educacionais,

em especial aqueles que se referem ao ensino-aprendizagem, são subordinados, respectivamente, às questões biológicas e psicológicas individuais. Trata-se de focar a análise do fracasso escolar nos aspectos provenientes do organismo do aluno ou de seu psiquismo sem considerar as questões globais, socialmente produzidas, que permeiam tal problema.

Em que momento isso passou a ser introduzido nas escolas brasileiras? Os estudos das referências apresentadas indicam que, em 1914, foram dados passos decisivos nessa direção. A implantação do Laboratório de Pedagogia Experimental, anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo, por iniciativa de Oscar Thompson¹², marcou iniciativas mais organizadas no sentido de conferir à pedagogia um caráter científico, num momento em que cientificizar a pedagogia era, sobretudo, biologizá-la e psicologizá-la.

No estudo de Carvalho (1997), fica evidenciado o principal objetivo do referido laboratório. Em seu entendimento, o objetivo era, por meio de equipamentos diversos e sofisticados, **medir a criança** para construir um conhecimento científico sobre a mesma. Contrapôs-se à pedagogia estabelecida e que, daí em diante, foi denominada pejorativamente de tradicional, e defendia que as novas práticas educativas deveriam fundamentar-se, mormente, nas ciências da Psicologia e Biologia.

Da Psicologia, como ciência norteadora das práticas educativas, esperava-se que fosse capaz de estudar e mesmo examinar o caráter do aluno, sua natureza. Da Biologia viriam as medições físicas, resultantes de observações antropológicas. Em decorrência das duas mensurações, os alunos foram divididos em normais, anormais ou degenerados; no primeiro caso, por exemplo, aplicava-se, segundo a nomenclatura empregada por Thompson, uma pedagogia normal; no segundo caso, dependendo do grau de anormalidade, deveria ser empregada uma pedagogia anormal ou corretiva.

De acordo com Carvalho (1997, p. 276-277), discriminar as crianças em normais, anormais e degeneradas “[...] era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica [...]”. Após essa distinção, selecionava-se o público que iria

¹² Teve grande destaque na educação brasileira, em especial, como diretor da Escola Normal de São Paulo intermitentemente no período de 1901 a 1920 e como criador da Directoria Geral da Instrução Pública. Incentivou e divulgou o método analítico para o ensino da leitura e as experiências em Psicologia Científica, entre outras ações.

compor o **ambiente escolar**. As crianças que apresentassem, conforme os exames, nível de anomalia simples eram-lhes facultadas frequentar a escola junto com aqueles considerados normais por meio de uma pedagogia desenvolvida especialmente para esses casos, visando correção e modificação. Logo, aquelas cujos testes acusassem alguma degeneração eram excluídas das escolas e distribuídas, consoante à gravidade do problema, em “[...] casas de correção, hospícios ou prisões [...]”.

Quais eram as características biológicas e psicológicas que motivavam a suposição de que uma criança pudesse ser anormal ou degenerada?

Souza (2006, p. 526), em estudo histórico sobre os grupos escolares de Belo Horizonte no período de 1925 a 1955, auxilia-nos a desvendar o estereótipo do aluno anormal produzido no período. Em uma das fontes que subsidiou sua pesquisa – a Revista de Ensino – publicada pela Diretoria de Instrução Pública de Minas Gerais, consta, no artigo produzido por Marques em 1933 que, entre as manifestações do caráter infantil que demonstram problemas, situam-se aquelas crianças:

Que são insaciáveis; as que choram sem motivos; as que têm o sono agitado; as que têm insônia; as que são desobedientes; as que são tímidas; as que são preguiçosas; as que urinam involuntariamente de noite ou de dia (enurese); as que são muito sensíveis (emotivas); as que são más; as que são viciosas (amoralidade); as que são indiferentes aos brincos próprios da idade; as que são rixentas; as que têm crise de sufocação ou perdem o choro (espasmofilia); as que são arrebatadas (impulsivas); as que são mentirosas; as que não acompanham a classe a que pertencem na escola [...].

Em relação às anomalias físicas, o mesmo autor inclui as crianças

Que são vesgas; as que são peludas; as que tem os cabelos irregularmente implantados; as que têm a cabeça deforme; as que têm um lado do rosto diferente do outro (assimetria facial); as que têm papo (tiroideas); as que têm órgãos genitais com qualquer anormalidade [...]; as que têm o peito de pombo; as que são obesas; as que têm o nariz arrebitado; as que respiram fungando (adenoides); as que crescem exageradamente; as que param de crescer (MARQUES, 1933, p. 28-29 apud SOUZA, 2006, p. 527).

Os dados apresentados pelo autor, em um momento estigmatizado por ofertas educacionais insuficientes, indicam-nos uma questão alarmante, porquanto a escola se expandia produziam-se também em seu interior outros meios de exclusão. Coube à escola transformar as diferenças sociais em diferenças individuais para dar conta de sua incompetência frente ao atendimento dos filhos da classe trabalhadora. Frisemos bem, cada característica individual, acima citada, passou a ser vista como obstáculo a aprendizagem. Caráter, personalidade e condições físico-biológicas dos alunos foram alçados à condição de determinantes do sucesso ou do fracasso escolar, os quais passaram, pouco a pouco, a desresponsabilizar o professor e a minimizar o trabalho pedagógico. A inteligência vista como inerente aos alunos dispensava o professor de ter que dominar o conhecimento, visto que lhe bastava apenas estimular as capacidades naturais daqueles que as possuíam, ou segregar os desvirtuados de modo que não viessem a atrapalhar o andamento de seu trabalho (a aula).

A repetência que já havia sido inventada e os testes de medição que acabavam de surgir atuavam como instrumentos eficazes para a marginalização social. Além de cumprir essa função, os testes, em especial, contribuíram para justificar e naturalizar as desigualdades sociais, já que conseguiram disseminar a ideia de que o sucesso ou o fracasso dos homens era determinado por questões biológicas ou psicológicas ou, então, por questões biológicas e psicológicas que lhes eram inerentes. A produção desse determinismo social, que se estendeu à escola, operou também como mecanismo de esterilização da perspectiva de o professor subsidiar ações, por meio do trabalho pedagógico, que pudessem questionar a conjuntura social.

Destacamos ainda que, além da exclusão absoluta do atendimento educacional de uma parte não insignificante da população em idade escolar, notadamente nas regiões mais pobres do país (MEIRA, 2009), a escola passou a dividir, de modo intensivo, os alunos com o auxílio, agora, dos testes, com o intuito de formar salas mais homogêneas. A busca pela homogeneidade, iniciada com os grupos escolares, ganhou vigor no bojo da **pedagogia científica** e foi reafirmada no âmbito do movimento escolanovista.

Em seu estudo, Monarcha (2009) oferece-nos dados para que possamos entender que os testes de medição se constituíram como uma prática

generalizada em grande parte do país. Entre 1910 e 1930, conforme indica o autor, teve início uma série de reformas de ensino em vários Estados¹³ brasileiros, tendo à frente especialistas em medidas de inteligência e aptidão, inspiradas no ideário da Escola Nova¹⁴. Visando racionalizar o ensino por meio da Psicologia, os reformadores fizeram uso de um novo domínio disciplinar – a **psicotécnica**. Sob a ideologia do máximo de eficiência com o mínimo dispêndio de energia, a educação escolar deveria atuar tanto no diagnóstico quanto no prognóstico do rendimento escolar, de modo a tornar a organização escolar mais competente.

Lourenço Filho (1969), como um dos reformadores do ensino desse período, propôs a divisão dos alunos por nível de maturação. Com base em testes objetivos, capazes de mensurar o coeficiente individual de maturidade, era possível classificar os escolares em três grupos gerais. O primeiro grupo destinava-se a alunos que mais rapidamente poderiam aprender. A previsão era de que, em um único semestre letivo, tais alunos dominassem a leitura e a escrita. No segundo grupo, ficavam as crianças medianas, cujas condições psicológicas favoreciam a aprendizagem de leitura e escrita em um ano letivo. No terceiro grupo, estavam os alunos menos “amadurecidos”, os quais levariam mais de um ano para serem alfabetizados. O autor considerava que os testes possibilitariam detectar as “crianças problemas”, ou seja, aquelas consideradas de personalidade e comportamento difíceis e que, devido a isso, precisavam de um tratamento especial.

Os resultados dos testes serviam, inclusive, para prever, valendo-se da apreciação considerada científica, até que ponto os alunos de determinado grupo poderiam chegar. Nesse sentido, foram criadas expectativas acerca do rendimento máximo e mínimo dos escolares, expectativas essas que passaram a influenciar a organização do trabalho docente. Em que medida? Em nossa análise, uma vez construídas e decretadas as baixas probabilidades de

¹³ Entre os estados que efetivou a aplicação da psicotécnica, Monarcha (2009) indica o Distrito Federal, por meio de Carneiro Leão e, posteriormente, por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Isaias Alves; Salvador, por meio de Isaias Alves; Recife, por intermédio de Anita Paes Barreto, Silvio Rabello e José Lucena.

¹⁴ Por educação nova, entende Luzuriaga (2001, p. 227) “[...] a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo”. No Brasil, a disseminação do pensamento escolanovista no campo educacional deu origem a um movimento em favor de sua renovação. No âmbito desse movimento renovador e sob sua influência, a educação escolar tornou-se objeto de amígdas reformas em todos os níveis, mas sobretudo no primário.

rendimento dos alunos, os professores internalizavam-nas, em grande parte dos casos, sem questionar. E, ao tomá-las como parâmetros, adotavam a lógica de poupar energia e de evitar desgaste físico e intelectual, contribuindo para empobrecer o trabalho pedagógico.

Outro ponto importante para o nosso trabalho em relação a Lourenço Filho (1969) foi a sua preocupação com o controle do trabalho docente. De seu ponto de vista, os testes de medição produziriam diagnósticos e prognósticos precisos por meio dos quais o ensino poderia ser mais racional e econômico, evitando desperdício de tempo e esforço tanto no que toca ao aluno quanto ao professor. Em relação às atividades dos diretores e inspetores, pretendia fornecer subsídios e recomendações sobre o trabalho docente, de modo que pudessem avaliá-lo precisamente.

Da prática dos testes de medição, da busca pela racionalidade e eficiência do sistema educacional, organizaram-se salas homogeneizadas, segundo parâmetros biológicos e psíquicos, e produziu-se a divisão dos alunos por classes: A, B, C e D. Para as últimas, ou seja, para as classes C e D, eram enviados os alunos considerados mental ou fisicamente inferiores a outras crianças. Estas classes ficaram conhecidas como classes especiais.

Precisamos destacar. Estamos diante de um momento em que ocorreram muitas divisões nos diferentes segmentos sociais e, entre eles, na instituição escolar. Divide-se a Pedagogia em normal e anormal ou degenerativa; os alunos em normais e anormais, avançados ou retardados; as classes em normais e especiais e, no interior destas, a divisão em A, B, C, e D. Cada subdivisão mencionada, corresponde a um tipo de educação que, por sua vez, determina um tipo de professor e de organização do trabalho docente. Quais são os efeitos dessas divisões, subdivisões para a disposição do trabalho docente e o esvaziamento do conhecimento científico do professor?

Ocorria que, para os alunos normais, concentrados em geral nas classes A e B, a educação – no sentido de disciplinar, moralizar e criar comportamentos e hábitos adequados ao trabalho – mesclava-se com a instrução que reunia os rudimentos das ciências, vistos como necessário para a modernização da nação. Destarte, requeria do profissional que nela atuasse um trabalho mais sistemático que levasse em conta a disseminação do conhecimento também. Para estas,

destinavam-se os professores experientes, avaliados como mais hábeis em desenvolver as capacidades inatas dos alunos, bem como os espaços mais adequados.

Já para os alunos anormais, aqueles designados a frequentarem as classes C e D, a educação sobressaia-se em relação à instrução, julgada esta como perda de tempo, devido os resultados dos testes que acusavam a incapacidade física e intelectual do público que a constituía. Souza (2006) confirma nossa hipótese ao analisar um extrato da exposição de motivos do Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais de 1927, no qual consta o seguinte:

São os anormaes propriamente ditos, condemnados ao atrazo pedagógico por defeitos de percepção, debilidade de atenção, instabilidade intellectual e emocional e outros índices de incapacidade para o esforço mental. A este resíduo das escolas primárias é necessário, para que seja convenientemente aproveitado e transformado em valores úteis, aplicar um tratamento especial. [...] O ensino, nesses casos, deverá reduzir-se ao minimo, assenhoreando-se o trabalho do professor, recommendados os trabalhos manuaes, não somente pelo seu valor educativo, como também como preparação profissional a indivíduos que sómente com trabalho das suas mãos poderão contar para viver (p. 534).

Fica explícito, quando atentamos a essa fração do Regulamento de Ensino de Minas Gerais, o papel de reprodução de classes atribuído e bem cumprido pela escola. O destino social desse **resíduo**, como era denominado os alunos das classes C e D, já havia sido traçado pelo Estado desde sua entrada na escola, não podia desperdiçar tempo ensinando-lhes conhecimento científico. Melhor seria que a escola os acostumassem aos trabalhos manuais, visto que, ao se tornarem adultos, seria esse o tipo de trabalho realizado por eles. Os trabalhos intelectuais reservados às duas primeiras classes realizavam-se em salas contíguas. Proibidos de penetrarem nas classes C e D, constituíam-se como utopia para grande parte dos alunos e professores.

Diante desse quadro, quais eram as qualidades exigidas dos professores destinados a atender às classes especiais C e D? Conforme pudemos apreender valendo-se do trabalho de Souza (2006), exigia-se desses professores qualidades

como dedicação, calma, abnegação, bom coração, sacrifício; o (a) professor (a) deveria ser amigo dos alunos, cumpridor (a) de seus deveres.

Atentemos para o fato de que em nenhum momento se fala em dominar o conhecimento. Por quê? Porque a divisão dos alunos era o corolário da divisão do professor. Se o primeiro caso implicava divisão do conhecimento entre os alunos o mesmo ocorria em relação aos professores. De um grupo de docentes, notadamente, daquele destinado aos alunos das classes normais, esperava-se, entre outras coisas, domínio do conhecimento científico. Do outro grupo, esperavam-se tão somente virtudes morais e afetivas. Assim, camuflada nos preceitos da Biologia e da Psicologia, a escola repartia proporções diferenciadas de conhecimento científico também entre os professores, dividindo e esvaziando um grupo de docentes ainda mais que outro.

Trata-se, na verdade, de dois modos diferentes de organizar o trabalho pedagógico. No primeiro modo, o professor se preocupava com a educação do comportamento, mas, de igual forma, precisava fixar-se na instrução do aluno, na elevação de seu saber. Tudo isso requeria do docente maior preparação para o desenvolvimento de seu trabalho, bem como mais conhecimento. No segundo modo, a transmissão do conhecimento não era o mais importante; o professor deveria organizar sua aula com base na afetividade, no amor, na paciência. Neste caso, mais do que no primeiro, o trabalho docente era simplificado e o professor esvaziado do conhecimento.

A distribuição desigual do conhecimento escolar entre alunos e professores constituiu-se como um atributo particular das décadas de 20 e 30 do século XX? O acesso ao estudo desenvolvido por Silva (1988) sobre a relação existente entre distribuição do conhecimento escolar e reprodução social permite-nos afirmar que tal problema foi ganhando contornos e se reconfigurando ao longo das décadas seguintes de tal modo que persiste, atualmente, enraizado no contexto escolar brasileiro. Sob os velhos e os novos preconceitos, crianças e jovens continuam sendo processados diferencialmente nas escolas. Trazemos o estudo deste autor, ainda que de modo mais delongado, por considerá-lo muito expressivo para a nossa discussão.

Para a sua investigação, Silva (1988) selecionou duas escolas públicas (**A** e **B**) e uma particular (**C**) de Porto Alegre. A escola **A** atendia a alunos da classe

média e médio-alta, localizada na região central; a escola **B** atendia exclusivamente a crianças da periferia na qual estava situada; a escola **C** atendia a crianças da classe médio-alta e alta. Em todas as escolas, uma classe de terceira e outra de quinta série foram observadas. A observação acurada e a teorização sobre os dados levantados revelaram, entre outras questões, que os alunos de classes sociais distintas vivenciavam experiências escolares diferenciadas tanto em relação ao conhecimento oferecido quanto em relação à pedagogia adotada que, de forma declarada ou implícita, subsidiava o trabalho dos professores.

Nessas distinções, o autor constatou que, para os alunos da escola **C**, os professores desenvolviam conhecimentos considerados necessários para a formação intelectual de futuros dirigentes da sociedade. A ênfase na produção e reprodução de conceitos científicos, reservada a esses alunos, vinha acompanhada da oportunidade de expressarem os resultados de suas atividades oralmente para o grupo. O comportamento dos escolares era controlado por meio de negociação e raciocínio e levava-os a interiorizar autocontrole, disciplina voluntária e autonomia.

Em contrapartida, a observação demonstrou que alunos e professores da escola **B** não experienciavam interação oral em relação ao conhecimento. Tal interação mantinha-se limitada a procedimentos de conduta e controle. As atividades escolares eram dirigidas, majoritariamente, pelos próprios livros didáticos e folhas mimeografadas, com o predomínio de exercícios mecânicos. Os exercícios realizados pelos alunos não eram sequer corrigidos, o que provocava uma disfunção entre o que se pretendia ensinar e o que era de fato aprendido. O autor observou que, nesta escola, havia um afrouxamento em relação à disciplina e à organização tanto do trabalho efetivado pelos alunos quanto dos professores.

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, os professores da escola **B** atribuíam-nas a questões morais, articulando-as às características de classe e do meio familiar das crianças, as quais, segundo suas visões, trariam problemas de conduta. Conforme evidencia Silva (1988, p. 8), os filhos da classe trabalhadora eram vistos, no âmbito escolar, pelos docentes como portadores de “[...] uma constelação indistinguível de problemas (má conduta, pouca motivação, pouco rendimento) [...]”, sendo suas causas

vinculadas às “[...] condições de deteriorização material e moral da vida dessas crianças – habitação precária, insalubridade, violência, famílias separadas, etc.”

Referente à escola **A**, Silva (1988) destacou certa proximidade com o trabalho realizado na escola **B**. Na escola **A**, o livro didático e os exercícios mecânicos de preenchimento ocupavam, assim como na escola **B**, o centro do processo educativo. A interação verbal entre professores e alunos na escola **A** era também bastante limitada, restringiam-se ao controle dos alunos em grande parte. O que a distinguiu da escola **B**, contudo, era que seus professores buscavam oferecer algum conhecimento aos alunos, ainda que restrito por meio dos livros didáticos, e exigiam rapidez dos mesmos para a realização dos exercícios. A disciplina era questão central nessa escola, cujos membros preocupavam-se em passar uma visão de organização e eficiência, inquietavam-se mais com assuntos burocráticos do que com as questões pedagógicas propriamente ditas.

As queixas dos professores da escola **A** relacionavam-se à falta de motivação dos alunos e a questões disciplinares. Estas, por sua vez, eram atribuídas a problemas familiares, sobretudo negligência e separação dos pais. Isso mostra a explicação dada pela escola: de cunho psicológico e emocional para as dificuldades de aprendizagem.

Nessa conjuntura, fica patente que, por detrás de uma aparente uniformidade e homogeneidade de espaços físicos, horários, currículos e professores, existe uma profunda desigualdade de experiência escolar. Que fatores corroboram para a manutenção de tais desigualdades?

Dentre muitos fatores, segundo explicação de Silva (1988), é a forma de organização estrutural da rede de ensino público que legitima a perpetuação de tal problema. Em seu ponto de vista, o setor público, que serve à classe trabalhadora, está organizado para responder, sobretudo, a questões burocráticas e ritualísticas em prejuízo das questões educacionais. Em paradoxo à esfera pública, a particular está preparada para satisfazer imediatamente os imperativos da classe social dirigente do país.

Outro fator fundamental para a manutenção do tratamento escolar diferenciado de alunos de classes sociais distintas está relacionado ao tipo de pedagogia que dava suporte as práticas educativas nas diferentes escolas. Como

bem observou Silva (1988), os professores da escola C possuíam, tinham ao seu dispor, um conjunto de valores e princípios, portanto, uma teoria que norteava e dava coerência às suas práticas. Em contraste, os professores das escolas B e A eram conduzidos por visões idiossincráticas e de senso comum sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como por crenças compartilhadas sobre o tipo de educação que melhor se ajustaria às características das classes sociais atendidas.

Nessa linha de entendimento, os professores da escola **A**, ao apresentarem uma concepção reduzida de escola e pedagogia e enfatizarem a aprendizagem mecânica por meio dos livros didáticos, levavam seus alunos a vivenciarem uma relação bastante limitada com o conhecimento ao se comparar com a relação vivenciada pelos alunos da escola **C**. Já os professores da escola **B**, ao inferirem que seus alunos ocupariam posições menos privilegiadas no sistema produtivo, sonegavam-lhes, totalmente, o conhecimento científico.

Silva (1988, p. 8) constatou que os professores desenvolveram uma concepção negativa da família das crianças que frequentam a escola B. Isso estava colaborando para difundir entre os professores a ideia de escola como lugar de “[...] abrigo protetor temporário, onde as crianças [podiam] encontrar um refúgio durante uma parte do dia e durante parte de suas vidas, nas quais elas freqüentam a escola”.

Observamos, assim, que as justificativas biológicas e psicológicas para a distribuição desigual do conhecimento uniram esforços com aquelas de cunho econômico, e ambas passaram a legitimar explicações sobre o fracasso escolar.

Que novos elementos de esvaziamento do conhecimento científico do professor podemos apreender nesse ajuntamento de forças?

Em nosso entendimento, quando as explicações psicológicas sobre o fracasso escolar passaram a dividir espaço com as de ordem econômica e de classe, os professores deixaram de desconfiar, ainda mais, da eficácia ou não do trabalho pedagógico que realizavam. Os problemas biológicos, psicológicos e econômicos dos alunos passaram a ser associados aos problemas culturais, cuja resolução está ausente da escola e dos professores. Desprovidos de conhecimento científico da realidade social e de uma visão crítica que os auxiliassem na análise e contestação desses problemas, restaram-lhes apenas a

intenção ou talvez o desejo de proporcionar aos alunos um ambiente escolar sem conflitos, onde os mesmos pudessem usufruir da tranquilidade que não possuíam em seus lares.

Ao mesmo tempo, não podemos negar que o acesso ao conhecimento científico foi negado, de certa forma, ao aluno pelo próprio professor, provavelmente por não possuir ele mesmo instrumentos teórico-práticos capazes de auxiliá-lo no entendimento do papel que cumpre ou pode cumprir no processo de produção da sociedade. Parece-nos, ainda, que o professor não consegue perceber que, à medida que aluno se esvazia de conhecimento, menos chance terá de intervir na realidade social. Também não parece claro ao professor que o mesmo caminho que leva ao esvaziamento do conhecimento científico do aluno é o que leva ao esvaziamento de seu próprio conhecimento.

Outro ponto abordado na investigação de Silva (1988) e que chama nossa atenção é o fato de que explicações de ordem psicológica, biológica e econômica sobre o fracasso escolar, adquiridas pelos professores nas experiências cotidianas, ou seja, sem fundamento teórico, fazem-se presentes, sobretudo, em escolas frequentadas pelos filhos da classe trabalhadora. Para o autor, isso ocorre devido à ausência, nas escolas públicas, de uma pedagogia clara e definida que fundamente o trabalho dos professores. Contudo, entendemos que, além da ausência de uma definida pedagogia, falta aos professores o conhecimento científico, fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. É, exatamente, a falta desse conhecimento que os leva a analisar um problema tão complexo como o do fracasso escolar de modo parcial e unilateral. Isso pode produzir discriminação, marginalização e exclusão dos alunos da escola pública e do próprio professor dessa instituição.

A organização da escola privada, segundo Silva (1988), é pensada e concretizada para que os alunos que a frequentam tenham acesso ao conhecimento científico, considerado fundamental para a manutenção dos privilégios da classe social a que pertence (reprodução da classe). Dessa perspectiva, por conseguinte, a referida classe exige que os professores tenham domínio do conhecimento para que este seja transmitido adequadamente. Além dessa exigência, cobra-se do professor clareza do tipo de homem que está formando, de sua função social e os melhores meios para que isso seja cumprido.

De outro lado, ainda conforme o autor, a escola pública está organizada e preparada para atender, muito mais, às questões formais e burocráticas, ficando a transmissão do conhecimento em segundo plano. Invertida a função do professor, sobeja-lhe apenas encontrar explicações plausíveis para o fracasso escolar em outros campos, fora da pedagogia, ou seja: o biológico, o psicológico e o econômico.

A ênfase nas práticas de mensuração implicou uma intensificação do esvaziamento do conhecimento científico do professor, igualmente, em outro aspecto. A nova organização do trabalho docente, na qual se dispunham os testes psicológicos, levou à publicação e difusão de uma nova categoria de manuais de ensino: os **manuais de testes**.

Monarcha (2009) esclarece-nos que, simultaneamente às novas experiências de organização racional do trabalho docente, inúmeros profissionais especializados em medição lançaram-se à divulgação do resultado de suas aplicações práticas em manuais didáticos, dentre os quais destacamos: 1) C. A. Baker – *O movimento dos testes: estudo dos testes em geral e guia para a realização do test Binet-Simon-Terman*, de 1925; 2) Paulo Maranhão – *Testes: testes mentais, testes de escolaridade, programa de testes*, 1925 e *Testes pedagógicos*, 1926; 3) Lourenço Filho – *Testes ABC*, 1933. Entendemos que o uso generalizado desses manuais beneficiou o esvaziamento do conhecimento científico do professor, porque, como não conhecia os seus fundamentos, foi transformado em mero aplicador de testes produzidos por outros especialistas.

Retomando especificamente a questão da biologização e da psicologização da escola, observamos que a produção escolar de estereótipos de normalidade e anormalidade, de escolares fortes e fracos favoreceu o surgimento da imagem do aluno doente com sérias implicações para organização do trabalho do professor. Conforme indica Hora (2010), entre 1870 e 1945, as questões relacionadas à saúde e à escola fizeram-se presentes nos discursos de médicos e de educadores e concretizaram-se em reformas educacionais identificadas na proposta da Escola Nova.

A preocupação com a construção de um país moderno e saudável previa a articulação entre educação e medicina. A expansão da classe proletária e de suas reivindicações, a partir da substituição das importações, e os conflitos sociais

deflagrados na época entre esta e a classe burguesa exigiam o estabelecimento de medidas por parte do governo republicano a fim de evitar revoltas populares. Nesse quadro, ganharam peso os projetos que uniam educação e saúde e transformavam essa união em um dos instrumentos de controle do Estado para garantir a passagem segura da sociedade agrário-exportadora para a urbano-industrial.

As primeiras investidas da medicina sobre a educação ocorreram por meio da Higiene. Segundo Hora (2010), o Estado, agindo como mediador entre capital e trabalho, encarregou-se de fornecer as bases materiais e legais para o cumprimento da ordem higienista. À medida que a higiene penetrava na sociedade, em especial na escola, deslocava as reflexões políticas e sociais para o campo da medicina e garantia a adesão voluntária do indivíduo para a construção da sociedade capitalista.

No que toca à organização do trabalho docente, observamos, nesse momento, a intensa intromissão dos médicos. A decisão sobre a arquitetura do espaço escolar, os períodos mais adequados às férias e mesmo a modelação dos corpos de alunos e professores foram transferidos da pedagogia para a medicina. Para Correia e Gallego (2004), o discurso médico alargou rapidamente seu campo de atuação para além do controle do ambiente físico e da saúde e angariou para si a definição do rendimento escolar.

Gondra (2000, p. 527) analisa, em seu estudo, que a interferência dos médicos higienistas na educação escolar se estendeu ao domínio de vários aspectos, dentre eles: sobre “[...] o ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral [...]”. A ordem médica defendia, entre outras coisas, ampliação das férias, diminuição da jornada escolar diária e aumento do tempo de recreio. A própria hierarquia das disciplinas e o processo ensino-aprendizagem passaram a ser equacionados pela higiene.

Em relação aos professores, a higiene médica atuou em campos exclusivos, tais como a sua dispensa e a sua contratação. Os critérios de conhecimento, bom método e exemplo social, que antes determinavam a escolha dos ocupantes das cadeiras de instrução, dividiram espaço e se sobressaíram em relação a outros atributos: corpos saudáveis, idade, peso, beleza.

Chamamos a atenção para um conjunto de fatores que intensificaram a divisão do trabalho docente e o esvaziamento do conhecimento científico do professor a partir da penetração da medicina na educação. Em primeiro lugar, o professor passou a dividir seu trabalho com o médico, ou seja, passou a realizar um trabalho de tipo coletivo. Atribuições que antes eram pertinentes ao professor foram transferidas para outro profissional, retirando-lhe a autoridade e diminuindo seu trabalho. Aos poucos, a atividade pedagógica tornou-se estranha ao professor, porque não sabia mais o que fazer (faltava-lhe domínio sobre) e porque fazia daquela maneira e não de outra.

Ao mesmo tempo que o trabalho docente tornou-se alienado ao professor, seu conhecimento, foi deslocado para o médico. Este passou a ser considerado socialmente como profissional capaz de decidir sobre as questões educacionais, como detentor de um saber que antes pertencia ao professor. Este saber o autorizou diminuir o tempo de estudo, determinar a sistematização do conhecimento dos escolares e dos professores em nome do pensamento anticientífico de que o excesso intelectual prejudica a saúde. A escola passou a ser encarada como meio onde se exige uma higiene especial – o conhecimento tornou-se secundário em favor da higiene social.

Outro ponto importante que destacamos acerca dos nexos entre educação e medicina diz respeito à disseminação de discursos que enfatizavam a necessidade de medicalização na escola. Segundo Collares e Moysés (1989), se é fato que o movimento escolanovista foi o responsável pela união entre educação e saúde, o declínio de tal movimento não foi suficiente para desfazer essa união. Assim, a medicalização do fracasso escolar tornou-se um fenômeno necessário. Sua manutenção se justifica enquanto for permitido localizar o problema na criança e, neste sentido, desresponsabilizar os professores, o sistema escolar, a conjuntura política, enfim, a sociedade.

Eidt e Tuleski (2010) enfatizam que, cada vez mais, crianças em idade escolar têm sido encaminhadas, diagnosticadas e medicalizadas como desatentas e hiperativas. Para a sociedade, os problemas relacionados à saúde ainda se constituem como uma das principais causas do fracasso escolar. Tais problemas apresentam-se, na atualidade, como justificativas únicas e isoladas. O contexto social onde vive o aluno e a pedagogia na qual se subsidia o professor

não estão sendo merecedores de atenção alguma por parte de médicos e professores. Isso porque, afirmam as autoras, com o desenvolvimento do neoliberalismo, os problemas sociais foram deslocados inteiramente para o plano individual.

Tem-se, portanto, o fortalecimento do axioma – a criança não aprende porque está doente – e a própria dificuldade de aprendizagem passa a ser considerada como uma doença. Deparamos, assim, com a continuidade da crença de que a aprendizagem é um fenômeno interno ao aluno, que depende unicamente de disposições orgânicas ou psíquicas. A cultura, a sociedade e a classe social dos escolares deixam de ser consideradas como elementos ativos de aprendizagem em favor de uma visão unidimensional que prioriza, exclusivamente, as funções primitivas biológicas.

Meira (2009) destaca que as dificuldades escolares têm sido comumente associadas a disfunções neurológicas. Na maioria dos casos, o tratamento é realizado por meio de um medicamento nominado ritalina¹⁵. Mesmo diante da fragilidade dos diagnósticos e da inexistência de estudos que apontem as consequências da utilização de estimulantes em crianças, tal prática se intensificou nos últimos anos.

Em nosso ponto de vista, a persistência para a utilização da ritalina se deve mais a falta de controle e de conhecimento do professor do que uma patologia dos alunos. Neste sentido, tal medicamento assume a função do professor – manter o aluno atento em sala de aula. A ritalina, na verdade, é mais um instrumento externo utilizado para simplificar o trabalho docente. Destarte, constitui-se como outro elemento, o mais perigoso, de esvaziamento do conhecimento científico do professor.

A atualização patologizante investida pela escola, pelos professores e pelos médicos foi analisada e demonstrada por Colares e Moysés (1996). Desde os diagnósticos precoces, realizados no primeiro dia de aula, até o encaminhamento dos alunos para o serviço de saúde pública, que, em condições precárias e questionáveis, confirma um diagnóstico que mais poderia ser

¹⁵ Nome comercial do metilfenidato, estimulante que esteve na moda na década de 1970, utilizado por estudantes universitários para ficarem despertos, mas abandonado pelos efeitos adversos, como perda do apetite, dores de cabeça, problemas urinários, derrames cerebrais, riscos cardiovasculares e até morte súbita (EIDT; TULESKI, 2010, p. 122)

identificado como um rótulo, aludem para o fato de que estamos tratando de uma questão de preconceito e não de educação.

Os preconceitos, como: as crianças não aprendem porque são desnutridas, têm disfunções neurológicas, possuem emoções, são imaturas, faltam às aulas, não têm famílias ou quando têm estas são desnaturadas, são pobres, entre tantos outros motivos, têm servido para desviar o papel da educação para a saúde. Nessa perspectiva, o debate acerca das dificuldades escolares foi transferido da pedagogia para a medicina, distanciando-se do alcance do professor. A atividade de ensino, tão cara ao professor, vai sendo marginalizada. O processo de apropriação ou não do conhecimento científico do aluno torna-se independente da capacidade docente de ensinar.

O que resta, então, ao professor?

Daí para frente, uma nova função é conferida ao professor. Cabe a este ficar atento, vigilante aos mínimos sinais de doença física ou mental que possam se manifestar no aluno. De transmissor do conhecimento científico vai sendo rebaixado a fiscal de saúde física e mental, inspetor de higiene capilar e bucal. Fiscalizar torna-se sua principal função e a maioria dos professores aceita essa função, por ser esta, afinal de contas, que lhe garante a isenção da culpa pela não aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, não se questiona o porquê de o professor possuir uma visão tão limitada acerca do fracasso escolar. E isso tem contribuído para que o mesmo acredite de modo inquestionável que questões biológicas, psicológicas, familiares e emocionais determinam seu trabalho. Parece-nos evidenciar que é o processo de esvaziamento teórico, o qual vem sofrendo ao longo da história, que o tem impedido de realizar análises críticas de maior profundidade.

Outro ponto importante não passou despercebido em nosso estudo. À medida que a escola sofreu o processo de biologização e psicologização, o conhecimento do corpo do aluno e de seu caráter sobrepôs-se aos conteúdos escolares e ao conhecimento global do processo de ensino-aprendizagem. A Biologia e a Psicologia cumpriram bem esse papel ao afastar a Pedagogia das demais ciências e promover uma inflexão na discussão sobre o quê e como ensinar. E quando a qualificação do professor reduziu-se ao nível do conhecimento da criança, a docência foi concebida como uma profissão

naturalmente feminina. Observemos as implicações dessa concepção para o esvaziamento do conhecimento científico do professor.

5.1.4 Forma de recrutamento da força de trabalho e esvaziamento do conhecimento científico do professor

Vimos, até agora, que a expansão da escola pública não significou apenas sua abertura para a classe trabalhadora. Antes, fez parte de um amplo projeto político-social no qual a organização do trabalho docente, os conteúdos de ensino, o tempo escolar, o método de trabalho e os instrumentos didáticos foram minuciosamente redefinidos, de modo a adequá-los aos interesses do Estado que a criara. Porém tais elementos não possuem vida própria, isto é, não se autorrealizam. Como qualquer outro segmento social, a instituição escolar também depende das intenções dos homens. Deste modo, não poderia fugir ao controle do Estado – agente intermediador da classe burguesa – sobre o recrutamento da força de trabalho e a determinação do perfil do corpo docente que levaria a termo o projeto burguês de sociedade.

Como discute Sforni (1996) em seu estudo, a figura do professor é reveladora da educação que se pretende disseminar. As qualidades docentes requeridas em determinada época esclarecem, igualmente, as finalidades e os objetivos atribuídos à escola. Consideramos, em complemento, que a organização do trabalho docente é a energia pela qual se garante que será um e não outro tipo de educação e de escola que a sociedade deseja e intenciona que seja efetivado. Nessa linha de pensamento, a análise de ambos – organização do trabalho e características do professor – é imprescindível para a elucidação do esvaziamento do conhecimento do professor.

Ainda hoje, parece existir um consenso social acerca da docência como profissão feminina, em especial, quando se fala da docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O **sexo feminino** é facilmente associado ao magistério em razão de sua suposta **qualidade natural**, tais como a benevolência, o altruísmo, o amor, o afeto a crianças, entre tantas outras.

Sociedade, mídia e os próprios educadores reforçam tal visão. Um exemplo desse reforço pode ser constatado em um artigo publicado pelo jornal Gazeta do Povo, em 22 de fevereiro de 2010, o qual apresenta o recente desprestígio usufruído pela carreira docente entre os estudantes do ensino médio. Ao ser entrevistada sobre os motivos que levaram uma jovem estudante de um curso de Pedagogia a realizar essa opção, a mesma respondeu que a escolha estava baseada em sua vocação: “[...] sempre sonhei em ser professora, gosto de estar com crianças [...]” (GAZETA DO POVO, 2010, p. 2).

Observamos na fala dessa estudante, em pleno século XXI, a reprodução na íntegra de uma ideia nascida no decorrer do século XIX. Parece que a ideologia da mãe-professora e da professora-mãe precisa ser reproduzida em cada geração porque possui uma função junto à sociedade.

Que função social é esta? Quais são as consequências da feminização do magistério para a organização do trabalho docente?

Para responder essas questões, temos que entender a materialidade que deu o suporte inicial à ideologia da docência como profissão inerente ao sexo feminino. Recorremos a Sforzi (1996), que localiza nas transformações processadas pelo capitalismo na forma de produção da vida e, concomitantemente, na organização familiar a origem da projeção social da mulher. Conforme o assalariamento tornava-se forma predominante de trabalho, os princípios burgueses de liberdade e igualdade penetravam nas relações familiares, questionando e mesmo destruindo a autoridade paterna. Aos poucos, os demais membros, antes submissos, ganharam voz no interior da família e, desse modo, criança-filho e mãe-mulher saíram do anonimato.

O governo da casa era a principal função do pai de família na organização familiar aristocrática, assentada sobre a propriedade imobiliária. Este foi secundarizado em favor do trabalho assalariado e do comércio, os quais se firmavam como única forma de sobrevivência. Com o afastamento do homem do reduto doméstico, coube à mulher a direção da casa e a educação dos filhos (SFORZI, 1996).

A nova forma de produção material engendrou, sem dúvida, novas relações entre os homens. Os preceitos aristocráticos tornaram-se incompatíveis com o modelo democrático de sociedade que se pretendia instaurar. A visão de homens

iguais, porque proprietários da força de trabalho e livres para vendê-la quando e onde quisessem, exaltava o direito individual à palavra e à experiência particular. O poder paterno sobre filhos e esposa, diante do desenvolvimento do comércio e da manufatura, perdeu, assim, a base material que o alicerçava.

No modelo burguês de família, pai, mãe e filhos passam a dividir entre si, a totalidade do poder. A luta travada pela burguesia contra o modelo feudal de sociedade não podia admitir tipo algum de relação despótica, visto que, por meio dessa relação, o sistema aristocrático seria reproduzido. Era necessário defender a liberdade individual como fundamento da propriedade privada e, ao mesmo tempo, educar o indivíduo para exercê-la com cautela. O bom andamento social estava sujeito à capacidade de o indivíduo controlar suas vontades, de atenuar o egoísmo, fortemente estimulado no processo de produção.

É nesta conjuntura que a educação familiar ganha relevo e que a mãe assume a função de acompanhar o desenvolvimento da criança, inculcando-lhe as normas sociais e combatendo os vícios, até que a mesma consiga guiar-se pela razão (SFORNI, 1996). Individualização, educação dos filhos e valorização da liberdade exprimem as virtudes essenciais da família moderna, sendo que a sociedade passa a enxergar a mulher como responsável em desenvolvê-las nos pequenos.

O estereótipo de família moderna só conseguiu se universalizar no final do século XIX. A subsunção real do trabalhador ao capital, operada desde a manufatura, intensificou-se durante a revolução industrial e o surgimento da grande indústria. Novamente, os meios de produção precisaram ser modificados para atender às necessidades sociais, os quais retomaram o ciclo de expropriação material e moral dos homens.

Nesse momento, a exacerbação do individualismo e do egoísmo diante do estrangulamento do mercado de trabalho apresentou-se como um problema para a preservação da ordem burguesa. Como explica Sforni (1996), a razão tornou-se insuficiente no convencimento dos homens acerca de seus deveres sociais. Novos elementos precisavam ser inventados para que cumprissem a função para a qual a razão tornou-se insuficiente. E quais foram esses elementos?

Para moderar o egoísmo e o individualismo social e preservar a sociedade de classes, a burguesia apelou para o sentimento e para a moral. A família foi

chamada a assumir a formação desse novo homem que deveria ser, ao mesmo tempo, empreendedor e cidadão moralizado. Os laços familiares de submissão, característicos da família aristocrática, precisaram ser substituídos por laços afetivos (SFORNI, 1996). A ausência de suporte material para o desenvolvimento de tais laços fez com que fossem disseminados por meio de discursos moralistas, religião e literatura.

Inicia-se, desta forma, a moralização da família (ARIÈS, 1976), em especial dos pequenos cidadãos e da mulher. As virtudes sociais requeridas pelo Estado, como o trabalho, a disciplina, a ordem, a responsabilidade, a humildade, passam a ser vistas como inerentes à mãe, a qual emerge como primeira educadora por excelência dos filhos. Sua missão no interior da família não é instruir a criança e nem inseri-la na educação formal, mas sensibilizá-la, torná-la um indivíduo melhor.

A mulher começa a ser apresentada como precursora do sentimento enquanto o homem torna-se portador da razão. A ela cabe transformar a natureza humana e a ele a natureza física. Para elas, as ciências humanas; para eles, as ciências naturais e a tecnologia. A sociedade já dividida em classes passa a ser também dividida sexualmente em feminino e masculino (mulher e homem).

O amor incondicional à prole e ao esposo, que a sociedade passou a definir como inerente à mulher, originou-se de questões sociais. E o Estado aproveitou-se dessa visão naturalizada de família e de mulher para consolidar a nova ordem social. A democracia abstrata burguesa não conseguiria manter-se sem reproduzir em cada cidadão individual as virtudes sociais democráticas que um sistema produtivo competitivo e excludente como o capitalista ignora. Foi preciso, deste modo, apelar para o sentimento e para a persuasão. A família passou a ser entendida como instituição responsável, no plano individual, por desenvolver em cada um de seus membros os princípios burgueses.

A educação moral se impôs, dessa forma, no seio da família nuclear moderna, como um elemento indispensável para a conservação social. E a figura materna tornou-se o modelo vivo dessa moral que se pretendia universalizar. Sendo assim, acreditava-se que, no “[...] universo privado, a mulher constitui-se no modelo de ‘homem público’ [...] e que seu amor materno era capaz de [...] apagar a chama revolucionária” (SFORNI, 1996, p. 51).

A chama revolucionária da qual fala a autora está relacionada ao socialismo e ao anarquismo que moviam as revoltas trabalhistas no final do século XIX. A burguesia temia que os princípios liberais de liberdade e de igualdade, distribuídos demasiadamente entre os homens, poderiam levar a democracia burguesa à bancarrota e impulsionar movimentos revolucionários. Daí a preocupação burguesa em disseminar virtudes sociais e associar o sexo feminino a tais virtudes.

A preocupação com a educação da mulher foi colocada em pauta já no momento em que a mesma despontou como educadora familiar. Quando esse novo conceito foi universalizado, novas exigências foram impostas para a mesma e teve início a discussão sobre o tipo de educação e de conhecimento que deveriam ser distribuídos ao público feminino.

De acordo com Sforzi (1996), os discursos proferidos em jornais, revistas, manuais de uso doméstico e literaturas filosóficas da época prescrevem um tipo de educação voltado ao sexo feminino que tivesse em vista o aperfeiçoamento da função materna. Não se falava em profissionalização da mulher e nem sequer em sua instrução. Falava-se em formar, sob os preceitos da moralidade, uma boa mãe e uma esposa zelosa.

A crença em virtudes inerentes ao sexo feminino, entretanto, não dispensava a mulher da educação escolar, mas direcionava tal educação para o aprimoramento de tais virtudes. Segundo Apple (1988), Bruschini e Amado (1988) e Sforzi (1996), defendia-se socialmente uma educação mais amena ao público feminino, tanto por considerar a mulher despreparada para adquirir conhecimentos aprofundados quanto por diferenças biológicas que a sociedade inferia existir entre os dois sexos.

Por meio da educação da mulher, deste modo, estimulavam-se os sentimentos de mãe e esposa. Deveriam vigorar os princípios da moralidade, do altruísmo, da piedade, do amor, do devotamento e da abnegação. O conhecimento científico ficava em segundo plano e, caso viesse, ainda que minimamente, a se efetivar, a própria ciência seria moralizada. Leituras foram censuradas, programas redefinidos, número de aulas e tempo de escolarização diminuído. Para quê? Tudo isso para adaptar à escola as supostas condições femininas.

Um olhar sobre a educação da mulher no contexto brasileiro do século XIX ajuda-nos a evidenciar a divisão do conhecimento entre os sexos e, por conseguinte, a expropriação do saber que incidiu de modo ainda mais violento sobre a mulher. A sociedade capitalista achou por bem criar uma hierarquia entre os sexos, produzir diferenças naturais entre eles, para ocultar a divisão de classes e para dificultar a produção de uma consciência coletiva.

A questão da educação feminina, daquilo que pudemos apreender da leitura de Bruschini e Amado (1988) e de Demartini e Antunes (1993), começou a ser desenvolvida no Brasil somente após a Independência. Pela Lei de Primeiras Letras de 1827, a instituição escolar abriu as portas para receber o público feminino que, ao longo do período colonial, esteve afastado dos colégios e das escolas organizados pelos jesuítas. Como a coeducação não era permitida e os professores deveriam ser do mesmo sexo dos alunos, abriram-se as primeiras vagas de professores para o sexo feminino.

É importante destacar que o fato da escola se abrir para outro público implicou uma reorganização interna. Tendo como justificativa as diferenças naturais entre os sexos e a necessidade de aprimorar o instinto materno, o conhecimento foi dividido em proporções desiguais entre homens e mulheres. As últimas estavam proibidas de aprender, por exemplo, geometria e, em contrapartida, tinham aulas de bordado, de costura e prendas domésticas em geral.

A escola elementar constituiu-se como começo e fim da escolaridade feminina até, aproximadamente, a segunda metade do século XIX. O ensino secundário e superior não fazia parte das aspirações sociais para as mulheres, visto que o objetivo último não era seu robustecimento intelectual, tampouco sua profissionalização, mas a preparação para o casamento e a maternidade.

Não podemos deixar de mencionar, porém, que a mulher, durante grande parte do período imperial, esteve afastada do sistema de produção. Na divisão sexual do trabalho que predominou nesse período, cabia ao homem prover o sustento da casa e de toda a família e à mulher competia uma boa organização do lar, bem como dedicar-se ao cuidado dos filhos e do esposo. Localiza-se aí um dos motivos que ajuda a explicar o porquê da educação feminina voltar-se para o universo doméstico. A docência ainda era uma atividade exercida

majoritariamente por indivíduos do sexo masculino. Nos casos em que mulheres ocupavam as cadeiras de instrução pública, havia diferenças salariais marcantes entre os sexos. As poucas escolas normais que agonizaram até a metade do século XIX recebiam apenas alunos do sexo masculino. Nos raros episódios em que foram criadas escolas normais para o sexo feminino¹⁶, a fragmentação ocorria por meio de restrições ao programa de ensino, do qual eram excluídos disciplinas e conteúdos escolares, em especial os relacionados às ciências modernas, direcionando a formação feminina para o humanismo, cujo fio condutor era o sentimento.

Salienta Apple (1988) que a feminização do magistério se efetivou, nos Estados Unidos e na Inglaterra, em definitivo, junto com a criação da escola pública. Ao expandir o ensino elementar, aumentou também o número de mulheres. No Brasil, os estudos de Bruschini e Amado (1988), Demartini e Antunes (1993), Sforzi (1996) e Souza (1997) atestam o mesmo acontecimento, o que evidencia que as relações entre democratização da escola e instituição da mulher como educadora oficial do Estado ganharam um caráter de universalidade concomitantemente.

Mas se a mulher esteve afastada, durante todo o século XIX, do universo de circulação intelectual o que justifica seu recrutamento?

De acordo com Sforzi (1996), em uma sociedade regida pelos preceitos da liberdade e igualdade e, ao mesmo tempo, da propriedade privada, ou seja, absolutamente contraditória, são necessários mecanismos de regulação social. A escola tal qual a família é reformada, universalizada e prescrita como parte de tais mecanismos, como instituição responsável em conciliar o indivíduo egoísta e o indivíduo cidadão. No ambiente escolar, devem se harmonizar as classes sociais, envolvê-las em um sentimento nacionalista para transformar os membros dessas classes em cidadãos de uma mesma nação.

Para justificar tamanha incoerência no que se refere à produção de riqueza social e à apropriação individual, somente recorrendo à sensibilidade. E a mulher, como suposta representante do sentimento e da moral, foi elevada da condição

¹⁶ Um exemplo sobre a criação de escolas normais para o sexo feminino durante a primeira metade do século XIX se encontra no Estado de São Paulo. Pela Lei n. 5, de 16 de fevereiro de 1847, foi criada uma escola normal feminina no Seminário das Educandas, conhecido na época como Seminário do Acu (ALMEIDA, 1995).

de mãe para a de professora justamente no momento em que a escola pública se abriu para receber os filhos da classe operária. Os argumentos que explicam essa elevação de modo algum estão relacionados ao conhecimento científico, dirigem-se a questões como o jeito feminino para lidar com crianças, a dedicação e paciência que **naturalmente** as mulheres possuem para lidar com o público infantil, a preparação ideal para a maternidade.

Outro fator importante que se uniu ao suposto jeito natural para cuidar de crianças e que justificou a abertura da docência ao sexo feminino, no momento de universalização da escola pública, encontra-se no barateamento do custo da força de trabalho. Para que a educação fosse democratizada, escolas precisavam ser criadas e professores contratados. Uma das maneiras de diminuir os gastos era contratar justamente as mulheres, as quais representavam economia tanto em questões salariais quanto na própria formação. Frente a essas condições, o Estado se voltou imediatamente para a contratação de mulheres. Em síntese, **diferenças naturais entre os sexos, salários menores e formação mais barata** fizeram do perfil feminino o perfil ideal de professor da escola pública.

Explica Apple (1988) que a divisão sexual do trabalho docente teve outros impactos. Facilitou o controle da administração escolar e do conteúdo de ensino. Isso somente foi possível em razão da histórica educação destinada a formar a mulher submissa que, como podemos constatar, universalizou-se no século XIX. Neste sentido, no que se refere ao nosso estudo, entendemos que o esvaziamento do conhecimento científico do professor se tornou mais fácil quando incidiu sobre o público feminino.

Foram os critérios relacionados ao sentimento e à economia e não ao conhecimento que transpuseram a mulher do espaço familiar para o escolar em simultâneo com a universalização da escola pública. A ínfima formação que lhe foi oferecida teve como objetivo educar seu caráter e domesticá-la e, dessa forma, o domínio do conhecimento científico foi relegado a um segundo plano. Foi esse perfil de professor, historicamente esvaziado de conhecimento, que o Estado recrutou. O conhecimento científico não foi o critério de escolha do professor, porque este não era o objetivo da escola direcionada ao atendimento educacional da classe trabalhadora.

O conceito de vocação foi priorizado no momento em que a docência se estendeu ao sexo feminino (BRUSCHINI; AMADO, 1988). O discurso corrente de que as mulheres possuíam qualidades como dedicação, paciência, altruísmo, benevolência e amor e que eram inatas, solidificou a ideologia da vocação, da docência enquanto um dom. A concepção do magistério como vocação fez por esvaziá-lo de conhecimento e revesti-lo de sentimento.

Com efeito, se o indivíduo nasce professor, se ensinar é um dom e depende do amor, o conteúdo escolar e todo o conhecimento que envolve o processo ensino-aprendizagem não são importantes. Deste feito, conforme a ideologia da vocação esvazia o conhecimento do professor, esvaziavam-se os cursos de formação de professores do conhecimento necessário ao exercício do magistério.

González Arroyo (1985) desvenda o modo pelo qual o conhecimento científico do professor foi substituído pelo sentimento, como o professor transmissor de conhecimento foi trocado pelo professor transmissor de virtudes, e como tais substituições serviram e servem para encobrir as relações de exploração e desigualdade em que se efetiva o trabalho docente.

Segundo o autor, a visão mística que envolve o corpo docente de modo algum é inerente à função social do magistério, já que, antes, constitui-se como uma imagem historicamente construída, visando cumprir funções políticas. O discurso professado do professor amoroso, estimulado pelo Estado e seus representantes, serve para negligenciar a formação. Em nosso estudo, percebemos que é para ocultar o esvaziamento do conhecimento científico do professor. Destarte, quando o professor foi esvaziado da ciência de seu ofício, quando não tinha mais conhecimento para transmitir ao aluno, restou-lhe apenas transmitir amor.

A nosso ver, a ideologia da docência como profissão feminina, da vocação e do sentimento são mecanismos essenciais para a manutenção e acirramento do processo de esvaziamento do professor como profissional. Estes foram alguns dos freios pelos quais se conteve a elevação do nível intelectual e material necessário à realização do trabalho docente. Como bem verificaram Bruschini e Amado (1988), as escolas normais, até a década de 30 do século XX, não davam acesso aos cursos superiores. A partir de 1940, normalistas puderam ingressar

em alguns cursos de filosofia, mas, somente em 1953, tal benefício se estendeu aos demais cursos.

Ao retomarmos as questões sobre a função social que cumpre a feminização do magistério e sobre suas consequências para a organização do trabalho docente, consideramos que naturalizar a docência como profissão feminina em razão de diferenças naturais, sentimento e vocação contribuiu e contribui para continuar esvaziando o professor de conhecimento e, assim, destituí-lo do controle de seu trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é o momento de articularmos o ponto de partida de nossa dissertação e o desenvolvimento pelo qual nos propusemos a produção de um conhecimento novo. Para isso, retomamos alguns aspectos.

Nosso estudo teve sua origem marcada pelos questionamentos que levantamos durante o estágio de observação como discente do 4º ano do Curso de Pedagogia em 2008. Naquele momento, atentamos para a farta utilização – de uma das professoras observadas – de textos de motivação ou de autoajuda em suas aulas. No entanto, o contato estabelecido com profissionais da educação pública, no decorrer de nossa formação nas disciplinas do Mestrado, corroborou a visão de que o fenômeno notado no período de estágio não era um caso avulso, particular, solitário daquela professora, mas constituía-se como prática universalizada na respectiva rede de ensino. A substituição do conhecimento científico por um repertório de escritos que caminha em sentido oposto, enaltecendo o conhecimento tácito, a experiência cotidiana, indica-nos que o professor se encontra concretamente esvaziado.

A recorrência a textos dessa natureza por professores que formam professores em prejuízo ao desenvolvimento do conteúdo escolar, a nosso ver, expunha um quadro ainda mais perverso – o desconhecimento sobre a existência do problema e sobre a contribuição do professor e de seu trabalho no processo de reprodução do esvaziamento do conhecimento científico que vem sofrendo.

Alçada a essa reflexão, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa: Que condições sócio-históricas, produzidas pelos homens, favoreceram a origem e o processo de esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor da escola pública? Será que podemos atribuir esse esvaziamento exclusivamente ao professor? Não é ele também produto e produtor de múltiplas, ricas e contraditórias relações?

Tecido o problema de investigação, avaliamos como ponto nodal para a realização deste estudo, em primeiro lugar, a busca do entendimento acerca dos mecanismos que promoveram a origem, constituição e manutenção do esvaziamento do saber docente.

O referencial teórico-metodológico sobre o qual assentamos nossa pesquisa norteou as primeiras análises sobre o esvaziamento do conhecimento científico do professor para fora da instituição escolar. A suspeita inicial de que suas origens não estavam presas à escola foi confirmada. Encontramos no processo de formação e estabelecimento da sociedade capitalista as determinações mais gerais do fenômeno específico que observamos em relação ao professor. Nesse momento, um novo tipo de trabalhador – mutilado e desqualificado –, produzido no interior da manufatura, foi se manifestando no antigo artesão, produtor de um trabalho complexo e unitário.

Ao percorrermos junto à história e entendermos que o desenvolvimento da sociedade esteve fundamentado na exploração humana (homem-homem), a qual mostra suas crises e contradições, nós desvelamos o instrumento nuclear do que se serviu o capital na tomada do controle sobre o processo de produção e sobre o próprio trabalhador.

A classe detentora do capital investigou, obstinadamente, o modo pelo qual os operários conseguiriam manter, em meio a profundas adversidades, o domínio e a autoridade sobre a produtividade do trabalho, mesmo quando já haviam sido privados dos meios de se produzir e dos resultados da produção. E entendeu que o domínio de um saber teórico-prático sobre concepção e execução, meios e fins do trabalho servia como escudo e arma contra a exploração.

Estabeleceu-se, desse feito, a gerência científica, ou seja, os intelectuais orgânicos do capital, que, atentos aos avanços científicos e tecnológicos de seu tempo, passaram a empregá-los como fórmulas e estruturas volvidas à expropriação do conhecimento do trabalhador. Descobre-se com os gerentes do capital o elemento eficaz de coerção e imobilização, o princípio ativo que nutriria o trabalhador sempre desqualificado: **a divisão parcelar do trabalho.**

Como um dos instrumentos mais eficientes de subordinação do trabalho ao capital – a divisão da atividade laboral e seu corolário –, o esvaziamento do conhecimento técnico-científico do trabalhador seguiu como eixo central, porém velado durante a reconversão produtiva operada pelo sistema capitalista no final de 1970. Subsidiado em conceitos-chave como flexibilidade e polivalência, o capital passou a atuar no plano ideológico, visto que era incompatível ao substrato material a reconstituição da unidade entre concepção e execução.

Ao analisarmos, no entanto, os fundamentos que deram vida a estes conceitos, ou seja, à reprodução sociometabólica do capital, tal reconstituição se mostrou fetichista. Apreendemos que polivalência e flexibilidade apresentam-se, no interior do projeto de reconversão produtiva, como polarizações, elementos antagônicos em relação ao discurso de unidade proclamado no processo de produção.

Isso quer dizer que a fabricação social do trabalhador polivalente e flexível não passa pelo crivo do domínio do conhecimento científico nos planos de pensamento e ação. Longe disso, está comprometida com o desenvolvimento da capacidade de o indivíduo aplicar-se ao uso, mas não à produção das novas tecnologias; de executar diferentes tarefas esvaziadas de conteúdo, potencializando o campo de exploração da força de trabalho ao mesmo tempo que reduz os níveis de qualificação do trabalhador.

Ao contrário do que proferia o capital, compreendemos que a reorganização da sociedade capitalista, empreendida nos anos finais da década de 70 do século XX, estende-se até os dias atuais e, de modo algum, contribuiu para a integração entre o pensar e o fazer dos homens, portanto, para o desenvolvimento intelectual. Aprofundando nossa reflexão, evidenciamos que, adjacente ao capital, o próprio conhecimento foi monopolizado e tornou-se mercadoria e instrumento de dominação de uma classe sobre outra.

Ora, uma organização social que se alimenta da desigualdade poderia requerer níveis igualitários de qualificação a seus membros?

Realizado este autoquestionamento, volvemos nossa análise para a instituição escolar e mais uma face de nosso objeto de estudo foi desvendada. Compreendemos que o esvaziamento do conhecimento do professor mantinha profunda relação com a função social atribuída e desempenhada pela escola pública ao longo de sua ampliação. A negligência histórica e global de instrução aos filhos da classe trabalhadora, consubstanciada ora pela escassez de vagas, ora pela produção e manutenção de sistemas de ensino duais, levou-nos a tencionar sobre uma possível correspondência entre a expansão do ensino público e gratuito e a expropriação do conhecimento científico do professor.

No intento de compreender tal correspondência lançamo-nos à análise dos processos de produção, expansão e universalização da escola pública. Neles,

encontramos funções diferenciadas, sempre vinculadas aos movimentos e estágios das forças de produção social. Constatamos, deste modo, que uma sociedade que se baseia, explora e sobrevive da desigualdade, tal como a capitalista, busca fixamente construir instituições ou submeter as já existentes aos interesses de classe, à função de classe. Destarte, a instituição escolar, quando se abriu para receber os filhos de outras classes, senão a aristocrática e burguesa, foi acionada para cumprir tal função. Isso mudou substancialmente seu conteúdo de trabalho.

De socializadora do conhecimento no período de ascensão do capitalismo, quando o acesso à escola era muito restrito e a luta contra as forças do antigo regime exigia da classe revolucionária a constituição de intelectuais para destruir os dogmas religiosos, passou à condição de disciplinadora e moralizadora de mão de obra para o trabalho no momento de crise do capital. Foi exatamente nesse instante que teve início o processo de democratização do ensino.

Uma vez percebida essa mudança na concepção de escola, entendemos que o esvaziamento do conhecimento científico do professor não depende somente de sua formação. Antes disso, está relacionada à função social atribuída à instituição escolar, determinada, em primeira mão, pelos níveis de conhecimento que são permitidos à classe que a frequenta. Deste modo, o esvaziamento dos alunos como trabalhadores e como seres sociais corresponde ao esvaziamento do professor como transmissor de conhecimento e como aquele que humaniza, portanto, como profissional do ensino. Podemos inverter essa ordem sem deturpar a verdade, e teremos um importante veio de estudo sobre a desprofissionalização do magistério.

O trajeto de estudo percorrido possibilitou-nos reatar os vínculos entre as transformações no modo de produção e a reprodução da vida humana, as alterações na função social da escola pública e, adjunto a ambas, o trabalho docente. Consideramos que as propostas globais, desenvolvidas e direcionadas ao longo da história, para a modificação da atividade pedagógica, sejam elas por meio das teorias educacionais, da inserção de profissionais de outras áreas do conhecimento na escola ou da supervalorização dos instrumentos pedagógicos, não podem ser analisadas de forma isolada. Observamos, ainda, que, ao convergir a discussão para a divisão do trabalho docente, tais propostas

constituíam-se como questão fértil e valiosa para aprofundar a compreensão sobre o esvaziamento do conhecimento científico do professor, objeto específico de nosso estudo.

Antes, porém, de perquirirmos os nexos entre a fragmentação do trabalho pedagógico e o esvaziamento do conhecimento científico do professor, tendo como eixo de análise o contexto brasileiro, procuramos recuperar, no plano lógico e histórico, um tipo de trabalho docente complexo e unitário. Sob a perspectiva temporal, encontramos tal protótipo no período imperial. Em termos organizacionais, evidenciamos que se tratava de um trabalho independente e artesanal, realizado por mestres do ofício de ensinar em escolas particulares ou domésticas de sua propriedade, ou como serviços de preceptorado.

A existência paralela dessas formas alternativas de instrução somente foi possível devido a certo desprendimento entre o sistema de produção e de educação. Observamos que a conservação social de uma economia exportadora de gêneros primários dependia mais do controle da política cambial pelo Estado e de empréstimos adquiridos no estrangeiro, e menos de investimentos governamentais em políticas de reprodução da força de trabalho, entre estas, o ensino elementar. Ante o papel fundamental desempenhado pelo Estado para a valorização e o equilíbrio do capital nacional, as preocupações se voltaram para o Ensino Superior, visto que dele saíam seus administradores.

No período em questão, sendo o escravo adestrado e disciplinado pelo chicote e levando-se em conta a posição marginal ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, desvendamos, então, um dos porquês das propostas de educação popular não se realizarem. Além disso, outros instrumentos de coação da força de trabalho, como a dispensabilidade do conhecimento técnico-científico para a reprodução do capital agrário-exportador, são, em nossa interpretação, elementos que explicam, em grande parte, o descaso estatal pela escola pública.

A minguada existência de escolas públicas elementares abriu margem, desse feito, a uma forma de instrução livre. Nesta predominou um tipo de trabalho docente individual e autônomo, no qual o professor geria desde os conhecimentos a serem transmitidos até o método mais eficiente de transmiti-los. Concepção, organização e execução, em suma, a totalidade do ensino estava sob sua responsabilidade. O conhecimento escolar, ainda não dividido em disciplinas, em

manuals de ensino ou em outras tecnologias educacionais, concentrava-se na figura do mestre que, por dominá-lo, desfrutava de grande prestígio e respeito social.

Tal como procuramos explicar em nossa dissertação, esse modo de organização do trabalho docente foi se tornando anacrônico diante as transformações processadas na sociedade brasileira ao final do século XIX. A abolição do regime escravista marcou a passagem de um modo de produção, fundamentado na violência, para outro, movido pela coesão; da obediência para a autonomia; das relações sociais aristocráticas para relações mais democráticas.

Essa nova forma de ser dos homens, implicou a produção de um novo tipo de trabalhador. O chicote e demais emblemas da sociedade tradicional, precisaram ser substituídos. A disciplina, a moral e o amor pelo trabalho deveriam ser internalizados individualmente. O sistema de produção, ainda que encerrado nas limitações de uma industrialização periférica e dependente como a do Brasil, já não poderia mais prescindir da escola.

Quando a instituição escolar passou a ser considerada ou qualificada a serviço da formação do trabalhador, em consonância com a nova forma de organização do trabalho e as novas relações de produção, acirrou-se a divisão na incipiente rede de ensino público. Alcançamos, destarte, a compreensão de que a divisão do ensino em modalidades encobre a diferenciação do trabalho na sociedade. Esta diferenciação, por sua vez, conforme é traçada e delimitada aos homens, tem como parâmetro, sobretudo, suas condições econômicas e sociais.

Estariam aí as origens da histórica distinção entre educação para o homem do campo e para o homem da cidade? Para formar trabalhadores rurais e os trabalhadores da indústria e do comércio? Qual seria a relação entre o aprofundamento das diferenças de classe, a divisão do sistema de ensino nos ramos industrial, comercial e agrícola e a divisão na formação de professores estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino de 1939? Estas são algumas das interrogações que estiveram presentes no decorrer de nosso estudo, mas que, devido à delimitação, sempre necessária, do problema de investigação, não tivemos pretensão de respondê-las. Deixamos, neste momento, como novas possibilidades de pesquisa.

A divisão do trabalho cruzou lentamente as fronteiras do suposto mundo improdutivo – a escola pública –, introduzindo-lhe uma constante e crescente divisão. Da organização do ensino direcionou-se para o trabalho docente. Nos grupos escolares, com as primeiras iniciativas de expansão do ensino público, encontramos a expressão mais nítida dessa divisão. Nestes, a atividade docente, que parecia indivisível, fez-se fragmentada. O professor foi expropriado dos meios de produção da instrução, dos instrumentos e do produto de seu trabalho.

Com base nesses dados, questionamos a tese que nega a proletarização do professor da escola pública. A proletarização dos homens fez-se na divisão da sociedade em classes, portanto, pela cisão entre proprietários dos meios de produção e vendedores da força de trabalho. Como qualquer outro trabalhador, o professor perdeu sua autonomia. Não pode existir mais como trabalhador independente. Precisou e precisa vender sua força de trabalho a outros, seja na rede de ensino privada, onde participa diretamente para a valorização do capital, ou no sistema público, em que tal participação ocorre de forma indireta.

Outra tese, a do trabalho docente como de natureza intelectual e imaterial, por conseguinte inseparável do ato de produção e consumo e impenetrável às investidas capitalistas, parece não mais se justificar e se sustentar. Como mantê-la frente à existência de pacotes prontos de ensino, da extensa produção e disseminação de livros didáticos, além da expansão dos polos de educação à distância?

A função maior de disciplinar e moralizar a força de trabalho dispensa e torna mesmo perniciosa a existência de um professor capaz de pensar e agir sobre seu trabalho subsidiado nas ciências. Quanto mais dividido o processo de ensino, mais simplificado torna-se o trabalho docente, e, com isso, o professor passa a considerar que não necessita de tanto conhecimento. A parcelarização do trabalho docente converte-se, adjacente à função social imputada à escola pública, em principal instrumento de esvaziamento do conhecimento científico do professor.

Somente após esta trajetória de pesquisa, podemos responder com propriedade ao questionamento que deu origem e resultou neste trabalho dissertativo. Esta resposta, mesmo que provisória, porque plausível de ser superada no processo continuidade-ruptura (SNYDERS, 2001) por meio de outros

estudos, apresenta-se fundamentada em conhecimentos científicos. Deste particular, finalizamos nosso trabalho, afirmando que o esvaziamento do conhecimento científico que tem sofrido o professor é procedente de duas fontes e que estão relacionadas entre si. Resulta da função social historicamente atribuída a escola pública de reproduzir as relações de classes e da fragmentação que sobreveio ao trabalho docente. A fragmentação, por sua vez, possui uma dupla função: funciona como produtora e mantenedora do esvaziamento ao mesmo tempo.

Ao perseguirmos nosso entendimento sobre o esvaziamento do conhecimento científico sofrido pelo professor, em específico, por meio da fragmentação do trabalho pedagógico, percebemos que não se trata de um fenômeno recente. A divisão, portanto, o esvaziamento foi produzido na escola pública que se expandiu no final do século XIX e início do século XX. As reformas que deram existência aos grupos escolares trazem, em si, uma nova lógica de organização do trabalho docente, idêntica à forma capitalista de disposição do trabalho produtivo – dividido e esvaziado de conhecimento. Método de ensino, instrumentos de trabalho, concepção de ensino-aprendizagem e recrutamento da força de trabalho carregam essa lógica.

Outra consideração a qual chegamos é que, se as reformas educacionais do final do século XIX marcam o início do esvaziamento do conhecimento científico do professor, de outro modo, aquelas empreendidas na década de 90 do século XX expressam a intensificação desse processo. A valorização de saberes que são construídos na prática em detrimento ao conhecimento teórico, e a formação em serviço em detrimento da formação inicial exasperam a cisão entre teoria e prática, portanto, a divisão entre pensamento e ação no trabalho pedagógico.

Outros componentes promovidos pela organização escolar dos grupos escolares contribuíram para nosso entendimento sobre o fenômeno. O método de ensino intuitivo e os manuais didáticos, valorizados a partir de sua implantação no processo de expansão da escola pública, mantêm, desta forma, íntima vinculação com nosso objeto de estudo.

Em relação ao método intuitivo, evidenciamos que, embora de modo incipiente, seu espargir favoreceu a suplantação do modelo de ensino centrado na

transmissão do conteúdo escolar pelo docente. Este foi, aos poucos, substituído por outro em que o conhecimento é construído na relação direta entre o indivíduo e o objeto a ser conhecido, descaracterizando o professor como mediador e transformando-o em estimulador dos sentidos, facilitador da aprendizagem. A ênfase no ensino dos e pelos sentidos favoreceu ainda a marginalização da memória – função psicológica superior sem a qual não ocorre a aprendizagem.

Com o método intuitivo, exalta-se o valor dos instrumentos pedagógicos em detrimento ao trabalho docente realizado pelo professor e do próprio conteúdo a ser ensinado. Dentre os instrumentos de ensino, destacamos os manuais didáticos, os quais tiveram sua produção fomentada com a disseminação do referido método. Ratificamos a contribuição dos manuais didáticos para a divisão do trabalho docente e para o esvaziamento do conhecimento científico do professor.

Versamos, ainda, sobre as alterações que tal instrumento tem passado ao acompanhar o movimento do sistema produtivo, a fim de baratear seu custo e adaptá-lo aos níveis de conhecimento do professor e do aluno. Deturpar o conteúdo e investir na aparência externa do objeto didático, para deixá-lo apresentável e atraente, está em concordância a uma das funções da escola pública na atualidade. Assim, à medida que tal instituição se expande e alimenta a indústria e o comércio, secundariza sua função pedagógica e esvazia ainda mais o conhecimento do professor. Este, por sua vez, passa a dividir seu trabalho com um instrumento igualmente esvaziado de conhecimento.

Observamos, além disso, que, conforme uma determinada concepção de aprendizagem passa a prescindir do trabalho docente, um dos pressupostos do método intuitivo, o professor deixa de ser o centro do processo educativo, deslocado, agora, para a figura do aluno. Dominar o conteúdo de ensino deixa de ser o mais importante, o que importa é dominar o método e conhecer a personalidade do educando, respeitar seus limites psíquicos e biológicos.

Têm início os processos de psicologização e biologização da escola, na qual os problemas educacionais são reduzidos a questões psicológicas e biológicas individuais, menosprezando a importância do trabalho docente para a aprendizagem. A inteligência, vista como inerente ao aluno, dispensa o professor do domínio de conhecimento. Os testes de maturidade e de inteligência,

responsáveis em estabelecer critérios de normalidade e anormalidade, servem também para camuflar e reproduzir as desigualdades sociais por meio da distribuição desigual do conhecimento científico. A repartição diferenciada do conhecimento entre os educandos implica a repartição diferenciada do conhecimento também entre os professores.

Abordamos em nosso estudo o percurso que possibilitou à Psicologia e à Biologia ganharem *status* no meio escolar. À medida que ambas se juntavam à Pedagogia, afastaram-na das demais ciências e expropriaram o conhecimento do professor sobre a totalidade da ação educativa.

Ao discutirmos as relações existentes entre os processos de psicologização e biologização da escola com a divisão do trabalho docente e o esvaziamento do conhecimento científico do professor, tocamos em outra questão importante. Quando a Psicologia e a Biologia passaram a ocupar o espaço antes conferido à Pedagogia, o conhecimento do caráter e do corpo do aluno foi sobreposto ao desenvolvimento dos conteúdos escolares. A qualificação do professor, reduzida, nesse processo, ao entendimento da criança, aproximou docência e mulher e disseminou a visão social do magistério como dom, vocação.

Podemos afirmar, deste modo, que a associação entre mulher e magistério não se fez em razão do conhecimento, mas do sentimento. As mesmas qualidades que elevaram a mulher como educadora dos filhos passaram a ser exaltadas, naquele momento, como a professora por excelência. Constatamos que a reprodução dessa ideologia favoreceu a divisão do conhecimento entre os sexos. A educação voltada ao público feminino teve como finalidade maior a produção de virtudes necessárias ao matrimônio e à maternidade, sobretudo a submissão. Consideramos, destarte, que o esvaziamento do conhecimento científico sobreveio de modo mais agressivo quando o magistério se tornou feminino.

Reiteramos que o destaque conferido, neste estudo, à organização do trabalho docente nos grupos escolares, ao método intuitivo e manuais didáticos, aos processos de psicologização e biologização da escola e à divisão sexual do trabalho não se deu pelo fenômeno em si, mas por expressarem a divisão do trabalho docente, como destacamos, no momento de expansão do sistema público de ensino. Sob esse foco, outros tantos ainda poderão ser analisados.

O desenvolvimento deste estudo redimensionou nosso entendimento acerca do esvaziamento teórico, intelectual sofrido pelo professor. Frente a isso, reafirmamos, neste momento, nossa preocupação com o fenômeno observado durante nosso estágio em 2008. A utilização de textos de autoajuda, de motivação ou autoestima mascara as contradições e os problemas sociais, apresentando-os como resultado de uma condição de ânimo, acentuam as relações de exploração na sociedade por meio da conservação, naturalização, manutenção do estado em que se encontram as **coisas** na sociedade. Quando aplicados na formação de professores, tornam-se ainda mais lesivos, acerbam a dicotomia entre teoria e prática e privam os professores do contato com o conhecimento sistematizado necessário ao questionamento da realidade e à luta por melhores condições de trabalho.

Valendo-nos desses fundamentos, entendemos que reconstituir o professor como profissional pleno de conhecimento, portanto, como agente humanizador, na acepção marxista, faz-se imprescindível. Contudo, essa reconstituição não será alcançada apenas em cursos de capacitação que, distantes da universidade, fixam-se na disseminada prática reflexiva, esvaziada de teoria, portanto, de conhecimento.

Tal reconstituição somente se efetivará na luta pela transformação da escola pública como *locus* de socialização da cultura elaborada e na restituição da unidade entre pensamento e ação no processo ensino-aprendizagem. Sabemos das dificuldades. Procuramos deixá-las em evidência em todas as seções de nossa dissertação. Entretanto também sabemos das contradições do capitalismo, o qual traz em seu cerne os elementos de sua destruição, assim como das lutas de classe que dão movimento à sociedade e à escola. Portanto, é possível intervir. Por essa razão, ainda acreditamos na função social da instituição escolar e do professor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund et al. **Teoria da cultura de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p.159-204.

ALEXANDRE, Ivonaldo. Professor vai virar artigo de luxo. Gazeta do povo, 22 fev. 2010. Caderno de ensino, p. 1-3. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo>. Acesso em: 19 set. 2010.

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 76, n. 184, p. 665-689, 1995.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Escola moderna e organização do trabalho didático até o início do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II, 2002, Natal, RN. História e memória da educação brasileira. **Anais** Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/tema7/0761.pdf. Acesso: dezembro, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho ensaios sobre afirmação e negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria. Helena. Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 68-76.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

BOCK, Ana Maria Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BOTTOS, Juliana. **Professor da escola pública sob o estigma da incompetência**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2008.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CANDEIAS, António. Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In: SOUZA, Cynthia. Pereira. Souza de. CATANI, Denise Barbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 131-141.

CARDOSO, Fernando Henrique. Dos governos Militares a Prudente de Moraes – Campos Sales. In: FAUSTO, Bóris: **História geral da civilização brasileira: o Brasil republicano**, v. I, Tomo III, Livro primeiro, São Paulo: Difel, 1977. p. 14-50.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos. Cezar de: **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu, 1989a.

_____. A escola como mercado de trabalho: Uma contribuição ao debate sobre a formação do educador. **Educação & Sociedade**, Campinas: SP, Ano X. n. 32, p. 58-72, abr. 1989b.

CATINI, Carolina de Roig. **Trabalho docente, capital e estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação, saúde e formação da cidadania na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas: SP, Ano X. n. 32, p. 72-87, abr. 1989.

_____. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber do operário. In: PIMENTEL, Duarte, et al. (Org.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985. p. 78-106.

_____. Automação programável: novas formas de conceitos de organização e produção. In: SCHMITZ, Hubert; CARVALHO, Ruy de Q. (Org.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 13-61.

_____. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 104-125.

CORREIA, António Carlos. Luz; GALLEGO, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo**: Olhares sobre a organização do tempo escolar (1880- 1920). Lisboa: EDUCA, 2004.

COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarianização do professor**: Neoliberalismo na educação. São Paulo: Sunderman, 2009.

DEMARTINI, Zeila Brito Fabri. de; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: Profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 18, p. 22-34, set./out./nov./dez. 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121-146, jan./abr. 2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 2. ed. São Paulo: Global, 1985.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Chynthia Greive: **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-20.

_____. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 9-10.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-610, 1991.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Pulsar, 2006.

FORD, Henry. **Minha vida minha obra**. 2. ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1964.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica. As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20. n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995a.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

GABOR, Andrea Campus. **Os filósofos do capitalismo: a genialidade dos homens que construíram o mundo dos negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Uso(s) do tempo**: a organização das atividades de alunos e professores na escola primária paulista (1890-1929). São Paulo, USP, 2003, 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Mestre, educador, trabalhador**: Organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, UFMG, 1985, 218 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Administração Escolar, Belo Horizonte, 1985.

GATTI JR, Décio. Entre políticas de estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2009. p. 379-400.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Chynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GROSSMAN, Eloísa. A adolescência através dos tempos. **Adolescência Latinoamericana**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 68-74, jul./set. 1998.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Professoras e estagiários – sujeitos de uma complexa e “velada” relação de ensinar e aprender. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p.1-8, jul./nov. 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2007.

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Era dos extremos o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORA, Dayse Martins. Medicalização, escola nova e modernização da nação: 1930-1945. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_034.html. acesso em: outubro, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUHLMANN, JR., Moysés. **As grandes festas didáticas – a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: USP/CDAPH, 2001.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 339 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

LEONEL, Zélia. **Contribuição à história da escola pública (elementos para a crítica da teoria liberal da educação)**. Campinas, SP: UNICAMP, 1994, 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LORENZO, Luzuriaga. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: companhia Editora Nacional, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A psicologia a serviço da organização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 183-212, nov. 1945.

_____. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MACHADO, Lucília R. Souza. de. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MARINS FILHO, Luiz. Pessoas do sim e pessoas do não. **Revista ReCAP**, Campinas, SP, 2008-2009. Disponível em: <<http://www.recap.com.br/pdfs/revista/63/30.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2009.

MARX, Karl. A maquinaria e a indústria moderna. In: MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política. Livro I, v. I, cap. XIII. São Paulo: Difel, 1984a. p.422-579.

_____. **O capital** – crítica da economia política. Livro I, v. I, cap. XII – Divisão do trabalho e manufatura. São Paulo: Difel, 1984b. p. 386-421.

_____. Maquinaria e grande indústria. In: MARX, Karl. **O capital e a crítica da economia política**: o processo de produção do capital. Vol. I, Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultura, 1985a.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Maceió: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO. Acesso em: 18 jul. 2010.

MESZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada** (São Paulo, 1922-1933). Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais, 2001. Coleção Laurenço Filho. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao_laurenco_filho>. Acesso em: 13 nov. 2010.

_____. O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 129-141.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: (1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Francisco. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da república velha no Brasil. In: FAUSTO, Bóris: **História geral da civilização brasileira**: o Brasil republicano. v. I, Tomo III, Livro segundo. São Paulo: Difel, 1977. p. 391-414.

PALHARES SÁ, Nicanor. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, 20-29, p. 20-29, maio 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

RAZZINI, Marcia Paula Gregório de. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 100-113.

RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira de. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: RJ. Vozes, LTDA, 1982.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez, 2004.

SANFELICE, José Luís. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1986. p. 83-93.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1984.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; BRITO, Silvia. Helena de Andrade (Org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. p. 11-38.

_____. Verbetes de Pedagogia para o Técnico. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia-tecnico.htm. acesso em: 11 nov. 2010.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. Maringá, PR, UEM, 1996, 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 1996.

SCHELBAUER, Analete. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil (1870-1914). Maringá, PR: EDUEM, 1998.

_____. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.132-149.

SILVA, Tomas Tadeu da. Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 13, p. 3-16, jan./jun. 1988.

SINGER, Paul. O Brasil no contexto do capitalismo internacional (1889-1930). In: FAUSTO, Bóris: **História geral da civilização brasileira**: o Brasil republicano, v. I, Tomo III, Livro segundo. São Paulo: Difel, 1977. p. 345-390.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 120-145.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Sob o silêncio da escola a memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 33, p. 280-292, 1997.

SOUZA, Rita de Cássia. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”**: dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955). São Paulo, 2006, 411 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

SOUZA, Rosa de Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da gerência científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1968.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa de Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 164-200.

_____. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera. Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). **O legado educacional do século XX**. Araraquara: UNESP, 1998. p. 64-105.

VIEIRA, Renata de Almeida. **O preconceito como objetivação humana**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2008.

VILLELA, Heloisa Oliveira Santos de. O mestre escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Chynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

_____. **Da palmatória à lanterna mágica**: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). São Paulo, USP, 2002. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.

WARREN, DEAN. A industrialização durante a república velha. In: FAUSTO, Bóris: **História geral da civilização brasileira, o Brasil republicano**: v. I, Tomo III, Livro segundo. São Paulo: Difel, 1977. p. 249-283.

WENZEL, Luiz Renato. **Professor**: agente da educação? Campinas, SP: Papirus, 1994.