

PELA CENTRALIDADE DO TRABALHO NA HISTÓRIA SOCIAL DOCENTE:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS *

*OLIVEIRA, Mariana Esteves de***

I – Crise, conflito historiográfico e a retomada da centralidade do trabalho.

Assim como a história (como ciência), o trabalho também já teve seu fim anunciado. No campo da historiografia geral, esse processo se deu a partir da chamada “virada linguística” oportunizada pelo que se convencionou também chamar de crise paradigmática. Vários são os fatores que contribuíram para a descrença na cientificidade da história e a fragmentação exacerbada de suas categorias de análise, como a emergência de novas demandas sociais a partir dos anos 1970, coadunando com processos de transformações na esfera produtiva, na crise do socialismo soviético, entre outros. Os novos sujeitos em cena revelavam mais fluidez de identidades, exigindo também novos olhares da história, ao passo que as velhas certezas eram abaladas pelos fracassos obtidos nos limites da experiência socialista.

Neste contexto, o marxismo foi posto em cheque tanto no sentido político quanto em seu caráter teórico-historiográfico, e com ele, também os Annales. Era necessário relativizar e pluralizar a história. Todavia, as fronteiras entre o relativismo e a negação, e entre a pluralização e a fragmentação, mostraram-se tão líquidas quanto os argumentos da chamada pós-modernidade e do pós-industrialismo. A partir daí, foram inúmeros os ensaios teóricos que colocavam a história como um ramo da literatura, produzida, entretanto, com uma espécie de rigor metodológico suficiente para distanciá-la (um pouco) da pura ficção. Nela, toda ficção histórica tornar-se-ia *verdade*, frente ao relativismo do próprio conceito de verdade histórica e onde ainda poderíamos observar a supremacia do indivíduo e primazia do método hermenêutico ¹.

Paralelo a isto, contudo, a terceira geração dos Annales trouxe contribuições consolidadas em ‘novos objetos’, ‘novos temas’ e ‘novas abordagens’. Também as obras da

* Este texto resulta das discussões empreendidas na disciplina “Tópicos Especiais: História Social do Trabalho” ministrada pelo prof^o Dr. Vitor Wagner Neto de Oliveira no PPGH da UFGD em Maio-Junho de 2013.

** Mestre em História pela UEM; Doutoranda em História no PPGH da Universidade Federal da Grande Dourados. Professora de *Ética e Cidadania* no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, unidade de Andradina-SP – email: mariana.oliveira184@etec.sp.gov.br .

¹ São referências teóricas deste movimento Hayden White, Paul Veyne e Paul Ricoeur.

chamada *Micro-História*, com seus maravilhosos jogos de escalas, são, ao mesmo tempo, reflexos e molas propulsoras deste movimento e abriram, sobremaneira, as possibilidades historiográficas sem, contudo, fazerem uma história-literatura ou uma história-ficção. Cabe salientar que o próprio marxismo também passou por intensos debates e reflexões, culminando em trabalhos que inseriram conceitos de cultura e subjetividade intercambiados com o materialismo histórico. Assumiu-se a abertura do leque das fontes históricas e a pluralidade das categorias de análise.

A narrativa voltou a ser objeto de discussão, e a análise do discurso (e mesmo a semântica) passaram a somar às metodologias, mas a história mantém-se como um campo de conhecimento científico acadêmico sem diluir-se à literatura ou linguística, haja vista a quantidade de pesquisas em curso no campo histórico dentro das universidades. Assim, ao promover uma crítica às aspirações da chamada virada linguística da história, Ciro Flamarion Cardoso concluiu que, ao propugnar a história como literatura, estes autores estavam, no máximo, afirmando que todas as versões da história poderiam ser tomadas como legítimas no campo acadêmico e isto não seria uma afirmação apenas democrática ou ingênua. Para ele:

O anti-realismo, nas ciências sociais, não é politicamente inocente. Independentemente das intenções – e a sabedoria popular afirma que o caminho do inferno está atapeado de boas intenções –, conduz à ideia de que todas as versões se equivalem, enquanto qualquer pretensão a um horizonte mais holístico ou geral seria ilusória, impossível, perversa ou voltada para a manipulação. Não é possível enfrentar o establishment para valer, isto é, num sentido que não seja o de meras lutas parciais, sem uma visão holística do social a partir da qual se proponham alternativas (CARDOSO, 1998: 62).

Assim, a crise de paradigmas parece-nos, há muito, resolvida pela própria produção historiográfica em curso. Mas seguiu-se a este processo de questionamento da cientificidade histórica e do “estatuto do real” na história, a negação do *trabalho* como categoria analítica da história. Por que, inclusive, a pluralização e fragmentação dos temas, objetos e abordagens, somados à emergência das novas demandas no cenário de lutas sociais, como a feminista, por exemplo, fez negar (por parte dos adeptos da virada linguística e do pós-industrialismo) a própria sociedade do trabalho. Chegou-se a afirmar que o trabalho nem era, nestes tempos, algo tão importante para se pensar a produção da existência humana em sociedade, como podemos perceber em Dahendorf, que escreveu, no início dos anos 1990:

Numa sociedade típica da OCDE hoje, 20% das pessoas têm idade abaixo da idade em que podem entrar no mercado de trabalho; outros 20% estão aposentados. Do restante, 10% passam seu tempo em instituições educacionais. (Algumas dessas estimativas são consideradas por baixo). Dos 50% remanescentes, alguns não estão procurando um emprego remunerado e outros, por uma razão ou outra, são incapazes de fazê-lo; não é implausível a avaliação de que ambos os grupos juntos abranjam cerca de 15%. Outros 10% podem estar desempregados. Isto deixa 25% da população. Estes 25% despendem cerca da metade dos dias do ano no trabalho e, nestes dias, seus empregos requerem sua presença por cerca da metade de suas horas acordadas. Estamos ainda de fato vivendo uma sociedade do trabalho? (DAHENDORF, 1992: 153).

Ricardo Antunes aponta outros autores que questionam a centralidade do trabalho na sociedade e destaca o papel de Habermas e Offe, ambos alemães da Escola de Frankfurt, que, de um lado impugnam o trabalho como categoria relevante do fazer-se da sociedade e, por outro, elevam a linguagem e a comunicação como pilares de sustentação da vida “pós-industrial”, sob os mesmos aspectos da crise paradigmática a que já nos referimos:

Habermas faz a síntese mais articulada desta tese: ‘a utopia da sociedade do trabalho perdeu sua força persuasiva... acima de tudo, a utopia perdeu seu ponto de referência na realidade: a força estruturadora e socializadora do trabalho abstrato. Claus Offe compilou convincentes indicações da força objetivamente decrescente de fatores como o trabalho, produção e lucro na determinação da constituição e do desenvolvimento da sociedade em geral’ e depois de referir-se favoravelmente à obra de Gorz, acrescenta: ‘coração da utopia, a emancipação do trabalho heterônomo apresentou-se porém sob outra forma no projeto socio-estatal. As condições da vida emancipada e digna do homem já não devem resultar diretamente de uma reviravolta nas condições de trabalho, isto é, de uma transformação do trabalho heterônomo em auto-atividade (HABERMAS, apud ANTUNES, 1999: 82).

É preciso compreender, todavia, que esta crítica se coloca também em virtude de uma nova organização do trabalho operada a partir dos anos 1970, marcada pela crise do capital (nos seus limites de capacidade de acumulação) e geradora da flexibilização e precarização do trabalho, pelo retorno das políticas liberais (agora adotadas como *neoliberalismo*) e corporificadas na experiência inglesa com Margareth Thatcher e em Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Esta nova organização preconiza o progressivo desmonte das estruturas fordistas para a emergência dos modelos japoneses, ou mais conhecidos como toyotistas, na organização produtiva. O toyotismo pede uma produção racionalizada e um trabalhador que

desenvolva múltiplas competências e afazeres, que se comprometa amplamente (para compartilhar resultados) e se cobre por meio de metas e de qualidades a serem atingidas. Esse processo promove ainda um dismantelamento das identidades do trabalhador especialista, vertical, rumo a um trabalhador horizontal que, por sua vez, perde, inclusive, a identidade de trabalhador, ganhando novas representações tais como *colaborador* (ANTUNES, 2004).

Outrossim, a identidade destes homens e mulheres no mundo do trabalho neoliberal é sempre menos a de trabalhador e mais a de indivíduo (a de consumidor), categorizados por nichos, como gênero e etnias que, no entanto, cumprem um papel mais publicitário que de identidades afirmativas. Além disto, esse processo produz o *trabalhador que não está trabalhando*, isto é, o neoliberalismo é produtor do que se denomina de desemprego estrutural, ao gerar uma massa de homens e mulheres que, embora classe trabalhadora, esteja à margem do mundo do trabalho por não ter emprego dito formal. A insegurança e a instabilidade conformam essa nova identidade, este novo trabalhador nesta nova etapa da história.

A partir dos anos de 1970, o processo de produção taylorista-fordista começou a entrar em crise, em razão de não mais atender aos interesses da acumulação do capital. Nessa mesma época, novas formas de organização do trabalho e a incorporação de novas tecnologias, pareciam apontar para uma fase de introdução acelerada de trabalho morto em substituição ao trabalho vivo. A era do capitalismo globalizado torna-se cada vez mais complexa, o que exige o necessário enfrentamento de seu poder destruidor e de suas mazelas assim traduzidas: as altas taxas de desemprego decorrentes de fatores estruturais; a intensificação do ritmo do trabalho; crescimento do trabalho temporário e de tempo parcial; o trabalho precarizado; a subcontratação de trabalhadores. Além das perdas reais de salários dos trabalhadores que permanecem empregados, há a eterna ameaça da perda do emprego – o medo de ser demitido (NETO, BARROS, JUNIOR e MARIANO, 2011: 43).

Assim, tanto o processo de reformulação capitalista quanto seus interlocutores teóricos e midiáticos provocaram uma tentativa de *invisibilidade* do trabalhador como sujeito central do processo produtivo, bem como o trabalho como eixo central de produtor da vida (ainda que seja o trabalho aviltante). Claro que, com isso, espera-se também a fragmentação e desmobilização da luta dos trabalhadores.

Observa-se ainda que tais premissas não se limitam às pesquisas acadêmicas para um forjar de novas “centralidades” ou preocupações, mas no próprio cotidiano, onde se refletem e se reproduzem. Quando assistimos às novelas, filmes e aos telejornais, por

exemplo, em regra geral, as tramas dramáticas da indústria cultural não representam os trabalhadores, ou cenas de homens e mulheres trabalhando de forma sistemática. O trabalho e a identidade de ofício aparecem minimamente e de forma fragmentada à trama, assim como as notícias jornalísticas. Quando há a representação do trabalho nas esferas midiáticas, ele parece ocupar um tempo e um espaço na vida dos sujeitos muito menor do que é realmente.

O cotidiano passa a ser representado pelos momentos do tempo livre, do lazer, dos hábitos de consumo e pelas peculiaridades e, por que não dizer, aberrações, produzidas por este sistema. É assim que uma pessoa, por exemplo, que possui uma exótica prática de criar 700 gatos, tem toda a estrutura do espaço em que os animais habitam descrita em um telejornal sem que, nem ao menos, um funcionário seja mostrado como trabalhador para dar conta do montante de trabalho gerado por este “empreendimento”². Com um olhar atento, o observador-telespectador sente um vazio nestas representações da vida em que não há trabalho e tampouco trabalhadores.

Os questionamentos são inevitáveis ao observador atento, afinal, quando tudo se revela limpo, pergunta-se “quem limpou?”, quando tudo se mostra pronto, pergunta-se “quem e como se preparou?”, quando as novidades se apresentam na publicidade como produtos tecnológicos de última geração, poderíamos perguntar “como se planejaram, produziram e montaram?”, afinal, olhemos em nossa volta: tudo é produzido, tudo (ainda) está industrializado, tudo se apresenta transformado de sua matéria prima, tudo se faz pelo trabalho.

Nunca se viu tantos automóveis a circular nas cidades e estradas como no último decênio. Nunca foi tão fácil adquirir e portar telefones celulares e outros aparelhos portáteis de informática e telecomunicações. São feitos como, onde e por quem? São produzidos por meio do trabalho industrial que, embora super-mecanizado, ainda preconiza a atividade humana em massa. Assim, não há como aceitar que somos pós-industriais ou vivemos na sociedade *pós-sociedade do trabalho*, por que essa afirmação não se lhe apresenta na materialidade da sociedade em que vivemos concretamente. Ainda produzimos pelo trabalho. Ainda nos produzimos pelo trabalho:

² Neste caso, faço referência à matéria sobre uma mulher que cria cerca de 700 gatos em um “santuário” de animais, a matéria foi veiculada dia 14/07/2013 no programa Domingo Espetacular, da Rede Record de Televisão. Pode ser conferido por meio do link <http://videos.r7.com/conheca-a-mulher-que-cuida-de-700-gatos/idmedia/51e6dedf0cf20ab9b131e03b.html>.

Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso (...) não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias (...) As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção (ANTUNES, 1999: 79).

Quando as obras dramatúrgicas afirmam representar a vida e o cotidiano obliterando o trabalho, questionamos: “essas pessoas vivem do quê?” Afinal, não é o trabalho a forma mais comum de sobrevivência material da humanidade, e sobretudo, da *classe que vive do trabalho*? O que a historiografia do trabalho não nega, no entanto, são as metamorfoses a que se submetem os mundos do trabalho e dos trabalhadores e os limites que se colocam para pensar este mundo do trabalho e dos trabalhadores.

Desta forma, ao modo da historiografia mundial (que, como vimos, produziu uma reflexão e uma abertura plural ao perceber os limites dos ortodoxismos e possíveis reducionismos ao passo da emergência de novos sujeitos, novos objetos e novas abordagens) a historiografia do trabalho também se abriu e contemplou categorias pares ao trabalho tradicional. Ou seja, com o debate e a suposta crise, a historiografia do trabalho pode refletir acerca da categoria do trabalho como importante, central, mas não solitária, homogênea ou exclusiva. Ainda, o trabalhador deixou de ser considerado apenas como aquele sujeito produtor da rotina fabril e foram englobados os trabalhadores sem trabalho, os trabalhadores sem salário (escravos, camponeses), os trabalhadores em suas diversidade e peculiaridades, por que constituem a *classe que vive do trabalho* não obstante as condições que se colocam, e em diversos espaços e temporalidade. E o trabalho, nesta perspectiva, não é apenas o trabalho da fábrica ou o trabalho industrial ³.

Assim, a historiografia do trabalho se retoma e se renova, se amplia e oxigena questões. A história da classe operária, por exemplo, ganhou discussões e tonalidades diferenciadas quando E. P. Thompson apresentou o cotidiano e a cultura popular como elementos de análise de sua formação e consciência, por meio de fontes nada usuais na

³ Neste contexto se faz necessário entender os conceitos de trabalho, donde lançamos mão das reflexões em Marx. Para ele, há duas importantes conotações a que se exprimem o sentido de trabalho. O primeiro deles é, sem dúvida, o próprio sentido da humanidade, isto é, para Marx, os homens se diferenciam dos animais por produzirem objetivamente e racionalmente (de forma planejada) por meio do trabalho. Mas, em um segundo sentido, de onde se opera a caracterização da sociedade de classes, o trabalho aparece como aviltante e estranhado, ou seja, o trabalhador é desprovido do próprio produto do seu trabalho que será apropriado pelos donos do meio de produção (MARX, 2008). O estranhamento e a alienação do trabalhador em relação à produção, conforme nos explica Marx, jamais deixou de existir, e, diríamos, permanece mesmo nas metamorfoses recentes do capitalismo.

historiografia tradicional, como cantigas e elementos das culturas tradicionais do século XVIII na Inglaterra. Eric Hobsbawm, outro importante historiador marxista britânico também ousou ao ampliar suas temáticas de abordagem no mundo do trabalho e incluiu até o *jazz* como tema de estudos, sem, contudo, olvidar que os homens e mulheres se fazem como sujeitos por meio do trabalho. Neste sentido, Mike Savage também faz o importante questionamento:

Será que a descoberta da relevância das relações de etnicidade e gênero e outras serve para desabonar a importância do fenômeno da classe ou pode o conceito de classe ser reformulado de tal modo a tornar-se sensível a questões de gênero e de lugar (e por aí vai)? Será classe só uma dimensão entre outras, que modela a história do trabalho e que o historiador empírico minucioso deve examinar quando relevante? (SAVAGE, 2004: 26).

É neste contexto que Claudio Batalha opera um balanço positivo da produção historiográfica do trabalho na atualidade. Ao destacar toda a renovação desta categoria de análise nas pesquisas no Brasil e suas influências dos historiadores do exterior, afirma:

Entre os efeitos produzidos por estas influências, há que se ressaltar a ampliação dos temas e enfoque. A história operária deixou de ser unicamente a história do movimento operário organizado. Assim, sindicatos, partidos, correntes ideológicas deixaram de ocupar o primeiro plano dando lugar para classe. Momentos de luta excepcionais cederam espaço para as condições de existência diárias, o cotidiano operário (...) Além disso, temas anteriormente não tratados ou colocados como secundários ganharam novo espaço (BATALHA, 1998: 153).

A historiografia do trabalho se abriu, agregou novos temas, métodos e abordagens sem retirar a centralidade do trabalho para pensar a ação humana em seu fazer-se material e de identidades, ainda que esta categoria já não se encontre com uma exclusividade estática do trabalho operário e como uma camisa de força da ação humana. Por isso podemos dizer que o trabalho e, sobretudo, a historiografia do trabalho não perderam o vigor. Ao contrário, ganharam novos fôlegos e novas preocupações.

Por isso também podemos afirmar que a historiografia do trabalho não se esgotou. E é nesta nova expressão do trabalho e de sua historiografia que vimos propor espaços e sujeitos ainda inéditos no campo da história social do trabalho: Trata-se de colocar a discussão da escola como espaço de trabalho e o professor como sujeito trabalhador.

II – A Escola: de *locus* do crescimento moral da juventude ao espaço de luta docente.

Na primeira parte do texto, fizemos uma retrospectiva da historiografia do trabalho, seus embates e sua renovação, na defesa da centralidade do trabalho como categoria de análise histórica. Ao compreender que sua abertura possibilitou englobar novos atores sociais e espaços para se pensar o mundo do trabalho e dos trabalhadores, buscamos com isso atingir nosso principal objetivo nesta discussão, que é compreender o espaço escolar também como espaço do trabalho. Justificamo-nos argumentando que a escola não é representada na historiografia do trabalho e nem mesmo na historiografia geral como *chão de trabalho* tanto quanto as fábricas, os portos, os bancos e atualmente os *call-centers* o são. A historiografia geral atual, inclusive, relegou os estudos sobre a escola e sobre os professores às ciências pedagógicas, conforme salientou Francisco Falcon:

Escolhi aleatoriamente algumas das obras que, a partir dos anos de 1970, procuram analisar, segundo perspectivas bastante distintas, os rumos da produção historiográfica ocidental. Entre os inúmeros aspectos abordados em tais obras (coletivas, por sinal), observa-se sempre a importância cada vez maior da história cultural, de início restrita à chamada história das mentalidades. Mas também se pode observar nesse mesmo universo textual a ausência quase completa de trabalhos relativos à história da educação, como se não competisse realmente aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história. (FALCON: 2006, p. 328).

Também no campo das representações sobre a escola, cabe destacar que os olhares para esta instituição estão muito impregnados do seu papel social propedêutico, isto é, de uma perspectiva pautada na função educadora e preparatória que a escola conforma em virtude de ser o espaço onde crianças e jovens transitam para a vida adulta e o mundo do trabalho (externo). Sandra Acosta, em sua tese de doutorado, utilizou-se dos referenciais das representações sociais de Moscovici para desvelar as imagens e representações sobre a escola por meio de pesquisas com alunos de diversas universidades e dos cursos de Pedagogia e Medicina. Esta autora conclui, ao discorrer acerca dos resultados da pesquisa junto aos alunos de Pedagogia, ou seja, os futuros professores, que a escola, para eles, representa:

Um espaço fechado, protegido, harmonioso e acolhedor, cujos conflitos e lutas anunciados se encontram fora de seus contornos. As imagens evocam uma infância ingênua e distante. O ambiente escolar é visto de uma forma muito positiva: imerso em uma natureza moral e permeado por afeto, os

quais, associados ao talento individual do professor, fazem da escola um ambiente para a formação das crianças (...) A escola é valorizada como um espaço para fazer crescer e formar os pequenos alunos, portanto, é necessário o investimento na universalização do ensino. Para os estudantes de Pedagogia, a imagem da escola não é a daquela na qual eles estão hoje, mas sim uma escola idealizada, sempre ligada a um passado melhor. A função central da escola é a aquisição de conhecimento, saber e informação. As lutas e as conquistas, sempre coletivas, envolvem a participação de todos, incluindo os pais e a comunidade que cerca a escola, e estão ligadas à melhoria do espaço físico da escola e das condições de ensino (ACOSTA, 2005: 153).

Mas a autora atenta para o fato de que apesar de persistirem imagens do professor vinculado à *ideologia do dom* e da escola como espaço ingênuo (um imaginário romântico que criou, ao longo da história da pedagogia, metáforas da *escola como jardim*, e do *professor jardineiro* que rega e molda plantinhas do futuro), os professores já não se reconhecem nelas e tampouco os alunos pensam na escola como *uma segunda casa*, ainda que algumas imagens deste tipo tenham surgido na sua pesquisa.

Já na Sociologia da Educação não é difícil perceber que a escola tem sido, efetivamente, objeto de discussão como um espaço de lutas. Isso se dá por que também, há muito, a educação é vista como um instrumento ou caminho de lutas preconizado por intelectuais engajados. A Sociologia da Educação possui, assim, um sem número de discussões onde a escola se revela como espaço de lutas. Nos anos 1970, Syders afirmou que:

A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto se faz em parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros. O patronato prefere sacrificar a qualificação a assumir as despesas inerentes e sobretudo os riscos sociais, o patronato prefere moderar a ciência (...) A escola não é o feudo da classe dominante; ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras (SNYDERS, 1977: 105-106).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcantes na produção da Sociologia da Educação no que tange a influência marxista. O exemplo de Snyder não é isolado. Nele, todavia, ainda temos uma configuração de luta não como prática do trabalho, mas como resultado do trabalho intelectual docente. Por isso, com ele entendemos que a luta docente não é uma luta propriamente trabalhista, mas uma luta pela educação que, à época, tinha como bandeira a universalização do ensino. Snyder é um intelectual engajado pela emancipação

dos povos oprimidos do capitalismo por meio da educação. Esta também é uma característica da Sociologia da Educação. Vale salientar que tal abordagem é uma perspectiva atual da luta docente, dos movimentos sociais e sindicatos docentes. Não estamos diminuindo sua dimensão, mas apenas buscando abordagens diversas dentro da Sociologia da Educação para a escola. Assim, seguimos destacando que muitos outros trabalhos se deram, na sequência, inserindo a escola como espaço de trabalho e, em destaque, espaço análogo à fábrica⁴.

As discussões que engendraram as analogias entre espaço escolar e espaços fabris permearam a análise da organização e do processo do trabalho docente, passaram pelos possíveis alcances no resultado deste trabalho (ainda levando em conta a universalização do ensino) e contemplaram, também, as peculiaridades do funcionalismo público e do trabalho intelectual (ou não-produtivo). Neste sentido os anos 1980 foram profícuos, onde se destacaram os trabalhos de Frigotto (1986), Sá (1986) e Santos (1989), que não se furtaram em propor os questionamentos nestas linhas para evidenciar as relações *escola-trabalho-capitalismo*. Em Frigotto, temos:

O que postulamos em nossa análise é que, tanto os que buscam um vínculo linear entre educação e estrutura econômico-social capitalista, quanto aqueles que defendem um ‘desvínculo’ total, enviesam a análise pelo fato de nivelarem práticas sociais de natureza distinta e de estabelecerem uma ligação mecânica entre infraestrutura e superestrutura, e uma separação estanque entre trabalho produtivo e improdutivo (FRIGOTTO, 1986: 17-18).

Por trabalho improdutivo, podemos pensar aqui que Frigotto referia-se ao fato de que os professores não produzem mercadorias e não produzem mais-valia. No entanto, as pesquisas que se seguiram defenderam a aproximação da escola como espaço de trabalho capitalista no sentido da divisão do trabalho. Sá também justifica sua postura desta forma e usa o termo *proletarização*. Para este autor, este processo se deu na perda da autonomia do saber escolar por parte dos professores:

O resultado desse processo de transformação foi a proletarização dos trabalhadores da educação. Não importando tratar-se de professores ou

⁴ Esse processo se deu principalmente em virtude das reformas educacionais a partir de 1968 que foram entendidas como a retirada da autonomia docente e percebidas como crescente organização, burocratização e divisão do trabalho docente. Marilena Chauí defende ainda que tais reformas pós-1968 levaram a escola a ganharem como objetivo central a “produção de um exército de mão de obra”. Sobre isto, ler: CHAUI, Marilena. O que é ser educador hoje? In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, pp 53-70.

técnicos, trabalhadores públicos ou privados, foram todos expropriados de seus meios de produção e de reprodução. Nada possuem além de sua força de trabalho como qualquer proletário. O que distinguia os trabalhadores da educação dos demais proletários era o fato de concentrar em suas mãos uma condição essencial do processo de trabalho educativo – o saber escolar. Com a divisão do trabalho escolar, esse saber foi reduzido a uma parcela insignificante. Cada categoria profissional da esfera do trabalho educativo detém apenas uma parcela (SÁ, 1986: 27).

Santos mantém os questionamentos e defende a apropriação da ideia de trabalho docente como parte do processo capitalista tanto na prática quanto nos resultados que, neste sentido, também serviriam à reprodução do sistema. Para ele:

Há, portanto, uma cisão entre os trabalhadores do ensino e a organização do processo de trabalho. Uma cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho. Conseqüentemente, os diferentes tipos de inter-relacionamento entre os professores ou entre os professores e alunos assumem uma forma específica de submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais. E é dessa cisão que provem duas questões: A primeira diz respeito ao lugar teoricamente demarcado pela separação entre os trabalhadores do ensino e os meios de trabalho e a organização do processo de trabalho, cujo lugar deve ser preenchido pelos gestores do processo de ensino, isto é, por aqueles que tem por função produzir os procedimentos técnico-pedagógicos e organizar e controlar o processo de trabalho docente. A segunda, decorrente da primeira, refere-se ao fato de, usualmente, esses procedimentos técnicos – na sua ampla acepção – serem considerados neutros. A problemática técnica ou organizacional do processo de trabalho pedagógico restringe-se ao exame de sua adequação ou racionalidade, com o intuito de aumentar a eficiência ou a produtividade do sistema (SANTOS, 1989: 27).

Em continuidade a estas discussões, outras pesquisas vieram defender que a ação docente, em virtude da divisão do trabalho teria como luta uma prerrogativa tal como a da classe operária, ou seja, uma luta unificada. Muitas pesquisas se seguiram e tal como em Hypolito, essas condições ficaram fluidas mas jamais retiraram a escola como espaço de trabalho capitalista e tampouco o professor como sujeito trabalhador, por um lado, proletário por que desprovido dos meios de produção, por outro lado, portador de armas poderosas da resistência contra este sistema:

O entendimento de como as relações capitalistas penetram no interior da escola parece ser a base de sustentação da compreensão dos demais elementos constitutivos do processo de trabalho na escola. Concretamente, a meu ver a escola está perpassada pela lógica

capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está “imune” a essa lógica, e, por outro lado, o modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Há que se considerar, ainda, que a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos (HYPOLITO, 1991:19).

Longe de buscar a solução destes entraves teóricos, nossa intenção em demonstrar exaustivamente estes debates foi a de destacar que o espaço escolar já teve sua inserção na discussão sobre o trabalho com a Sociologia da Educação. Neste sentido, e sobretudo a partir dos anos 1990, também foram produzidas inúmeras teses e dissertações que olharam os professores como trabalhadores enquanto classe social, em resistência, destacando o papel dos sindicatos e as greves para revelar estes homens e mulheres em luta. Esses trabalhos seguiram a percepção de uma classe em movimento, de uma classe peculiar que ao mesmo tempo se distingue e se mistura com a classe operária também no que tange à consciência de classe:

O comportamento social que caracterizava os movimentos grevistas da categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus, no final da década de 1970, era do tipo que já engendrava uma consciência da solidariedade de interesses gestada entre todos os membros do grupo social e que questionava, ainda que do ponto de vista econômico, as bases jurídicas do Estado ditatorial brasileiro. Provavelmente, apenas as vanguardas da categoria, em unidades federativas como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Pernambuco, tinham atingido o terceiro momento descrito por Gramsci, isto é, a fase mais abertamente política; e alcançado, portanto, o amadurecimento social necessário para criar as condições organizativas e de direção política para as lutas levadas a cabo pelos professores nacionalmente (FERREIRA JR e BITTAR, 2006: 1167-1168).

Novamente, precisamos destacar que a emergência dos professores como sujeitos em luta foi um objeto da Sociologia da Educação. Assim como as recentes pesquisas que estudam o recrudescimento da flexibilização e da precarização do mundo trabalho e seus reflexos no espaço escolar, que retomam o debate acerca da precarização e proletarização do trabalho docente ⁵. Nestes novos debates, incluem-se as discussões oriundas das ciências

⁵ Sobre esta retomada da discussão acerca da proletarização do trabalho docente, indicamos o balanço feito por Fernandes e Orso em: FERNANDES, H. C. ; ORSO, P. J. O trabalho docente: pauperização, precarização e

médicas acerca do adoecimento docente, onde as relações entre precarização do trabalho e saúde do trabalhador encontram suas interfaces no que se convencionou chamar de *síndrome de burnout e mal-estar docente*⁶. É nisto que reside nossas preocupações atuais, no entendimento de que a historiografia e a história social do trabalho tem muito a ganhar ao se aliar às ciências pedagógicas. A própria História da Educação como disciplina não contemplou a escola e a luta docente como processo histórico no desenvolvimento do capitalismo brasileiro e da escola pública no Brasil. Daí derivam nossos questionamentos mais particulares e daí emergem nossas perguntas, que são, em última instância, o objetivo deste texto.

III – Por uma história social do trabalho dos professores na escola: ainda uma proposta.

Questionamos a formação da categoria docente pela perspectiva da história social por que tentamos encontrar não apenas as fotografias sociológicas de uma escola-fábrica e de um professor em greve. Queremos unir história do trabalho com a história escolar e do professor para detectarmos as pequenas resistências cotidianas que conformaram uma identidade da classe entre os docentes no processo histórico marcado pela proletarianização e precarização do trabalho. Olhares cotidianos e recortes temporais que a Sociologia da Educação pode ter deixado escapar, também por que não eram de sua prerrogativa epistemológica, mas que, sob um olhar atento, podem contribuir com a luta em que estas ciências estão engajadas, que é a luta pela visibilidade e emancipação dos trabalhadores como sujeitos históricos.

Os questionamentos que se colocam para que continuemos envolvidos na pesquisa histórica juntos à escola e aos professores tem a ver com a própria condição histórica dos trabalhadores oprimidos que ora se encontram no pleno auge da consciência de classe, nos fazeres de greves e manifestações (presentes na categoria docente e nas pesquisas) e ora se encontram partilhando suas existências na reprodução do sistema que o oprime, em um movimento que Thompson sugeriu ao discutir o conceito de consciência de classe no seu

proletarianização. Dissertação de mestrado em Educação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

⁶ Para melhor compreensão destes conceitos e discussões, recomendamos a leitura de ESTEVE, J. Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

fazer-se, como um movimento que se amplia e se contrai de formas diferentes em momentos e lugares diferentes na história⁷.

Concluimos apenas com expectativas, ansiosos por encontrar na cultura cotidiana dos professores, em suas práticas escolares, em suas conversas e cafés nas salas de professores, os indícios que permitam compreender a formação histórica de uma classe que incorporou tanto as identidades de “tia” junto às crianças de “jardim de infância” quanto os compromissos históricos da emergência das classes populares propugnadas em Paulo Freire e demais teóricos da Educação. Suas lutas trabalhistas nos parece, até o momento, completamente embrenhadas pelas lutas políticas desse chamado compromisso histórico, tanto que Freire afirmou que *“a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas que dela faz parte”* (FREIRE, 1996: 72).

Entender a dialética da constituição cotidiana, os bastidores e as trajetórias históricas desta luta é nosso maior desafio. Nossa pesquisa defende que os docentes sejam sujeitos na historiografia social do trabalho, e também na escola, na luta social, na emergência dos povos oprimidos do capitalismo, por um mundo melhor.

Referências Bibliográficas:

- ACOSTA, Sandra Ferreira. Escola: as imagens que as representações sociais revelam. Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade de Campinas, PUC – SP, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez / UNICAMP, 1999.
- _____. “Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil”. In ANTUNES, Ricardo e SILVA, Maria Aparecida Moraes (orgs.) O Avesso do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. “A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências”. In: Historiografia Brasileira em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 1998.
- BLOCH, Marc. Apologia da História ou o Ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. “Crítica de duas questões relativas ao anti-realismo epistemológico contemporâneo”. In Revista Diálogos, Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, UEM. Vol. 2, 1998, p. 47-64.

⁷ Sobre isto, ler: THOMPSON, Edward Palmer. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- CHAUI, Marilena. “O que é ser educador hoje?” In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) O Educador: Vida e Morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982
- DAHENDORF, Ralf. O Conflito Social Moderno. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1992.
- ESTEVE, J. Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.
- FALCON, Francisco J. Calazans. “História Cultural e História da Educação”. In Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.
- FERNANDES, H. C. ; ORSO, P. J. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. Dissertação de mestrado em Educação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.
- FERREIRA JR, Amarilio, BITTAR, Marisa. “A ditadura militar e a proletarização dos professores”. In Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva: um re (exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1986.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. “Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise”. In Revista Teoria & Educação. Porto. Alegre, nº.4, p.3-21, 1991.
- MARX, Karl. “Trabalho estranhado e propriedade privada”. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NETO, Cacildo; BARROS, Jaqueline; JUNIOR Reginaldo, MARIANO, Valquíria. “Capitalismo contemporâneo, crise burguesa e o trabalho profissional do assistente social: dilemas, desafios e resistências”. In Revista Debate & Sociedade. Uberlândia. Vol 1. nº 1, p. 40-54, 2011.
- SÁ, Nicanor Palhares. “O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola”. In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 57, p. 20-27, maio de 1986.
- SAVAGE, Mike. “Classe e história do trabalho.” In: BATALHA, Cláudio H. Moraes, SILVA, Fernando Teixeira da, FORTES, Alexandre. Cultura de classe. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.
- SANTOS, Oder José dos. “Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica”. In Educação em Revista, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, dez., 1989.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes Editora, 1977.
- THOMPSON, Edward Palmer. A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.