

31. Ver: *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39 e ss.

32. *Professionals as...*, opus cit., p. 172.

33. Ver: Gramsci, A. *La formación de los intelectuales*, Barcelona, Grijalbo, 1974; Williams, R. *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1977; Shapiro, S. "Crisis of Legitimation: Schools, Society and Declining Faith in Education", *Interchange*, Vol. 15, n. 4, Winter, 1984; Morgenstern, S. "Transición Política y Práctica Educativa", *Témpora*, n. 8, julho-dezembro, 1986.

34. "Transición Política ...", op. cit., p. 46.

✎

Artigo publicado inicialmente em *Revista de Educación*, 285, 1988. Transcrito aqui com a autorização da autora e dos editores daquela revista. Tradução de Álvaro Moreira Hypolito.

✎

Marta Jiménez Jáen é professora de Sociologia da Educação da Universidade de La Laguna (Ilhas Canárias, Espanha).

✎

O processo de proletarização dos trabalhadores em educação

Bruno Pucci

Newton Ramos de Oliveira

Valdemar Guissardi

O Estado capitalista contemporâneo, empresário, empregador e representante dos outros segmentos burgueses monopolistas, está transformando progressivamente seus funcionários, em nosso caso da educação, de "hábeis e competentes artesãos" em trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais trabalhadores.

Quando usamos a expressão "processo de proletarização dos trabalhadores em educação", queremos entendê-la em duas faces complementares. De um lado, uma aproximação real do professor com o proletariado em termos de relações de trabalho. A prolongada jornada de trabalho, as difíceis condições profissionais, o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, os baixos e aviltantes salários estão levando o professor a essa situação. Os funcionários da educação, até pouco tempo atrás enlevados pela "missão de formar os homens do amanhã", estão, por sua vez, descobrindo, na prática cotidiana, sua identificação proletária própria: o de serem trabalhadores como seus companheiros da indústria, do campo e do setor de serviços a serviço do capital. De outro lado, uma aproximação real do professor com os proletários enquanto classe, através de seu processo de organização e de luta. O crescimento das associações reivindicativas, a recente transformação dessas associações em sindicatos, seu caráter autônomo e combativo, e as últimas grandes e pacientes greves apontam na direção do surgimento dessa nova categoria: os trabalhadores em educação.

Quem é esse professor de 1º grau paulista, em termos de classe social, hoje?

Perseu Abramo (1986:76-79), ao analisar as origens dos professores paulistas de 1º e 2º graus, afirma que estes provêm de duas vertentes de estrutura de classe.

Na primeira vertente, o "professor ainda é uma pessoa que de certa forma sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente". Origina-se de certas frações da pequena burguesia (ou até das altas classes médias) que, por várias circunstâncias históricas, perderam seu status. Ser professor apresentava-se também como uma profissão a nível de classe média. Havia, pois, uma certa identificação entre as origens de classe e a situação profissional.

A segunda vertente de formação social do professor provém "através de um processo de mobilidade social, vertical ascendente, (...) de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa" (Abramo, 1986:78). O processo de massificação escolar nas últimas décadas possibilitou a ampliação da rede de escolas, aumentando assim as oportunidades de obtenção da qualificação escolar formal. Esse caminho se deu para aqueles que conseguiram ultrapassar o 1º grau, sobretudo através do ensino noturno e do ensino privado. Ser professor tornou-se para eles quase realização integral de suas aspirações sociais e profissionais.

Essa segunda camada, hoje predominante no 1º grau, tende a crescer mais, acompanhando a situação de desqualificação profissional e de aviltamento salarial do magistério.

Abramo afirma que "a segunda camada (...) tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade" (p. 79).

Pensamos que essa afirmativa merece ser mais analisada. Os da primeira vertente, a partir de suas origens sociais, proletarizaram-se social e profissionalmente, contudo tendem a resistir a esse processo, a não querer aproximar-se dos demais trabalhadores, a sonhar com seus privilégios pequeno-burgueses. Mesmo tendo salários e condições de vida que os situam abaixo de certas frações da classe operária, sua postura política e ideológica está voltada para os valores dominantes. Os da segunda vertente buscaram o caminho individualizado da escola para se realizarem socialmente e, ao final de sua busca, percebem que não avançaram quase nada em termos profissionais. Subjetivamente progrediram em suas aspirações e valores, objetivamente continuam próximos de suas origens.

Qual dessas duas camadas se mostra mais conservadora? Qual dessas duas camadas se mostra mais insatisfeita, mais sensível a uma luta corporativa e/ou política? Talvez uma pesquisa mais detalhada sobre os professores que pertencem àquela minoria que está levando à frente a construção de um processo novo de sociedade poderá nos ajudar a ver melhor essa problemática.

O importante a salientar, neste momento, é que a categoria de professores - a partir de suas diferentes origens de classe e do caráter permanentemente contraditório da sociedade capitalista - de um lado se proletariza quanto ao

salário, condições de trabalho e de vida; de outro, se proletariza no sentido de que toma consciência de sua situação de classe, organiza e articula suas lutas junto com os demais trabalhadores.

É isto que tentaremos compreender a partir da análise de dois questionários, contendo aproximadamente 70 questões e numerosas subquestões, aplicados a 16 professores de 8ªs séries da escola pública de 1º grau de São Carlos, em 1987 e a outros 40 professores das mesmas séries em 1989, e que visavam levantar informações acerca do "professor-trabalhador e suas relações de trabalho" e de "suas condições de vida na família e na sociedade". Associando os dois questionários poderemos levantar os elementos iniciais que caracterizam os professores pesquisados.

Todos os docentes pesquisados têm formação de 3º grau; 86% são professores III, 79% são efetivos ou estáveis, 55% têm idade de 30 a 40 anos, 73% dos entrevistados da amostra de 1989 têm de 11 a 30 anos de serviço.

Esses professores lecionam em 28 diferentes escolas, das quais 6 se localizam no Centro ou em bairros residenciais, 9 em bairros populares e 13 na periferia ou zonas rurais.

Um fato que chama particularmente a atenção é que 82% dos entrevistados são mulheres. Conforme atesta Guacira Louro, retomando os dados do recenseamento de 1980, 86,6% do professorado eram do sexo feminino (1989:31).

Há nas relações de trabalho uma desigualdade expressiva no tocante aos salários dos homens e das mulheres, não obstante as lutas das mesmas ao longo dos anos para obterem uma condição mais igualitária. São 84% as mulheres economicamente ativas que recebem menos de 5 salários mínimos no Estado de São Paulo. Entre os homens esse percentual é de 65%. Por outro lado, apenas 28% da PEA recebem mais de 5 salários mínimos por mês. Entre as mulheres esse índice é de apenas 5,5%. O capital - fundamentado na exploração do trabalhador, na discriminação histórica dos sexos, na suposta "inferioridade racial das mulheres" - na medida em que foi arrancada a população feminina do lar para o mercado de trabalho, foi-lhe reservando empregos no setor de serviços e nos setores dos salários mais baixos, onde os sindicatos são, geralmente, fracos ou inexistentes, ou seja, na periferia das atividades sociais.

O "ser professor" não escapou dessa armadilha do capital. À medida que a profissão docente foi perdendo seu status em termos de prestígio e de salários, ela foi sendo "povoada" pelas mulheres. As mulheres que há quatro ou cinco décadas ocupavam majoritariamente as salas do antigo primário (de 1º a 4º) agora são maioria absoluta no 1º grau, no 2º grau e nos cursos de licenciatura do 3º grau.

Uma longa jornada de trabalho

Há uma luta que mobiliza os trabalhadores desde os primórdios do capitalismo: diminuir as horas e os dias de trabalho sem diminuir seus salários. Foram necessárias organizações sindicais e políticas nacionais e internacionais, longos movimentos de avanços e recuos, para se conquistar um número menor de horas-trabalho-semanais e um espaço maior para o descanso, o lazer, a cultura, as relações familiares e sociais. No Brasil, com a Constituição de 88, a duras penas, passou-se de 48 para 44 horas semanais. Porém, os salários muito baixos da maioria dos trabalhadores brasileiros os têm levado a ampliar ainda mais sua jornada de trabalho, com horas extras ou outras atividades.

Não tem sido diferente a luta dos **trabalhadores da educação** pela diminuição de suas horas de trabalho.

Até o início dos anos oitenta, por exemplo, o professor ganhava pelas horas-aula realmente dadas. Não se levava em consideração o longo tempo empregado para a preparação de aulas, correção de provas e exercícios, participação em reuniões pedagógicas (Conselhos de Escola, reuniões de Pais e Mestres), comemorações cívicas etc. Hoje, graças à luta os docentes paulistas já conseguiram alguns avanços: as chamadas horas-atividade, na proporção de 01 hora-atividade para cada 5 horas-aula. Essas horas podem ser cumpridas no próprio estabelecimento escolar ou em casa.

Como é a jornada de trabalho de nossos professores entrevistados?

Dos 40 entrevistados no segundo questionário, 32 (84%) perfazem uma jornada de trabalho de 40 a 45 horas semanais, sendo 32 a 36 horas-aula e 8 a 9 horas-atividade. Primeiro há o desgaste de ter que ensinar de 20 a 35 alunos, principalmente se forem alunos-trabalhadores que já passaram 8 a 9 horas no trabalho. Vinte e dois professores lecionam à noite, 22 lecionam em pelo menos dois períodos, 10 trabalham à tarde e à noite, 6 lecionam em três períodos.

É evidente que 9 horas-atividade semanais ou menos serão insuficientes para uma adequada preparação de aulas, para um bom acompanhamento dos alunos através do processo de correção de exercícios, provas e redações. É por isso que os docentes da amostra levam trabalho para corrigir em casa, 13 deles diariamente, 26 usam a noite e os fins de semana para isso, 30 deles trabalhando de 1 a 5 horas diárias nessa atividade.

Esses professores gastam tempo também para se locomoverem de casa para a escola, de escola para escola. Treze dentre eles lecionam em mais de uma escola. Não são apenas essas suas atividades reais relacionadas com a escola: 90% deles são conselheiros de classe. Outros participam da APM que se reúne, quinzenalmente em algumas escolas, mensalmente em outras, e desenvolvem uma série de atividades seja permanentemente enquanto membros da Diretoria,

seja ocasionalmente nas festas, rifas etc. Alguns participam do Conselho de Escola, que se reúne bimestralmente ou, dependendo da necessidade, várias vezes por bimestre. Outros ainda desenvolvem funções de bibliotecário, de coordenação pedagógica, de assistente de direção, de coordenador do Ciclo Básico, de membro da Comissão de Formatura.

No 1º questionário (1987), 25% dos professores exerciam, além do trabalho docente, uma segunda profissão – no dizer deles, mais rendosa – para cobrir suas necessidades familiares: eram cabeleireiras ou comerciantes. No 2º questionário (1989), 20% dos professores entrevistados também exercem outras atividades remuneradas além da docência na escola pública: aulas particulares, atividades comerciais, funções de secretária, aulas em escolas particulares.

Acresce-se a tudo isso o duro exercício de outro trabalho não remunerado: o trabalho doméstico. Em 1987 quase 70% dos professores realizavam também o trabalho doméstico. Em 1989, esse percentual se repete. Ou seja, dos 40 professores entrevistados, 33 são mulheres e destas 27 são trabalhadoras domésticas, auxiliadas, às vezes, pela empregada, marido e filhos.

A escola enquanto local de trabalho

À semelhança do aluno-trabalhador do ensino noturno, o professor também não entende a escola como o seu local de trabalho. Mena Barreto Abrahão nos chama a atenção para isso:

...quando se compara tudo o que se faz na escola com o conceito de trabalho em sua acepção originária, percebe-se que ela (a escola) não é um "locus" de trabalho. Pode ser, a escola, um "locus" de divulgação de informações... mas não o "locus" onde se proponha uma ação sobre a natureza (social, cultural) que, em retorno, transforme o aluno, modifique o professor. Não é a escola um lugar de trabalho para o aluno-trabalhador que a frequenta com o principal objetivo de receber informações e de obter certificado de conclusão do curso, o qual, assim crê, poderá ajudá-lo para a obtenção de um emprego melhor. Seu lugar de trabalho é tão somente a empresa (1990:135).

Uma explicação para isso é a de o professor não se identificar como um trabalhador e sim como um intelectual. Trabalhador é seu aluno que executa funções fundamentalmente manuais lá na fábrica.

O fato de os professores – sobretudo nos primeiros dez anos de sua docência – passarem por várias escolas antes de se efetivarem, ou mesmo lecionarem em mais de uma escola no ano, faz com que seus "locais" de trabalho se lhes apresentem mais como um local de passagem, onde prestam

alguns serviços por determinadas horas na semana. O professor é antes de tudo um itinerante, um "viator". Segundo o 1º questionário, 50% dos docentes trabalhavam em mais de uma escola; de acordo com o 2º, onde 79% são efetivos ou estáveis e 73% têm de 11 a 30 anos de serviço, essa proporção cai para 33%. À medida, porém, que o processo de proletarianização dos professores objetivamente lhes vai apontando sua realidade enquanto trabalhador, a questão do local de trabalho ganha novas perspectivas.

O capital tem interesse básico em controlar o espaço escolar, pois parte significativa das mercadorias culturais importantes para a sociedade capitalista são produzidas nas escolas.

...A mercadoria do conhecimento, pode não ser material no sentido tradicional deste termo, mas não há dúvida de que é um produto economicamente essencial (Apple, 1989: 63).

O fato de os professores não assumirem a escola como um local de trabalho favorece o capital no sentido de um controle maior da produção ou, pelo menos, da divulgação do tipo de conhecimento que lhe interessa.

Como os dados levantados pelos dois questionários apresentam o local de trabalho dos docentes da escola pública de 1o. grau?

Os dados mostram-nos que a escola é, na realidade, o local onde o professor dá suas aulas, em condições muitas vezes precárias, participa de outras atividades educativas exigidas e vai embora o mais rápido possível. Não é seu local de encontro com outros docentes de outras áreas, com alunos, com pais de alunos; não é seu local preferido para preparar aulas, provas, corrigir exercícios; não é seu local de cultura, de estudos, de produção científica.

Ou seja, em algumas escolas a "sala de professores é inadequada"; para 40% dos professores as condições gerais de construção das escolas são precárias; para 43% deles as dependências das salas de aulas são também precárias. Na maioria das escolas os professores não têm um espaço apropriado para estudar, preparar suas aulas; segundo relatam 80% dos docentes, suas escolas não têm bibliotecário e, muitas vezes, nem local apropriado para biblioteca; para 25% dos docentes, em suas escolas falta secretária; para 35% falta escriturário e para 40% falta servente.

Na maioria das escolas não há um espaço maior para conferências, palestras, debates, realização de peças teatrais; em muitas escolas não há quadra de esporte, local para as aulas de educação física.

Na maioria das escolas não há espaço para grêmios estudantis, nem espaço físico e nem espaço político. Aos estudantes são atribuídos espaços fixos para cada momento ou cada atividade do período escolar, sem que lhes seja

permitido dispor livremente deles. Nas salas de aula são controlados pelos professores, nos corredores e no pátio são controlados pelos inspetores e serventes. Como diz Enguita, "... não há nenhuma sala como a dos professores, por pobre que seja, na qual os jovens possam escapar dos adultos" (1990: 181).

Ou seja, o território da escola não é o território dos professores e muito menos o território dos alunos. Os primeiros vão lá para "dar aulas", os outros para "assistir aulas".

Lutar pela escola como território do trabalho educativo tem uma dimensão muito mais ampla que apenas lutar pelas melhorias do espaço escolar. Significa alargar o tempo e o espaço de escolarização; transformar a escola num espaço cultural e formador; num espaço de encontro entre educadores e educandos; num espaço estimulador da pesquisa, da criatividade, da produção científica. Daí a

importância de os trabalhadores em educação, de os trabalhadores-alunos, de os movimentos populares lutarem por estruturas físicas, tempos e espaços dignos e capazes de produzir para os trabalhadores e seus filhos uma experiência formadora (Arroyo, 1989:12).

As condições de trabalho

Neste tópico queremos analisar dois aspectos complementares do tema que estamos examinando: de um lado, a relativa autonomia dos trabalhadores em educação em seu local de trabalho; de outro, as condições físicas, intelectuais e sociais desses mesmos trabalhadores ao desenvolverem suas funções.

Não obstante os limites e a precariedade das instalações e condições materiais do local de trabalho, não obstante a figura autoritária da burocracia escolar, a função moralizadora e disciplinadora da educação escolar, dos apelos à ordem, à pontualidade, ao bom comportamento dos alunos, **não podemos deixar de reconhecer que no espaço escolar se vive um ambiente menos autoritário que no espaço das fábricas e dos serviços em geral.**

Isso se explica se considerarmos a lógica do processo produtivo que é essencialmente autoritária e a lógica do processo escolar que se move dentro de uma certa ambigüidade:

Para ficarmos no campo da educação, esta incorpora tanto uma lógica democrática e igualitária encarnada no tratamento formalmente igual dos alunos, na participação, no discurso pedagógico humanista etc., quanto uma lógica burocrática e autoritária... (Enguita, 1990:227).

Além disso, a luta histórica dos alunos e dos professores, através de suas organizações, conseguiu uma certa democracia no espaço de trabalho, que permite melhores condições em termos de participação dos professores, alunos e pais (Conselhos de Classe, APM, Grêmios, sindicatos dos docentes, associações de bairros etc.), adoção de conteúdos e métodos mais próximos dos interesses dos alunos e da realidade social, uma relativa autonomia dos docentes em sala de aula. Os trabalhadores da educação ocupam um espaço (ou por concessão ou por conquista) menos autoritário em suas relações de trabalho. Enguita caracteriza bem essa questão:

As escolas são ruins, mas as fábricas e os escritórios são muito piores: numerosos direitos que podem ser exercidos no local de estudo não podem sê-lo no local de trabalho; as relações de um aluno com seu professor costumam ser bastante mais livres que as de um operário com seu capataz ou de um empregado de escritório com seu chefe; a distribuição de recompensa é mais justa e objetiva nas escolas que nas empresas; as sanções são mais graves e se dão com mais frequência no trabalho que no ensino; o trabalho produtivo da maioria das pessoas é mais duro e menos atrativo do que o foi seu trabalho escolar (1989: 228).

Gostaríamos de analisar melhor a questão da autonomia relativa dos docentes. Em artigo anterior, ao analisarmos as condições de trabalho do aluno do Ensino Noturno, tínhamos mostrado que, na sociedade capitalista, nem todos os trabalhos são iguais; que "é possível distinguir nas diversas atividades existentes uma graduação - em termos de controle e autonomia - que vai desde os trabalhos mais livres até os mais rotineiros" (Pucci, Sguissardi e Equipe, 1990). Tínhamos enfatizado que existem algumas profissões que representam um estágio intermediário de subordinação do trabalho ao capital e no interior delas a profissão do professor, um profissional liberal que trabalha como assalariado do Estado ou de empresas particulares. "Esses profissionais - enquanto assalariados - não são donos do produto de seu trabalho, mas possuem um elevado grau de autonomia em relação ao processo de seu trabalho" (Ibidem).

Ou seja, de um lado são alienados como os outros trabalhadores, pois têm pouco espaço de participação na elaboração e na implementação das leis de educação e das políticas da escola, bem como de influenciar ou controlar aspectos importantes de sua vida profissional; são controlados pelo autoritarismo e pela burocracia presentes nas relações de trabalho e de poder no interior da escola; de outro lado, tem um espaço maior de autonomia e de liberdade nas programações em sala de aula, no contacto direto e pessoal com seus alunos.

Não obstante essas dimensões específicas e históricas do trabalho docente,

à medida em que suas condições de trabalho estão se tornando progressivamente "proletarizadas", o controle burocrático (que se caracteriza pelo cumprimento formal das leis) e o controle técnico (que se caracteriza pela obtenção de resultados bem sucedidos) se fazem cada vez mais presentes em suas relações de trabalho. Faz parte da luta dos docentes ao assumirem sua realidade enquanto trabalhadores da educação apontarem no sentido do controle das condições de seu trabalho e denunciarem todas as determinações estruturais que impõem limites às suas atividades profissionais e pedagógicas.

Outro aspecto que queremos levantar neste tópico são as condições físicas, intelectuais e sociais referentes à profissão "trabalhador em educação". A análise de três questões (34, 46 e 54) nos dão subsídios suficientes para tanto.

Primeiramente, 78% dos docentes informaram que seu trabalho envolve fadiga muscular e nervosa. Prolongada jornada de trabalho, desvalorização da profissão, não reconhecimento pelo esforço despendido, falta de recursos materiais e didáticos, responsabilidade pelo cumprimento do dever, baixo nível dos alunos...eis algumas das causas imediatas levantadas pelos professores para justificar o cansaço muscular e mental gerado pela sua profissão. E como isso repercute sobre a saúde dos docentes? As respostas a essa questão são esclarecedoras: "estado depressivo"; "angústia, tensão, desânimo"; "dores de cabeça e estômago"; "cansaço mental e físico" (normalmente fim de bimestre); "tensão e noites mal dormidas".

Piores que o cansaço físico e mental diretamente provocado pelo trabalho docente, são as condições gerais que envolvem atualmente a profissão docente. À questão "quais as condições físicas, intelectuais e sociais em que vivem e trabalham os professores das escolas estaduais?", as respostas são fortes, carregadas de realismo e de uma reservada rebeldia. Veja algumas afirmações extraídas dos dois questionários:

Ausência de perspectivas: "Acredito que todos os setores da vida do professor estão abalados"; "A maioria vive precariamente, necessitando em muitos casos fazer bicos e muitos já estão partindo para outras atividades, deixando o magistério"; "...vivem desanimados, sem perspectivas de melhorias, sem interesse".

Cansados e sobrecarregados: "físicamente estão sempre cansados, dando muitas aulas..."; "o professor vive estafado, correndo de uma escola para outra"; "cansaço, esgotamento, organismo um pouco debilitado".

Desatualizados: "Não há tempo para reciclagem, então ele acaba desgastando seu conteúdo intelectual"; "(...) não sobra tempo para ler, assistir as palestras ou mesmo atualizar-se no campo da educação".

Abandonados: "O professor anda desanimado até mesmo para festinhas (falta de dinheiro); "Se sente abandonado e desatualizado perante a sociedade";

"vida social, nem pensar, somente as festas de confraternização da escola e formatura".

E quando perguntados sobre "quais as doenças mais freqüentes na sua profissão", os professores responderam com respostas secas, curtas, diretas e sofridas: cálculos biliares, úlceras, gastrites, stress, desequilíbrio nervoso, esgotamento nervoso, problemas ligados ao sistema nervoso, estafa, tensão, hipertensão arterial, labirintite, problemas de coluna, velhice precoce. Aparentam, além disso, outras doenças intimamente vinculadas à profissão: problemas alérgicos, faringite, perda de voz, problemas de audição, deficiência visual, varizes.

A questão salarial

A prolongada jornada de trabalho, a precária situação do local de trabalho, as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais dos professores até que seriam pacientemente suportáveis diante de uma justa retribuição salarial. Não é, porém, o que acontece.

Em 1984, o IBGE/PNAD nos mostrou que 49,7% da população de 10 anos ou mais ganham até 5 salários mínimos, ou seja, vivem em estado de pobreza. Em 1987, o total da população que vive com menos de 5 salários mínimos baixou em 2 pontos percentuais, atingindo 47,8%.

Os professores, trabalhadores em educação, qual o seu salário-base? No 1º questionário, em 1987, 62,5% dos entrevistados ganhavam abaixo de 5 salários mínimos, colocando-se, portanto, entre os que vivem em real estado de pobreza. No questionário de 1989, tomando como ponto de partida as referências em sua letra A, na tabela de vencimentos de novembro de 1989 (Vide Boletim Urgente, APEOESP, 2, janeiro 1990) - época de aplicação do questionário - quando o salário mínimo era, então, de Cr\$ 554,33, notamos que, dos 35 professores que responderam a questão 15: "Qual é o seu padrão de vencimentos?", 86% recebiam menos de 5 salários mínimos (localizando-se entre a referência I A à 33 A), ou seja, viviam em estado de pobreza. Ainda mais: 46% dos docentes entrevistados viviam mais pobremente ainda (referência I A a 22 A), com vencimentos até 3 salários mínimos.

Se compararmos o rendimento médio de um trabalhador no Estado de São Paulo com a remuneração de um Professor (P1), 20 horas/semanais, vamos entender o nível de vida em que se encontram atualmente os trabalhadores em educação. O professor chega a receber uma terça parte da renda média do trabalho principal de um trabalhador. Em países que apresentam sistemas escolares organizados, o salário de um professor em jornada integral é igual

à renda média dos outros trabalhadores, e, muitas vezes, superior a isso (Helenc, 1991:17).

A desvalorização real do trabalho docente é a prova mais evidente da desqualificação profissional que lhe é imposta, embora não se constate nenhuma diminuição das exigências sobre a qualidade do "produto" de seu trabalho (Cf. Pucci, Sguissardi e Equipe, 1989c: 17).

Se se acrescentar ainda que os professores sofrem em seus salários descontos com IPESP de 6%, com o IAMSPE de 2 a 3%, com Imposto de Renda, além de, espontaneamente, pagarem suas Associações de Classe (77,5% o fazem); que 82,5% deles providenciam todo ou parte dos recursos didáticos usados em sala de aula; que a maioria gasta dinheiro com ônibus ou combustível para chegar até o local de trabalho; que os professores têm que pagar complementação para receberem serviços prestados pelo IAMSPE, quanto de fato os trabalhadores em educação recebem ao final de cada mês?

Dentro dessa perspectiva salarial entendem-se perfeitamente as respostas que os docentes deram à seguinte questão: "Seus salários cobrem artigos de primeira necessidade?".

A maioria dos que responderam não tem condições de cobrir os gastos referentes a: impostos e taxas de lazer (60%); revistas, jornais, livros (50%); pagamento de escolas para si e dependentes (47,5%); contribuição para associações (42,5%); compra de móveis e utilidades domésticas (52,5%); vestimenta (37,5%); alimentação (35%).

O processo de organização dos trabalhadores em educação

As péssimas condições de trabalho e de salários que vêm assolando os trabalhadores em educação de 1º e 2º graus, sobretudo na década de 80, têm contribuído positivamente para aproximá-los dos demais trabalhadores em termos de consciência de classe e de organização. Florestan Fernandes ressalta essa perspectiva:

Os professores se identificam, como carreira profissional, segundo o conceito de 'trabalhador profissional'. Trata-se de uma ruptura com a situação estamental, de que gozavam ainda na década de 60, e de uma revolução moral: aceitam representar-se como assalariados e como parte ativa do movimento operário. No entanto, ainda não se socializaram para o desempenho dos papéis sociais correspondentes (1989:48).

Diversas associações de trabalhadores da educação têm surgido a nível estadual e nacional, com sangue novo, no contexto dos sindicatos combativos,

e têm desenvolvido papel destacado na organização dos docentes e na condução de inúmeras greves municipais e estaduais.

A APEOESP – a propósito, fundada em São Carlos em 1944 – sem dúvida uma dessas entidades combativas, com seus representantes regionais e municipais, tem atuado significativamente na direção das lutas dos professores estaduais de São Carlos. É importante assinalar que 78% dos docentes entrevistados pertencem a alguma associação de docentes ou de funcionários, 77% desses associados da APEOESP, hoje transformada em Sindicato.

Todos os docentes entrevistados já participaram, de uma forma ou de outra, de greves que a categoria organizou nos últimos anos; 55% deles já participaram de 3 a 5 greves; 25% de 7 a 10 greves. Greves longas e pacientes, num setor não diretamente vinculado à produção da mais valia. Nos últimos dez anos os professores de São Carlos participaram de 6 ou mais greves estaduais, com duração média de 20 dias, mas que já atingiram até 2 meses.

As greves da década de 80 apresentam uma característica nova: o apoio dos especialistas da educação (supervisores, orientadores etc). São Carlos, por exemplo, já teve unanimidade de adesão de diretores e até de supervisores escolares.

A análise dos tópicos anteriores nos mostra com clareza as razões fundamentais que levaram esses trabalhadores a cruzarem os braços: 87,5% deles apontam a “reposição salarial”; 55%, a “melhoria do ensino” e 17,5% a “melhoria do trabalho”. Como diz Perseu Abramo,

...hoje, a grande maioria do professorado de 1º e 2º graus se vê obrigada a lutar muito mais apenas por reivindicações corporativistas do que por ações inovadoras na educação e na sociedade (1986: 79).

Por outro lado, questões relacionadas à política educacional (LDB, Fórum de Educação, Ensino Noturno etc), aos direitos mais gerais dos trabalhadores começam cada vez mais a serem debatidas pelos docentes e suas associações e a serem incluídas nas pautas de reivindicações de seus movimentos.

A maioria dos professores (72,5%) afirma ter tido participação ativa nas greves; 20% dizem ter se portado passivamente. Apenas um professor declara não ter aderido ao movimento; 37,5% dos docentes acompanharam caravanas de grevistas até São Paulo; e apenas 22,5% participaram, após o final das greves, de atividades que visavam dar continuidade ao movimento de reivindicação-organização dos docentes. Ou seja, para a maioria dos entrevistados, acabada a greve, acabou o movimento.

Todos tiveram que acatar as consequências de um movimento radical, que se apresentaram de diversas formas: desconto no pagamento, reposição de

aulas, faltas injustificadas, perda de referências, comissões processantes, perda do direito de afastamento com remuneração para elaboração de dissertação ou tese etc.

O processo de organização e de mobilização dos trabalhadores é lento, se faz com avanços e recuos e se caracteriza por inúmeras ambigüidades. O mesmo, e com maior intensidade, se pode dizer do processo de organização dos trabalhadores em educação. Como já vimos, a dupla vertente de origem de classe, as aspirações de manter posições pequeno-burguesas ou ascender a elas são alguns dos elementos vigentes nas relações de trabalho do docente e que dificultam seu processo de politização e de organização. Florestan Fernandes ressalta essa ambigüidade, resgatando a dimensão positiva do processo:

O professor foi rebaixado em seu nível social e respondeu a isso positivamente. Ao invés de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia, um igual, que apenas está em condições piores e que ele procura ajudar em termos de cooperação social. A amplitude desta ação é muito mais assistencial do que qualitativamente política, mas já é um posicionamento, já é uma ruptura... (1986:29).

Perseu Abramo, por sua vez, apresenta essa mesma ambigüidade, ressaltando seus aspectos limitantes:

Os professores de 1º e 2º graus, muitas vezes, têm salários e condições materiais de vida que se situam abaixo de certas camadas da classe operária. Mas a sua postura ideológica, cultural e política é típica da classe média-média ou da classe média-alta, sempre muito mais disposta a ser cooptada pelos valores ideológicos da burguesia do que solidarizar-se com os do proletariado. (1986: 80).

Essa tensão subjetiva manifesta-se claramente nas respostas a várias questões referentes à greve. Por exemplo, nas questões que dizem respeito aos resultados das greves e suas repercussões junto aos alunos e suas famílias, as respostas são antagônicas. Para 44% dos professores os resultados das greves foram razoáveis; para 56% foram péssimos. E os alunos como viram as greves de seus educadores? Para 69% dos docentes, os alunos compreenderam, aceitaram e até apoiaram as greves. Para os outros 31% as greves repercutiram negativamente junto aos alunos. Quanto às famílias, no segundo questionário, a maioria (55%) afirma que as famílias compreenderam e/ou deram apoio geral às greves. Os outros 45% afirmam que as famílias não aceitaram as greves dos docentes.

A ambigüidade ideológico-política manifesta-se mais explicitamente quando os docentes são solicitados a falar sobre o sentido das greves e como

eles as assumem. Três posições são expressas nas respostas: os que vêm sentido nas greves e as assumem ("último instrumento necessário de reivindicação"; leva à "consciência de classe"; apresenta um "sentido de democracia"; "arma de pressão"). Os que vêm a greve como um instrumento necessário, mas que pode trazer conseqüências desastrosas para os professores ("um mal às vezes necessário, motivo de desunião dos colegas, cria um ambiente desagradável nas unidades escolares"; "sou totalmente contrária às greves, mas...na falta de algo melhor..."). Uns poucos posicionam-se claramente contra a greve ("Para mim, não leva a nada"; "não considero como meio de reivindicação"). Mas é dentro dessa ambigüidade, dessa tensão, dessa luta de classes que vai sendo gestado o novo trabalhador em educação.

Um fato novo e marcante na luta dos trabalhadores na década de 80 foi, à medida em que conseguiram se organizar em Centrais Sindicais, ter trazido para seu lado os trabalhadores sociais, particularmente os trabalhadores em educação. Essas novas categorias estão ajudando a avançar o processo de luta e de organização de todos os trabalhadores na construção de uma nova sociedade.

As limitações sócio-político-culturais do trabalhador em educação

O processo de proletarianização dos trabalhadores em educação, com as ambigüidades ressaltadas nos tópicos anteriores, manifesta-se de maneira específica na análise da vida sócio-político-familiar dos docentes entrevistados.

As condições de vida dos docentes em relação à família mostram, de um lado, um certo bem estar social próprio da classe média, de outro, as conseqüências de uma longa jornada de trabalho e de um salário aviltado.

Assim, 82,5% dos docentes moram em casa própria, já totalmente quitada ou em fase de pagamento de prestações; 68% residem em bairros de classe média. De um modo geral, as moradias dos professores parecem ser confortáveis, 69% deles possuindo 7 cômodos ou mais para famílias em geral compostas de 3 a 5 membros. A maioria das famílias é composta apenas por pais e filhos.

Por outro lado, se observarmos o que os professores costumam fazer nos dias de folga (domingo, feriados), notamos que, ao lado dos passeios, descanso, da TV, 55% deles também fazem "serviços de casa e escolares". E mesmo no período de férias, ao lado de viagens, clube, filmes, leituras, a maioria deles desenvolve serviços domésticos ou outras formas de trabalho.

Seja por razões financeiras, seja pela sobrecarga de trabalho docente, a vida sócio-política e cultural da maioria dos trabalhadores em educação é pouco significativa.

Quanto à participação social, a religião constitui elemento importante na vida dos docentes. Assim, apenas dois não se manifestaram em relação à religião; 87,5% se dizem católicos e 67,5% dizem freqüentar sua Igreja, embora apenas 17,5% desenvolvam algum trabalho efetivo nesse sentido. Tanto as respostas ao por que freqüenta a igreja, quanto ao tipo de trabalho que realiza junto à mesma (assistencialista e/ou espiritualista) mostram uma concepção de religião majoritariamente conservadora e a-histórica. Uma religião assumida de forma individualista ou social, mas sem nenhuma relação com as questões estruturais do social ou que apontem para a perspectiva de sua transformação.

A participação dos professores em clubes recreativos é mínima. Embora 87,5% sejam associados a clubes, apenas 17,5% afirmam freqüentá-los habitualmente para as variadas formas de atividades. E, naturalmente, os poucos que os freqüentam, o fazem "nas férias", "fins de semana" e "bailes".

Fora do ambiente escolar ou religioso, são poucos os docentes que têm participação em qualquer movimento social organizado. Apenas 22,5% deles declaram ter participado de movimentos e atividades e reuniões, abaixo-assinados, denúncias pela imprensa escrita e falada, etc. exigindo melhoria de serviços públicos no local de moradia.

A participação ou militância em organização político-partidária é mínima entre os docentes entrevistados. Apenas 12,5% estão vinculados a um partido político. Parece-nos que a intensa mobilização dos docentes em termos de suas lutas corporativas mais imediatas no interior da escola não levou ainda a uma dimensão política mais ampla que implique em propostas de superação das causas que geram a situação crítica em que trabalham e vivem.

Quanto às atividades culturais e artísticas chamam a atenção os seguintes dados: apenas 5 dos 40 docentes entrevistados participam ou já participaram de algum movimento ou grupo cultural ou esportivo; apenas 27,5% (11 docentes sobre 40) foram ao cinema nos últimos 6 meses; 15% (6 docentes sobre 40) assistiram a alguma peça de teatro no último ano; 15% já fizeram viagens com finalidade cultural, participando de encontros entre profissionais da área ou de congressos de sua entidade. Embora todos leiam jornais (preferentemente *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*), quase todos eles (95%) lêem revistas (sobretudo *Veja* e *Isto É/ Senhor*): 92,5% lêem livros em geral ou da própria área de estudo.

Na verdade, o tempo, o cansaço físico e mental, o dinheiro, as contradições de classe, limitam sobremaneira a participação dos trabalhadores em educação nas atividades sociais, políticas, culturais, tolhendo-lhes sua manifestação mais ampla e democrática enquanto cidadãos e as possibilidade

libertárias de seu pouco tempo de lazer.

Ambíguo pela sua situação de classe, vinculado a setores discriminados da área de serviços, hoje tornado majoritariamente feminino pela sua própria constituição histórica, desgastado física e mentalmente por uma longa e fatigante jornada de trabalho, estranho em seu próprio território, desatualizado, limitado em sua vida sócio-cultural, acorrentado salarialmente à grande maioria dos trabalhadores, participe de inúmeros movimentos grevistas, em processo de organização e politização... eis alguns elementos que vimos e que caracterizam o professor enquanto trabalhador em educação.

O professor é considerado um trabalhador produtivo ou improdutivo? Eis aí uma questão da maior importância relativa ao trabalho docente. No entanto não iremos abordá-la nesse momento. Braverman(1987) e Castro(1988) nos apresentam subsídios sobre esse tema. O aprofundamento dessa questão poderá, sem dúvida, nos ajudar a compreender melhor o professor enquanto trabalhador no modo de produção capitalista. Eis aí um campo de pesquisa e reflexão aberto a todos nós educadores.¹

Intelectuais orgânicos dos trabalhadores em educação, que participaram durante a última década do processo de luta e de organização dos docentes, apontam caminhos a serem trilhados pelos docentes:

- As mudanças reais são sempre mudanças políticas. Se os professores pensam em mudanças, têm que pensar e agir politicamente.

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (Fernandes,1986:31).

- Os professores devem aprender a pensar em termos de luta de classes, mesmo que não sejam marxistas. Assim afirma Perseu Abramo:

...o professorado brasileiro tem que fazer uma clara opção política e de classe. Quem são os professores? Agentes da burguesia cooptados para conformar e enquadrar as novas gerações? Ou parte da classe trabalhadora e, portanto, devendo assumir como seus os valores de classe trabalhadora e não os daqueles que nos oprimem? (1986:83).

- Os professores devem lutar por um novo Projeto de Educação.

...hoje, a grande maioria do professorado de 1º e 2º graus se vê obrigada a lutar muito mais apenas por reivindicações corporativas do que por ações inovadoras na educação e na sociedade... Aponto esse fato não como defeito do professor, mas como circunstância decorrente de uma estrutura econômica e social e de um regime político tão opressivos e repressivos que o magistério se sentiu acuado, empurrado contra a parede, e não teve outra saída senão se defender da exploração e da opressão, gastando nessa defesa muito mais da sua energia criativa, e deixando de propor alternativas educacionais para a sociedade (Abramo,1986:79-81).

- Finalmente, há necessidade de se articular a luta dos trabalhadores em educação às lutas levadas pelos demais trabalhadores.

...O projeto de transformação da escola torna-se indissociável do projeto de transformação do local de trabalho. Os professores e suas organizações deveriam tentar unir sua luta por uma formação polivalente com a dos trabalhadores contra a degradação do trabalho (Enguita,1988:51).

Pensar e agir politicamente, em termos de luta de classes, lutar pela renovação do projeto educativo, pela articulação de suas lutas com as lutas dos trabalhadores, eis alguns caminhos que os trabalhadores em educação estão e precisam continuar construindo.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, M.H.M.B. "As Relações Educação e Trabalho na Escola do 'não-trabalho' - O Aluno Trabalhador e o Professor 'não-trabalhador'" In: Anais (Comunicação) da 42a. Reunião Anual, SBPC, vol. II, S.Paulo/P.Alegre, 1990.
- ABRAMO, P. "O professor, a organização corporativa e a ação política" In: CATANI, D.C.; MIRANDA, H.; MENEZES, L.C. E FISCHMAN, R. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, M. G. "Trabalho, Educação, Escola, LDB". *Rev. de Educação - APEOESP*, São Paulo, (4):04-12, set./89.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio, Guanabara, 1987.
- CASTRO, R. P. *A questão do Trabalho*. São Carlos, UFSCAR, mimeo, 1988.
- ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____. "Tecnologia e Sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação". *Rev. Educação e Realidade*. Porto Alegre, 13(1):39-52, jan-jun/88.
- FERNANDES, F. "A formação política e o trabalho do professor" In: CATANI,

D.C.; MIRANDA, H.; MENEZES, L.C. e FISCHMAN, R. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

O Desafio Educacional. São Paulo, Cortez, 1989.

HELENE, O. Caminhos e alternativas para a valorização da Escola Pública. *Fórum da Licenciatura e a 1a. Jornada pela Valorização do Ensino Público*. São Paulo, USP, 1991: 8-17.

IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD - 1987, Rio de Janeiro, Fundação IBGE, Tomo 5, Vol. 11.

LOURO, G.L. "Magistério de 1o. grau: um trabalho de mulher", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14(2):31-39, jul/dez. 1989.

PUCCI, B e SGUISSARDI V e EQUIPE. *Qualidade do Ensino, Qualificação-desqualificação e Necessidades do Aluno-Trabalhador (Projeto de Pesquisa)*, São Carlos, S.P., UFSCar, mimeo, 1989 a.

_____. *Contribuição ao Estudo da Questão da Qualidade do Ensino para os Alunos Trabalhadores*. São Carlos, DED/UFSCar, mimeo, 1989 b.

_____. "A qualidade do Ensino para os alunos trabalhadores". *Em Aberto*, Brasília, 8(44), out-dez/1989 c.

_____. *O Aluno do Ensino Noturno: um trabalhador desconhecido ou ignorado?* São Carlos, DED/UFSCar, mimeo, 1990 (Estudo apresentado na XIII Reunião Anual da ANPED, BELO HORIZONTE, out./90).

Notas

Este trabalho faz parte do texto "Na Escola do Trabalhador o Trabalho não entra", Relatório Final da Pesquisa "Qualidade do Ensino, Qualificação-desqualificação e Necessidades do Aluno-Trabalhador", desenvolvido pela equipe: Prof.Dr. Valdemar Sguissardi (Coordenador), Prof.Dr. Bruno Pucci (Sub-coordenador), ambos do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos; prof. Newton Ramos de Oliveira, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara e doutorando em Fundamentos da Educação do PPGE/UFSCar, e dos mestrandos Celso Conti e Maria Inês C. Octaviani, do PPGE/UFSCar, e Rosângela E. Cezaretti, licenciada em Pedagogia pela UFSCar.

1. Alguns pesquisadores que trabalham essa problemática: Vânia Maria Carradore, *Sindicato também educa* (PPGE/UFSCar); Ledericy G. de Oliveira, *Desvalorização da Categoria Profissional do Magistério* (PPGE/UFSCar); Ana Maria Caricari, *Como o Estado educa seus servidores* (PPGE/UFSCar); Carlos Roberto Alexandre, *Natureza do Trabalho do Professor* (PPGE/UFSCar).

W

Bruno Pucci e Valdemar Sguissardi são professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Newton Ramos de Oliveira é professor da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara.

W

Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente

Antônio Nóvoa

A reparição da preocupação educativa e a produção do modelo escolar

Educar significa instituir a integração dos educandos como *agentes* em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em *atores* de sua própria história individual e da História coletiva em curso.¹

O indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura e preencha a *distância* entre o cérebro e o ambiente.² Este processo reside na transmissão de uma maneira coletiva de viver e de compreender o mundo, na reprodução de um conjunto de significações graças às quais os homens dão forma à sua existência: é o "tornar-se homem" do indivíduo.³ A cultura deve ser reproduzida em cada indivíduo novo em seu período de aprendizagem para poder autoproprietar-se e perpetuar a grande complexidade social; a sociedade é um sistema fenomenal dotado de uma memória geradora/regeneradora: a cultura.⁴

Esta memória funciona como um verdadeiro *código social* que mantém a integridade do sistema social e da ordem, que reforça a identidade do grupo, que regula as trocas entre os diferentes grupos sociais. Este *código social* não é imutável; ele está, pelo contrário, sujeito às mudanças permanentes devidas à evolução e aos eventos sociais, às modificações do ambiente e também às circunstâncias próprias a seu processo de reprodução.

A cultura não constitui um sistema auto-suficiente, pois ela tem necessidade de um ser biológico dotado, como o bebê humano, de uma importante capacidade de aprendizagem.⁵ A "produção do homem" é o resultado de uma combinação particular entre as disposições geneticamente determinadas e um ambiente cultural preciso.