

Gideon Borges dos Santos



## **O Trabalho Como Metáfora da Educação**

Rio de Janeiro  
2010

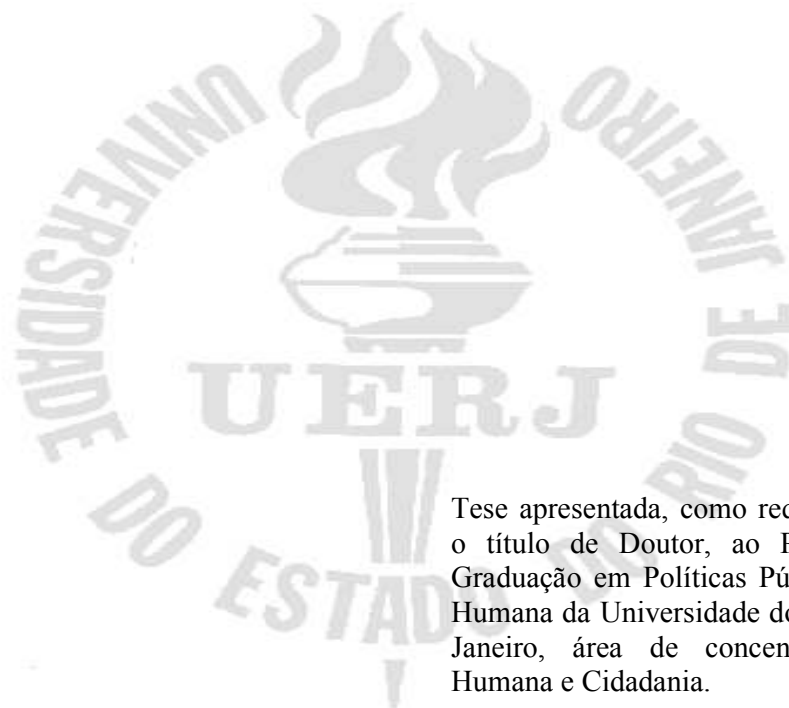
# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Gideon Borges Dos Santos

O Trabalho Como Metáfora da Educação



Tese apresentada, como requisito parcial para o título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lilian do Valle

Rio de Janeiro  
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Gideon Borges dos.  
O trabalho como metáfora da educação / Gideon Borges dos Santos. - 2010.  
s.□39 f.

Orientadora: Lilian do Valle.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Trabalho – Teses. 3. Metáfora – Teses. 4. Professores de ensino fundamental – Teses. I. Valle, Lilian do. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

---

Assinatura

---

Data

Gideon Borges dos Santos

O Trabalho Como Metáfora da Educação

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 31 de maio de 2010.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lílian do Valle (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof. Dr. Miguel González Arroyo  
Faculdade de Educação da UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha  
Faculdade de Educação da UFPel

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Izabel Brasil Pereira  
Escola Politécnica em Saúde da Fiocruz

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Estrella D1Alva Benoin Bohadana  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro  
2010

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Vera e Hermenegildo  
A Ikeda Sensei.

## AGRADECIMENTOS

Costuma-se dizer que a atividade intelectual é solitária. Embora tenha recusado essa idéia no primeiro momento em que a ouvi, pude experimentar com segurança a construção de uma tese na presença de tantas pessoas. Não me refiro aos autores com quem ficamos grudados quase diariamente, sobretudo nos momentos finais desta elaboração, buscando a coerência nos diálogos controversos, que muito nos acompanharam na construção desse trabalho, mas aos que tiveram uma participação mais eventual, embora não menos importante, fazendo críticas, questionamentos e indicações que contribuíram de modo decisivo na elaboração dessa obra. A estes eu agradeço.

Ao meu companheiro Washington Barros quem mais de perto dividiu comigo a agonia e deleite necessários ao exercício da atividade intelectual. Meus colegas de grupo Giovane, Wanderley e Carla Irinelli que trataram com humor as minhas limitações, e deram contribuições fundamentais à tese, sempre dosadas com bastante incentivos. Ao professor Carlos Otávio Fiuza Moreira que soube fazer a crítica correta para que esse trabalho ganhasse uma dimensão muito maior do que tinha em sua origem. À professora Maria Helena de Mendonça que pacientemente compreendeu as minhas ausências no trabalho. Aos professores Miguel Arroyo, Maria Isabel da Cunha, Izabel Pereira Brasil e Estrela D'Alva Benaion Bohadana que, em meio a uma série de compromissos, gentilmente se disponibilizaram a avaliar esta tese.

Em especial eu agradeço à minha orientadora, a professora Lilian do Valle. Mais do que uma presença quase diária que dividia com os intelectuais, e mais do que uma contribuição peremptória e pontual na preparação dessa tese, ela foi cúmplice, autora e professora nesse projeto... e me fez chegar como ser humano e como aspirante intelectual, aonde eu sozinho ou na presença de companhias duvidosas jamais chegaria.

Começarei por uma palavra de Freud que acho profundamente verdadeira. Freud declarou que a psicanálise, a pedagogia, e a política são as três profissões impossíveis.

C. Castoriadis.



## RESUMO

SANTOS, Gideon Borges dos. *O trabalho como metáfora da educação*. 2010. 139f. Tese de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

A exigência de lidar diretamente com a subjetividade faz com que a educação apresente características muito peculiares, que desbordam os limites de qualquer organização lógica. Essa tese põe no centro de suas reflexões os usos e limites das metáforas do mundo trabalho em sua função de modelar e, assim, explicar a atividade docente. Analisando as metáforas da tradição (a docência como sacerdócio e a professora como tia) e as metáforas da racionalização (o professor como especialista, trabalhador e profissional) procuramos mostrar que, à medida que a metáfora do trabalho foi se impregnando na escola, a atividade docente acabou por excluir do horizonte de suas preocupações teóricas a *capacidade humana de iniciativa*. Portando-se como doadora de sentido universal para as atividades humanas, a metáfora do trabalho, que não se reduz ao simples deslocamento de palavra, mas à transposição de um sentido enraizado, tornou-se excessiva e insuficiente para se pensar a tarefa da formação humana. Nesse sentido, a introdução do conceito de ação para elucidar a atividade docente surge com potencial representativo para a prática do professor, ali onde a metáfora do trabalho não consegue realizar plenamente.

**Palavras-chave:** Metáfora. Trabalho. Docência. Ação.

## ABSTRACT

The condition to deal directly with the subjectivity has done with that education gets very peculiar characteristics, which overflow the limits of any logical organization. This thesis puts the center of his reflections the uses and the limits of the world's metaphors work in its function of modeling and thus explain the teaching activity. Analyzing the metaphors' tradition (the teaching like a priesthood and the teacher like an aunt) and the metaphors' rationalization (the teacher like a specialist, professional and worker) we tried to show that, as the same time that the work's metaphors were to impregnate at school, the teaching activity eventually excluded from the horizon of theirs theoretical concerns the capacity of human initiative. Carrying them as the giver of universal meaning to human activities, the work's metaphor can't be reduced for a simple shift of the word, but the transposition of a rooted sense, it has become excessive and insufficient to think the education's task. This way, the introduction of action's concept to elucidate the teaching activity emerges with potential representative for the teacher's practice, over there where the work's metaphors can't be fully realized.

**Keywords:** Metaphor. Work. Teaching. Action.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
<b>1. A METÁFORA E A ATIVIDADE DOCENTE .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 A metáfora e a transposição do sentido .....</b>	<b>14</b>
1.1.1 <u>Entre a retórica e a poética</u> .....	14
1.1.2 <u>Artifício lingüístico</u> .....	17
1.1.3 <u>Processo vivo</u> .....	19
<b>1.2 As metáforas do educar .....</b>	<b>21</b>
1.2.1 <u>A tradição</u> .....	22
1.2.1.1 <i>O magistério como sacerdócio</i> .....	22
1.2.1.2 <i>No prolongamento do lar: a escola e a «tia»</i> .....	27
1.2.2 <u>A racionalização</u> .....	32
1.2.2.1 <i>O professor como especialista</i> .....	32
1.2.2.2 <i>A metáfora do trabalho</i> .....	39
<b>2. HERANÇAS DA MODERNIDADE: O TRABALHO COMO PANACÉIA .....</b>	<b>44</b>
<b>2.1 O trabalho como centro da vida social</b> .....	<b>44</b>
2.1.1 <u>O trabalho como fonte de toda riqueza</u> .....	46
2.1.2 <u>O trabalho como princípio de equivalência</u> .....	48
<b>2.2 A referência do trabalho produtivo .....</b>	<b>52</b>
2.2.1 <u>Atividades reduzidas ao trabalho</u> .....	52
2.2.2 <u>Uma sociedade de trabalhadores</u> .....	56
<b>2.3 O trabalho como expediente para uma necessidade prática .....</b>	<b>61</b>
<b>2.4 A descentralização do trabalho .....</b>	<b>69</b>
<b>3. TEORIAS DA EDUCAÇÃO COMO TRABALHO: A FORMAÇÃO E OS FORMADORES .....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 O trabalho define a educação .....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 O professor como operário .....</b>	<b>81</b>
3.2.1 <u>Ensinar: uma atividade produtiva?</u> .....	87
3.2.2 <u>O professor como proletário</u> .....	90
<b>3.3 Profissionais da educação .....</b>	<b>94</b>
3.3.1 <u>Limites da profissionalização</u> .....	105
3.3.2 <u>A desprofissionalização da docência</u> .....	108
<b>4. A POLÍTICA COMO METÁFORA PARA A FORMAÇÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 Ação, produção e acontecimento natural</b> .....	<b>112</b>
<b>4.2 A docência como ação</b> .....	<b>117</b>
<b>4.3 A ação e as metáforas do professor .....</b>	<b>120</b>
<b>4.4 A profissão docente pensada a partir da ação .....</b>	<b>125</b>
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

Dizer que uma coisa é, é dizer que ela é determinada quanto a todos os seus predicados possíveis.<sup>1</sup>

De todas as atividades humanas, é provável que a educação dos homens seja uma das que maior resistência apresentou ao processo de racionalização moderno. E isso em virtude de uma característica que, apesar dos esforços contrários, nunca deixou de definir o humano: sua capacidade de iniciativa. O «poder de iniciar algo novo», como diria H. Arendt<sup>2</sup>, e de sempre fazê-lo de um modo ao mesmo tempo próprio e, ainda assim, compartilhado em algum grau com os outros, torna cada processo formativo singular e interminável.

A exigência de lidar diretamente com a subjetividade humana faz com que a atividade docente apresente características muito peculiares, que desbordam os limites de qualquer organização lógica. Experimentamos isso freqüentemente em nossa experiência no ensino fundamental: para começar, a atividade do professor jamais se acomoda aos contornos de espaço e de tempo previstos para sua realização. Não são apenas as urgências e imprevistos que eclodem no contato direto com os alunos, nem somente a série de outras atividades externas à sala de aula (planejamento, correção dos trabalhos...) que introduzem a necessidade de certa flexibilidade. Mais do que isso, a atividade de educar supõe, para aqueles que a vivem plenamente, um contínuo processo de auto-formação, ao qual acabam por corresponder a um tipo de comprometimento mais integral do que a atividade em si deixa imaginar, além da construção de laços afetivos (com os alunos, com os colegas, com a própria atividade) que não se esgotam na simples realização das tarefas. De forma ainda mais profunda, pode-se dizer que os próprios resultados da atividade docente não dependem exclusivamente do educador e de sua escolha mais ou menos judiciosa dos «meios» que elege em sua atuação, e tampouco, se deixam verificar pelos mecanismos de acompanhamento e avaliação que a razão planificadora forja para si.

Há ainda outras facetas da especificidade incontrolável própria à atividade de formação humana que ninguém, tendo sido um dia professor, pode desconhecer. No entanto, a modernidade especializou-se em negar esta simples evidência, construindo seus sistemas

---

<sup>1</sup> KANT, Immanuel apud CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 264.

<sup>2</sup> ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

públicos de ensino sob a exigência de uma estrita uniformidade de ação e de resultados. Também no Brasil, as diversas reformas educacionais a partir dos anos 1930 estabeleceram, cada uma à sua maneira, as estratégias, vias e mecanismos de planificação da ação escolar e da atividade do professor. Não foi diferente a reforma introduzida na década 1990, seguindo o mesmo projeto econômico que se espalhou por toda a América Latina naquela década. Sob pretexto de profissionalização da atividade docente, esta reforma anunciou seu modelo próprio de padronização do magistério – que, extirpado de suas particularidades, mais do que nunca se viu assimilado à atividade mercantil.

Não deixa de ser surpreendente, entretanto, a forma como a proposta de profissionalização ganhou também a adesão dos teóricos da educação, sem que uma análise mais aprofundada dos riscos e das conseqüências a que a radicalização do projeto de controle racional necessariamente exporia a atividade docente. Turvou, talvez, sua visão teórica a confluência das duas disposições antagônicas (capitalistas e «críticas») em face da mesma tendência de valorização do trabalho industrial, inclusive, ao vocabulário conceitual por ela engendrado. Foi assim que as teorias forneceram matéria e motivo para reivindicações que a partir daí identificavam o professor a um «trabalhador da educação».

Com a predominância, explícita ou velada, da perspectiva que faz do trabalho industrial o conversor universal para a apreciação e a valorização das atividades humanas, poucas foram as oportunidades criadas para que se fizesse a crítica das reduções a que a atividade do magistério foi sendo, ao menos teoricamente, submetida nas últimas décadas por esta concepção dominante de formação humana.

Hoje, as imagens do trabalho industrial tornaram-se metáforas comuns na escola: longe de uma decisão sem conseqüências, esses usos evidenciam graves limitações assumidas na concepção do ofício e da prática do professor.

Em si, o uso de metáforas comporta a equalização de coisas que a princípio são distintas. A lição veio de Aristóteles pelas palavras de C. Castoriadis<sup>3</sup>: a rigorosa identidade não existe. As metáforas instituem, por meio de uma linguagem sustentada por muitos deslocamentos, a forma comum de nomear as coisas, de compartilhar representações – e, portanto, de identificar uma coisa por meio de outra. A vida comum não depende da identidade absoluta – que é, ademais, uma invenção dos filósofos – mas da existência de processos variados de aproximação, ou seja, da contínua criação de *formas de semelhança* que permitam, a cada vez, a identificação de uma coisa pela outra.

---

<sup>3</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., p. 265, nota 1.

Porém, isso implica que nenhuma identificação, isto é, nenhuma metáfora, esgota os sentidos daquilo que assim é nomeado – em nosso caso específico, a escola, o magistério, a formação humana, o que não significa que não se deva – como se isso fosse sequer possível – recorrer a metáforas.

Porque não podemos nem pensar nem falar abandonando absolutamente a lógica identitária<sup>4</sup>, só podemos questioná-la utilizando-a, colocá-la em dúvida confirmando-a em parte.<sup>5</sup>

Mas é claro que nenhum emprego é, nesse domínio, anódino: sempre há, no ato de aproximação de duas coisas, uma intenção e um custo. Além disso, exposta a um uso irrefletido e abusivo, qualquer metáfora torna-se o oposto do que um dia foi: é preciso cuidar para que as elas não se tornem autônomas, alienando no uso reiterado a nossa capacidade de deliberação e de crítica. Cabe, pois, escolher bem suas metáforas; e mantê-las sempre sob suspeição.

Talvez se possam propor essas exigências como critérios de distinção entre uma metáfora qualquer e um *conceito*. Instrumentos para identificar, para nomear e para significar a nossa experiência no mundo, os conceitos se distinguem por seu alto poder elucidativo e pela capacidade de unificar um número indefinido de objetos, sentidos ou entes, tornando-os inteligíveis para aqueles que deles fazem uso. Mas essa não é a principal diferença entre as metáforas em geral, e o caso particular em que se constitui o conceito, pois as metáforas também possuem ordinariamente altos poderes representativos. Apoiando-se, porém, menos no exame de características e atributos inteligíveis do objeto do que em dados sensoriais a eles relacionados, as metáforas ganham em imediatez e transparência o que perdem em profundidade e compreensão. A particularidade dos conceitos é, portanto, a carga de elaboração que eles devem carregar, mesmo que conservem, em maior ou menor proporção, «a marca do caráter parcelar de nossa experiência», sendo, portanto, provisórios, «insuficientes e excessivos (...), múltiplos e tributários daquilo a que se aplicam».<sup>6</sup> O não reconhecimento da provisoriedade e dos limites operatórios de todo conceito conduz a que ele seja transformado em simples artifício retórico, que ele seja cristalizado, tornando-se

---

<sup>4</sup> A lógica-ontologia herdada está solidamente ancorada na própria instituição da vida social-histórica; ela é, em certo sentido, elaboração e arborescência dessas necessidades. Seu núcleo é a lógica *identitária* ou *conjuntista*, é esta lógica que impera soberana e inevitavelmente em duas instituições sem as quais não há vida social: a instituição do *legein*: componente ineliminável da linguagem e do representar social; a instituição do *teukhein*: componente ineliminável do fazer social(...). A lógica *identitária* é lógica da determinação, que se especifica segundo casos como relação de causa a efeito, de meio a fim, ou de implicação lógica.» Ibid., p. 210.

<sup>5</sup> Ibid., p. 267.

<sup>6</sup> VALLE, Lílian do. Categoria, teoria, conceito (para dizer o ser em múltiplos sentidos). **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 303-320, jul./out. 2008, p. 318.

ineficiente para fazer passar de uma coisa à outra, na medida em que capturado pelo senso comum.

As imagens do mundo trabalho prontamente seduziram os teóricos e militantes da escola pelas facilidades que introduz para o pensamento. Mas a adoção irrestrita da metáfora da fábrica contribuiu para tornar a educação escolar mais indefesa face à lógica do mercado, mais submissa às demandas do mundo capitalista. Projetadas sistemática e mais ou menos descontroladamente sobre a escola, as metáforas do mundo do trabalho fazem da educação uma «produção», do professor um «trabalhador», da relação pedagógica uma «troca» de conhecimento, submetendo a aprendizagem aos critérios de uma «produtividade» escolar.

Essa tese coloca no centro de sua reflexão os limites (e possibilidades) das metáforas do mundo trabalho (industrial) em sua função de explicar e, assim, modelar a atividade docente. Não que se mantenha a ilusão – ademais tão moderna – de que a crítica racional é por si só capaz de desconstruir esquemas mentais fortemente arraigados na tradição e nas práticas culturais: nosso propósito de interrogação é bem mais modesto. Ele se limita à pretensão de fornecer elementos que possam vir a alimentar a atividade reflexiva que não pode deixar de se manter viva em nenhuma etapa ou dimensão da atividade de formação humana.

O nosso ponto de partida é a constatação de que o contexto em que surgiu a escola moderna era intensamente favorável à direta projeção de esquemas de representação da fábrica ao universo de formação do futuro cidadão-trabalhador; e de que essa histórica associação foi renovada, na reflexão educacional, pela permanência do pensamento marxista nos estudos sobre a prática do professor.

Nosso foco de análise será o professor das séries iniciais do ensino fundamental da escola pública. Por tratar-se do nível de ensino mais difundido pelo processo de massificação da escola e pelas políticas educacionais, o ensino fundamental é também o mais assediado pelos empresários que demonstram preocupação com a formação da classe trabalhadora. Principal ponto de convergência entre os organismos internacionais interessados na educação, o ensino fundamental é também fonte de curiosidade dos teóricos que, incomodados com a qualidade dos processos de formação, o transformam no centro de sua vasta produção científica. Mas é também esse nível de ensino aquele que preserva mais características de uma formação geral (e não técnico-profissional) – ainda que seja, paradoxalmente, o mais alinhado às metáforas industriais.

Mesmo tomando como base a educação moderna, faremos, eventualmente, referências ao mundo antigo. A utilização do referencial de educação da Grécia antiga para elucidar a atividade docente na atualidade nos coloca diante de três razões muito específicas: (1)

verificar, pelo recurso ao distanciamento crítico, os rumos que a modernidade imprimiu à experiência e aos valores educacionais herdados dos antigos; (2) evidenciar, pelo testemunho de outros contextos históricos, que a centralidade concedida ao trabalho é uma especificidade da modernidade ocidental; (3) e redescobrir, no melhor dos casos, o poder heurístico de interrogações e exigências conceituais que, realizadas pelos antigos, foram abandonadas pelos modernos.

Interroguemos: o que a metáfora do trabalho (industrial) introduz na análise da formação humana? Que sentidos e realidades ela aproxima, e quais as conseqüências dessa aproximação? Nossa tese procura mostrar que essas metáforas são hegemônicas na educação porque a modernidade fez do trabalho conversor universal de equivalência, e deste modo, referência para as atividades realizadas pelos homens. Entretanto, do ponto de vista da formação humana, a metáfora do trabalho, à medida que foi se cristalizando na escola, a educação ficou mais facilmente vulnerável à lógica mercantil, adquirindo uma racionalidade jamais testemunhada em outra época.

Ainda no intuito de oferecer à nossa reflexão um pano de fundo crítico, pareceu-nos importante examinar as metáforas de formação que revelaram, ao longo da história, grande poder de impregnação, fazendo do magistério um *sacerdócio*, da professora a *tia*, do professor um *especialista* e, finalmente, um *trabalhador*. Estas metáforas expressam para a educação mais do que diferentes significados atribuídos nos diversos contextos sócio-históricos; registram, igualmente, a trajetória de uma prática social instituída, que acompanha *pari passu* as transformações sociais. Assim, as duas primeiras metáforas indicam, em nossa realidade, a constituição de um espaço público que jamais rompeu com a esfera privada, mas na maior parte do tempo a prolongou; em seguida, o projeto nacionalista se estampa em uma inédita valorização da educação, do professor e de seu papel na sociedade, introduzindo a metáfora do professor como especialista. Apoiada na idéia de um saber positivo que asseguraria ao professor uma eficácia técnica, essa imagem culmina mais tardiamente com a associação do professor a um profissional, e por fim, com a imagem do professor como trabalhador – cuja atividade pode ser objetivada e controlada – correspondendo à pretensão de racionalização da atividade docente.



## 1. A METÁFORA E A ATIVIDADE DOCENTE

Quando se universaliza, passa-se do semelhante para o semelhante; não se agrupam os idênticos; se eles fossem idênticos, eles seriam únicos. Mas, se em vários exemplares se repete uma coisa, esse exemplares não são idênticos. (...) Quando se passa do semelhante para o semelhante faz-se o que na retórica ou na literatura se chama metáfora (...).<sup>7</sup>

### 1.1 A metáfora e a transposição do sentido

#### 1.1.1 Entre a retórica e a poética

Nenhuma forma de pensamento é possível na ausência de metáforas. A elas se recorre necessariamente para fixar um sentido, porque «a alma jamais pensa sem imagem»<sup>8</sup>; e, nessa acepção muito ampla – a que se refere, por exemplo, J. Derrida – a metáfora é o próprio conceito<sup>9</sup>, pois, nada se passa sem a metáfora<sup>10</sup>; ela é a forma mesma do pensamento. Mas ela é também figura de linguagem que associa novas representações e imagens aos sentidos já fixados, para melhor expressá-los, para comunicá-los mais direta e rapidamente – e é por essa característica mais forte que a metáfora é em geral reconhecida. Elas podem ainda servir como fontes de inspiração que excitam e aguçam o pensamento na produção de um sentido que até ali estava ausente.

A instabilidade que cerca a metáfora – por vezes multiplicando os significantes, por vezes anunciando novas significações – é, na verdade, a própria vida do pensamento, que «...só existe na e pela palavra»<sup>11</sup>. Pensar, diz Lílian do Valle comentando um belo artigo de C. Castoriadis<sup>12</sup>, é pensar *com* palavras, mas também pensar... *contra* elas. Pensa-se com palavras e, porque a linguagem é pública, ou não existe como tal. Essas palavras são necessariamente *comuns*, muito embora, proferidas por um sujeito, jamais deixem de anunciar

<sup>7</sup> CASTORIADIS, Cornelius. **Sobre o político de Platão**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 120-121.

<sup>8</sup> ARISTÓTELES. **De Anima**, III, 7, 431 a 14. Tradução de Jean Tricot. Paris: Vrin: 1980.

<sup>9</sup> Apoiado nas idéias de J. J. Rousseau que introduz a idéia de que os primeiros motivos que fizeram os homens falar foram as paixões (Cf. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1996, cap. 3, p. 267), Jacques Derrida afirma que toda linguagem é originariamente metafórica.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973, p. 330.

<sup>10</sup> DERRIDA, Jacques. Le retrait de la métaphore. In: **Psyché. Invention de l'autre**. Paris: Galilée, 1987, p. 65.

<sup>11</sup> VALLE, Lílian do, op. cit., p. 307, nota 6.

<sup>12</sup> CASTORIADIS, Cornelius. O dizível e o indizível: homenagem a Maurice Merleau-Ponty. In: **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 149.

também, e concomitantemente, o lugar *específico* de onde se fala. É assim que, impregnadas de história, contaminadas pelos usos públicos e privados a que se expuseram, as palavras trazem de uma só vez para o pensamento uma polissemia de sentidos. Por isso, inversamente, pensar é de certa forma se opor às palavras, rejeitar uma multiplicidade de caminhos que por elas se abrem. Convém lembrar ainda, no entanto, que pensar pode ser igualmente – embora o seja mais raramente – escolher trilhar caminhos que ainda não foram abertos, insistir em obter das palavras o que elas se negam a oferecer: o sentido novo, ainda não expresso. Se, sob certas circunstâncias, as palavras podem receber sentidos singulares e, mesmo, permanecer restritas ao seu uso privado, elas não podem contudo perder o esteio da linguagem, que é criação social e não um patrimônio do indivíduo<sup>13</sup>. É porque estão forçosamente inseridas no conjunto mais amplo da linguagem que as palavras

[...] são sentido instituído, nunca vêm soltas, mas são como partes que, arrancadas do todo, trazem junto suas raízes (...). No dizer de Castoriadis, entre as palavras e os significados, entre o símbolo e o simbolizado, há sempre excesso e carência. Por isso, pensar é também pensar *contra* as palavras; contra o exagero ou a penúria dos sentidos que veiculam, contra o que nelas é imprecisão ou, ao contrário, significação reificada, fechada, dogmatizada. Contraditórios ou complementares, redundantes ou inacessíveis, os significados que dão vida às palavras as desgastam pelo uso reiterado, assim como pelo esquecimento<sup>14</sup>.

Ao imputar nomes às coisas, estamos simultaneamente criando um discurso e uma realidade que pode ser significada, comunicada aos outros. Captada, entretanto, pelos usos correntes a que é submetida, a palavra tende a se cristalizar, a se enrijecer, remetendo de forma automática às acepções a ela associadas. Uma vez instituída, a transferência tende a cristalizar-se, e o mecanismo da metáfora, construído para enriquecer as possibilidades de expressão, acaba por limitá-la. Em face disso, somente a subversão do uso cotidiano, o emprego da palavra em um contexto que não é o seu habitualmente, pode reinstalar o movimento, provocando uma irrupção de sentido.

As palavras se movem, mudam seus significados e ganham novos sentidos, reconstruídos historicamente. Em duas de suas funções mais evidentes, as palavras servem para *apresentar* aquilo que simplesmente não queremos ou não podemos indicar com o dedo e, igualmente, para *re(a)presentar* o que já não está presente. Apresentação e representação não esgotam, porém, as possibilidades das palavras, que servem ainda – e sobretudo! – para fazer ver o que nunca esteve lá, aquilo que não havia sido apresentado, enfim, para fazer existir a realidade, o sentido. As palavras juntam e separam os sentidos; elas organizam o mundo, fazendo-o existir para nós. Desse modo, a maleabilidade da linguagem marca a

<sup>13</sup> VALLE, Lilian do, op. cit., nota 6.

<sup>14</sup> Ibid., p. 307, nota 6 (grifos do autor).

criação humana. Por isso, pensar um termo diretamente em sua origem, sem considerar as modificações porque passa no fluxo temporal de sua construção, pode ser um excelente recurso heurístico: mas revela-se um procedimento insípido quando se trata de buscar sua significação social.

Para nossos objetivos, vale a pena tomar como exemplo a palavra *escola*: originada do grego *skholè*<sup>15</sup>, significava, a princípio, o fato de não se estar compelido a executar qualquer tarefa – ou, como define Hannah Arendt, a «uma condição de isenção de preocupações e cuidados<sup>16</sup>». Somente muito depois, associada a *otium*, a palavra derivou no termo latino clássico *schola*, com o sentido corrente que guarda até hoje. A *skholè* era, pois, inicialmente, o contraponto do que os gregos consideravam a atividade humana por excelência – a participação política; como tal, contrariamente ao que se acredita, não estava associada a qualquer honra específica. Porém, estabelecendo a contemplação (*theoria*) como a mais alta das atividades humanas, a tradição platônica faz da *skholè* uma característica do filósofo<sup>17</sup> – e um estilo de vida superior. Com o desaparecimento da *polis* democrática e, conseqüentemente, da atividade política, o sentido filosófico divulgado pelos discípulos de Platão se generaliza. A *skholè* passa a designar o próprio estudo filosófico, acepção de que o mundo cristão vai-se apropriar: e desde então, a «escola» é associada à prática da formação. Contudo, não deixa de ser curioso que ela possa designar predominantemente, na modernidade, a preparação para o trabalho. E, mais ainda, que, perdendo qualquer relação com a despreocupação, na atualidade, o termo possa ser, por muitos, estritamente vinculado à atividade produtiva.

Na tradição ocidental, foi Aristóteles o primeiro a pensar filosoficamente a metáfora como um artifício na *Retórica* e na *Poética*<sup>18</sup>. Em sua função *retórica*, o recurso às metáforas está relacionado à própria vida democrática: a valorização da eloqüência e dos artifícios do discurso se deve à importância que a persuasão passou a desempenhar na vida política. A metáfora como deslizamento de sentidos é um artifício do bem-dizer, e a finalidade do discurso é influenciar o povo nas assembléias. A taxionomia das figuras de linguagem que a *Retórica* estabelece tem por objetivo controlar uma prática pública que, para Aristóteles, corria o risco de degenerar-se em simples «uso selvagem das palavras<sup>19</sup>». O perigo do belo

<sup>15</sup> Cf. CHANTRAINE, Pierre. «Σχολη». In: *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*. Histoire des mots. Paris: Klincksieck, 1999, p. 1082.

<sup>16</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 21, nota 2.

<sup>17</sup> Ibid., p. 23 et seq.

<sup>18</sup> RICŒUR, Paul. *A metáfora viva*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000 (grifos nossos).

<sup>19</sup> Apud RICŒUR, Paul. Ibid., p. 19.

discurso reside em entusiasmar os sentidos e esvaziar o pensamento. Em contrapartida, o benefício é o enorme poder amealhado, em uma democracia, por todo aquele que sabe manipular as palavras para seduzir os homens.

A substituição de um termo por outro cria uma duplidade de significado; no entanto, em sua origem, o deslocamento de um nome para o lugar de outro é um recurso de precisão – face à exigência de se designar com alguma clareza algo que não se tem ainda palavras adequadas. Assim, como observa Paul Ricœur em sua análise da obra de Aristóteles, a metáfora deixa de gerar uma zona enigmática no discurso – que, traíndo o objetivo inicial de clareza e adequação, transforma-se em artifício de sedução. Aristóteles não cessou de alertar, lembra Ricœur, contra essa «perigosa potência» da retórica que, visando influenciar, persuadir, pode levar a oporem-se o «bem falar» e o «dizer a verdade»<sup>20</sup>.

O caráter cosmético da metáfora revela-se, porém, bem diferente na *arte poética*. Ali o discurso assume um papel distinto, o de produzir a catarse: por isso, na tragédia, a metáfora não é apenas recurso estilístico, mas, se assim se pode dizer, operação psicológica que permite aos espectadores se reconhecerem naqueles que são representados por via da mimese, da ficção, do mito, da fábula e da fantasia.

### 1.1.2 Artifício lingüístico

Em sua definição mais geral, a metáfora consiste na transferência de sentido entre palavras ou, como definiu Aristóteles, a «transposição do nome de uma coisa para outra»<sup>21</sup>. Assim, um termo é arrancado de seu uso corriqueiro e transplantado para outro terreno, mas carregando consigo parte de seu sentido original. O uso «estranho das palavras» para designar coisas diferentes, como a ele se referiu Paul Ricœur<sup>22</sup>, promove uma abertura (ampliação) do sentido que se quer dar à coisa nominada.

Até certo ponto, as palavras são gramaticalmente determinadas, impondo exigências quanto ao seu emprego. Mesmo assim, o uso morfossintático correto das palavras não é suficiente para expressar o significado e sentido desejados.

---

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> ARISTÓTELES. *Poética*, 1457, b 6-9. In: **Arte retórica e poética**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1975, p. 211.

<sup>22</sup> RICŒUR, Paul, op. cit., p. 41, nota 18.

A palavra metafórica vem tomar o lugar de uma palavra não metafórica que teria sido possível empregar (se ao menos ela existe); ela é sempre duplamente estranha, por substituição de uma palavra, por empréstimo de uma palavra ausente.<sup>23</sup>

Considerado o «tropo por exelência»<sup>24</sup>, o deslocamento metafórico da palavra também não é um processo aleatório; tanto o sentido da palavra original vem junto com a palavra deslocada, quanto acaba por produzir novos sentidos para os termos originais. Por isso, a transposição de um sentido não é um processo isolado, mas produzido a partir de um conjunto de significados que acompanham a palavra. Tal como a raiz arrancada, as parte de um todo estão presentes e se deslocam juntas na construção de uma metáfora.

A base lógica de sustentação da metáfora é, como demonstrou Aristóteles, uma *analogia* – uma proporcionalidade – estabelecida entre duas duplas; essa proporção permite uma nova comparação, que toma forma de uma regra-de-três (assim como x está para y, está também w para z). Coloca-se desse modo em evidência um elemento comum, que passa a ligar uma nova dupla, formada por um termo de cada dupla original (x e w têm algo em comum).

Com isso, a metáfora promove uma aproximação linguística entre objetos com representações mentais até então distintas. Do ponto de vista semântico, trata-se de uma inovação a um só tempo de ordem *predicativa e lexical*. Predicativa, porque imputa novos predicados ao objeto designado; mas lexical, já que causa um desvio paradigmático, rompendo com o uso original da palavra. Alterando o que a coisa antes significava, o predicado não permanece igual ao que era em seu contexto de origem, de onde foi transplantado, mas também se transforma em razão de seu novo enraizamento. Assim, o uso «indevido» das palavras engendra essa zona enigmática de compreensão a que nos referimos, ainda que o contexto de chegada permita reduzir a imprecisão quanto ao seu uso empregado.

Aristóteles diz que «desviar uma palavra de seu sentido ordinário permite dar ao estilo maior dignidade»<sup>25</sup>; e ao dar a uma coisa um nome que corresponde a outra, produzindo uma transferência de acepção, a metáfora permite a expressão de uma idéia pouco conhecida ou de difícil compreensão. Fazendo uso dessa figura no discurso, o sujeito não realiza apenas uma decisão quanto às diferentes formas que seu discurso pode tomar, mas também amplia as possibilidades quanto ao teor daquilo que pretende enunciar. É por isso que uma «zona da

<sup>23</sup> Ibid., p. 35 et. seq.

<sup>24</sup> «Tropo» é a designação mais genérica que a retórica fornece às diferentes figuras de linguagem, pelas quais uma palavra ou expressão é desviada de seu sentido próprio. São exemplos de figuração a metáfora, a metonímia, a catacrese, a sinédoque, antonomásia, etc.

<sup>25</sup> ARISTÓTELES, op. cit., p. 208, nota 21.

indefinição» está obrigatoriamente associada à vontade de precisão: a linguagem figurativa permite expressar aquilo que *ainda* não pôde ser revelado inteiramente, aquilo que ainda não foi capturado pela razão, mas que já se apresenta ao campo intuitivo.

Pois Aristóteles também ressalta que não é possível reduzir a metáfora apenas à sua base lógica, à simples comparação entre dois termos. O recurso assim designado, a sinédoque, de fato aproxima dois elementos diferentes pela afirmação de uma característica comum (uma semelhança ou uma contiguidade). Na metáfora, ocorre muito mais do que uma aproximação entre dois termos: um passa a assumir o lugar e a função de outro. Eis o que conduz Ricœur a dizer que a metáfora «não se trata de um simples deslocamento de palavras, mas de um comércio de pensamento, isso é, de uma transição entre contextos<sup>26</sup>».

Artifício que nada tem de mecânico, a metáfora é, no dizer de Ricœur, um *processo vivo* de associação de objetos e idéias que até então tudo distinguia, entre os quais se passa a encontrar similitudes. A metáfora «não é um mosaico, mas um organismo<sup>27</sup>».

### 1.1.3 Processo vivo

A nova associação entre palavras até então estrangeiras se configura em uma verdadeira política de sentido, que tem por finalidade a redução da distância e da diferença<sup>28</sup> – ainda que para produzir, no pensamento daquele que ouve, recuo e estranhamento. No esforço para encontrar semelhanças ali onde reinavam as diferenças e contradições, o pensamento se apóia na potencialidade da metáfora: que cria pelo discurso e pela representação aquilo que antes não existia. E, de fato, muito mais do que descobrir, encontrar ou exprimir pontos de identificação entre termos, a metáfora os forja, os cria: e é desse modo que se pode dizer que ela possibilita a ampliação dos sentidos que são dados às coisas.

Essa é a razão que leva Paul Ricœur a afirmar que a metáfora é um comércio complexo entre pensamentos capaz de aproximar contextos diferentes a partir de sentidos supostamente semelhantes: uma simples substituição de palavras implica em profundas mudanças de sentido. As palavras raramente são mecanicamente postas; em geral interagem de forma dinâmica na frase, criando uma organicidade que ultrapassa os limites de suas funções morfossintáticas. [...] «A palavra tem uma significação em estado isolado, mas

---

<sup>26</sup> RICŒUR, Paul, op. cit., p. 129, nota 18.

<sup>27</sup> Ibid., p. 129.

<sup>28</sup> Ibid.

continua a ser uma parte da frase que só pode se definir e compreender em relação à sua frase real ou possível»<sup>29</sup>.

Embora não haja quem não se utilize de metáforas cotidianamente, na ciência clássica seu uso é criticado, em função, justamente, da imprecisão que engendra: «se as palavras têm mais de um sentido, seu uso na ciência admite somente um»<sup>30</sup>. Assim, os defensores da objetividade científica sustentam que a linguagem figurativa deve ser abandonada para evitar interpretações polissêmicas, ambíguas e até mesmo equivocadas. Entretanto, é claro que a pura objetividade é uma ilusão, oriunda dos ideais controladores da ciência moderna; e uma linguagem inteiramente objetiva é uma impossibilidade, que dependeria não apenas da completa racionalização da realidade, mas igualmente de uma fantasiosa redução da expressão humana a um código tão restrito e limitado que acabaria por nada mais expressar.

Paul Ricœur nos alerta quanto ao sentido empregado pelas metáforas porque apresentam impertinências predicativas, incapazes de cumprir semanticamente a sua função. A frase «o homem é uma máquina» é correta do ponto de vista sintático, mas do ponto de vista semântico sua correção só é possível por tratar-se de uma metáfora. Convém que os homens se alimentam, reproduzem-se, respiram, sofrem, gozam, trabalham, amam, choram... a lista seria interminável. Dizer que uma produção humana é igual ao seu criador só é possível por meio de uma figura de linguagem capaz de corrigir desvios semânticos que transformem um sentido estranho em uma condição trivial. Portanto,

[...] a metáfora não é o próprio desvio, mas a redução do desvio. Só há desvio quando se tomam as palavras em seu sentido literal. A metáfora é o procedimento em que o locutor reduz o desvio ao mudar o sentido de uma das palavras. Como a tradição retórica o estabeleceu, a metáfora é justamente um tropo, isto é, uma mudança do sentido das palavras, mas a mudança do sentido é a reação do discurso à ameaça de destruição que o representa a impertinência semântica [...]. A metáfora intervem para reduzir o desvio criado pela impertinência.<sup>31</sup>

Do ponto de vista lógico e ontológico, não há tantas familiaridades entre o homem e a máquina, ao menos pelo papel corretivo da metáfora. Só mesmo um imaginário radical, como diz C. Castoriadis, é capaz de comparar um com outro e não fazê-lo, por exemplo, com uma coruja que, biologicamente, é um parente distante dos mamíferos. A similitude entre um e outra é criação social-histórica.

Falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa «inventada» – quer se trate de uma invenção «absoluta» (uma história imaginada em todas as suas partes) ou de um

<sup>29</sup> Ibid., p. 144.

<sup>30</sup> Ibid., p. 66.

<sup>31</sup> Ibid., p. 236.

deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde os símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações «normais» ou «canônicas»<sup>32</sup>

O imaginário, portanto, é um investimento de produção de sentido para a instituição social e, nesse sentido, toda produção humana inexistente fora dessas significações, muito menos pode ser explicada por teorias racionalistas que relegam a um plano menor o mundo simbólico, na maioria das vezes em favor do mundo material.

Finalmente, o uso figurativo se caracteriza como uma violação sistemática e admitida da linguagem, que subverte suas regras e ordenamentos com o fito de enriquecê-la. Com isso, em todo processo de mudança da palavra, há criação, ou recriação de linguagem, que produz novos significados e sentidos, pois, vez que as associações entre palavras não são aleatórias, mas partem de uma determinada base lógica para construir aproximações significativas, essas apropriações vão sempre introduzindo novas idéias.

## 1.2 As metáforas do educar

De que metáforas as teorias educacionais se valem para falar da atividade docente? Se a questão nos interessa é porque através dessas metáforas se diz muito mais do que as palavras expressam: pois ali onde as palavras tentam definir um modelo racional e razoável de educação, o recurso às imagens favorece a identificação afetiva e a projeção simbólica sem as quais nenhuma definição objetiva bastaria. As metáforas providenciam, assim, os apoios sensíveis e afetivos sem os quais nenhuma representação racional pode fazer sentido. Mas é claro que há, nessa equação entre o simbólico, o afetivo e o racional uma harmonia dificilmente conquistada e facilmente perdida. No caso da educação pública, a partir das primeiras décadas do século XX em nosso país, a ativa instituição de projetos racionais de formação se apoiou, continuamente, em uma atividade não menos viva de construção imaginária de figuras de professor e, assim, de «tipos antropológicos» compatíveis com o lugar que se esperava que a educação detivesse no seio da sociedade.

Considerando a criação social histórica como uma questão interminavelmente aberta, nossa pretensão aqui é elucidar as metáforas que subjazem à escola e à atividade docente,

---

<sup>32</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., p. 154, nota 1.



como estratégia de entrada para o que será nosso assunto principal, isso é, a docência e a metáfora do trabalho<sup>33</sup>.

Podemos elucidar esses processos, mas não «explicá-los». Uma «explicação» implicaria ou bem a derivações de significações a partir de não-significações, o que é carente de sentido, ou então a redução de todos os magmas de significações que aparecem na história às diversas combinações de um pequeno número de «elementos de significação» já presentes «desde o início» na história humana, o que é, manifestadamente, impossível (e conduziria, novamente à questão: como surgiram, então, esses «primeiros elementos»?)<sup>34</sup>.

Ao registrar de forma mais durável algumas das diversas representações de sujeitos ou instituições a quem é confiada à tarefa de formar/educar as novas gerações, a história tomou como referência modelos muito específicos de educadores e o fez de acordo com os padrões de sua época. De modo geral, as imagens de referência definem as metáforas disponíveis na sociedade, expressam momentos social-históricos e o modo como são vistos a formação, o formador e o saber.

### 1.2.1 A tradição

#### 1.2.1.1 O magistério como sacerdócio

A metáfora do magistério como sacerdócio está diretamente relacionada à influência que a tradição cristã exerceu sobre a formação humana. O cerne dessa relação é noção de vocação<sup>35</sup> como principal predicado para o exercício da docência. O modelo essencial é o da conversão religiosa e o da dedicação absoluta à causa abraçada – que é o da incessante busca

<sup>33</sup> «A intenção de identificar, na história de constituição da Escola pública no Brasil, sua dimensão imaginária, nos impõe a exigência de estudá-la como produção histórico-social, isto é, como uma criação de uma sociedade definida, em um contexto político e histórico bastante definidos: aparentemente óbvia, esta proposição exprime, no entanto, o deslocamento teórico, a nosso ver essencial, que buscamos imprimir em nossa atitude investigativa – entendido como criação, o fenômeno da Escola pública pode e deve ser objeto de elucidação, mas jamais de explicação. Isto porque o que caracteriza a criação é exatamente o fato de não se poder prover, para este determinado acontecimento, uma soma de razões que tornem sua ocorrência necessária: a criação não pode – e a própria frase clama o contra-senso – ser inteiramente determinada, nunca é completamente definida pelas explicações fornecidas para sua origem». VALLE, Lillian do. **Escola pública, uma instituição imaginária. Relatório de Pesquisa VI**. Rio de Janeiro: UERJ/CNPQ, 1996, p. 4.

<sup>34</sup> CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. In: **As encruzilhadas dos labirintos II: os domínios do homem**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 247 et. seq.

<sup>35</sup> Estamos nos referindo à palavra «vocação» em seu sentido religioso: como eleição, chamamento, predestinação – isso é, como convocação do sujeito por uma força transcendente que fornece sentido para sua existência, revelando-lhe a finalidade e a verdadeira origem; mas não podemos nos esquecer que o substantivo foi adotado no campo das profissões – para designar a tendência, disposição, pendor, ou aptidão que, conforme o caso, se faz depender da natureza ou da formação do sujeito. Nesse texto, estaremos fazendo uso exclusivo do primeiro sentido do termo. Na língua alemã, usa-se o mesmo termo «*Beruf*» para expressar o que em português significa vocação e profissão. Sergio Buarque de Hollanda faz referência ao termo dizendo que «conforme notou Weber, falta às palavras que indicam atividade profissional [na tradução para o português] o timbre distintamente religioso que lhes corresponde, sem exceção, nas línguas germânicas. Assim é que, nas traduções portuguesas da Bíblia, se recorre ao conceito eticamente incolor da «obra» onde as versões protestantes empregam *calling* e *Beruf*. Apenas nos casos onde se pretende designar expressamente a idéia de chamado à salvação eterna, como, por exemplo, na *Primeira Epístola aos Coríntios*, VII: 20, trazem as versões portuguesas o termo vocação, que é o equivalente semântico de *Beruf* e *calling* em seu sentido originário». HOLLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987, p. 114, nota de rodapé.

por uma Verdade que se revela e se oculta, que está próxima e inatingível: Deus. A transposição desse regime de formação religiosa para o ambiente profano parece se intensificar por volta do século XVI quando, no apogeu seu projeto de evangelização, a religião cristã especializa-se na educação do povo. Essa ampliação levou, na Igreja Católica – detentora do monopólio sobre a formação nos países de tradição latina – à criação de diversas ordens religiosas especificamente consagradas a esse fim; quanto à experiência protestante, seu projeto educacional tomou a forma das escolas dominicais que, pelo menos até o século XVIII, estava a cargo dos pastores<sup>36</sup>, mas também do trabalho missionário que os expatriava aos confins da civilização<sup>37</sup>. Eis como a figura e o ofício do mestre divino que ensina as massas, profundamente arraigados na tradição ocidental, incrustam-se na representação do professor e de sua função, inaugurando um tipo de representação do sacerdócio que vai, aos poucos, ganhando autonomia em relação ao ministério dos sacramentos e, assim, criando as condições de sua futura transposição para o universo laico, sem, contudo, perder sua carga mística.

Deitando raízes nas elaborações platônicas, a imagem do professor como porta voz dos ensinamentos que conduzirão os homens à elevação do espírito, proporcionando-lhes a saída do mundo de ignorância para um mundo de esclarecimento, conquistou uma enorme estabilidade na história da educação. Isso se deveu à grande maleabilidade com que, retomada da antiguidade, essa imagem pôde facilmente se implantar no universo religioso da Idade Média, para novamente ser daí arrancada e fincar bases nos novos horizontes iluministas. Pode-se supor que é, mais profundamente, a dimensão imaginária indissociavelmente ligada ao ato de educar – o misterioso fato da criação humana – que, concedendo-lhe a mística que a acompanhou, levou a essas aproximações, que fixavam a imagem do professor e a natureza de seu ofício, uma autoridade transcendente.

Segundo Bodgan Suchodolski, no universo do catolicismo do século XVI, «à educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo

---

<sup>36</sup> Um longo declínio separa, por exemplo, as escolas alemãs do século XVIII daquelas concebidas e introduzidas por Lutero e Melanchton dois séculos antes: «No espírito de Lutero, que foi, juntamente com Melanchton, um dos grandes reformadores do ensino alemão no século XVI, o ensino popular deveria ser dispensado pelo próprio pastor. Mas, desde então, as coisas se haviam degradado bastante. Na maior parte do tempo, o pastor estava ou pretendia estar muito ocupado e se desvencilhava da tarefa confiando-a a seu ajudante, o *Küster*, ele próprio muito ocupado [em suas funções]... De modo geral, o mestre escola não era nem pastor, nem sacristão, mas um trabalhador de boa vontade, e quando não havia trabalhador de boa vontade, o que não era raro, o encargo era assumido por todo tipo de personagens: comerciantes falidos, estudantes fracassados, inválidos de guerra.» PHILONENKO, Alexis. Kant et le problème de la formation. In: KANT, Emmanuel. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1993, p. 14.

<sup>37</sup> KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 3, p. 12 -16, jun. 1996, p.13.

tempo tudo que o prende à sua existência terrestre<sup>38</sup>». Desse modo, a atividade do professor era tão expressamente calcada na do sacerdócio que, tal como esse último, ele passava a ser considerado um mediador entre Deus e a comunidade. Encarregada de participar do milagre da criação, a educação só poderia ter como fonte de sua dignidade e autoridade a própria figura divina. Isso marcava a atividade docente com o selo do sublime: nobre, vocacionado, de grande bondade, responsabilidade e extrema abnegação, o professor ideal se entrega inteiramente ao seu chamado sem esperar vantagens materiais. A associação é tanto mais válida quanto menos se pode imputar ao professor qualquer outro tipo de recompensa – como, por exemplo, o *status* e o poder que acompanhavam os últimos escalões do magistério. Por isso, é sobretudo à figura do mestre escola, do professor que modela a massa ainda informe da infância, que mais perfeitamente se cola à mística religiosa da «profissão».

O sacerdote também era possuidor de poder que lhe foi conferido não somente em função de saber que detinha, mas principalmente em razão de um poder divino, aferido por meio de mandato inquestionável porque atribuído por Deus. Mais uma vez, a imagem do sacerdócio vai ajudar a instituir no professor a figura de uma agente respeitável, sábio e dedicado à função que lhe foi creditada. Dotado de um poder incorruptível, inquestionável também o era a autoridade do educador.

A «universalidade cristã» é, talvez, um dogma tão poderoso quanto aquele da universalidade da ciência: e, na verdade, a distância entre ambos não é, historicamente, tão acentuada que não se possa mesclar, aqui e ali, as duas autoridades. E se, em favor dos mestres católicos, há poucos que levantem que eles tudo possuem: cultura, piedosas virtudes cristãs, amor ao próximo, amor à Pátria e, além disso, local onde possam exercer o sacerdócio da instrução, não menos nobre que seu sacerdócio católico, muitos serão, à época, os que concordarão que, ao final das contas, o sacerdócio religioso é, de fato, uma adequada metáfora para o professor da escola pública.

A mística religiosa embutida nas representações disponíveis para o magistério carregava, ademais, o sentido que, na sociedade brasileira republicana anterior a 1930, ainda era largamente fornecido ao conhecimento: contemplativo e dogmático, ele era instrumento de moralização, de civilização e elevação espiritual. Pretendia-se que a formação escolar preparasse *moralmente* o indivíduo para o desempenho de atividades do mundo material: «humanística», ela não visava nem a educação técnica para o trabalho, muito menos para o exercício da participação política.

---

<sup>38</sup> SUCHODOLSKI, 1978, apud KRENTZ, Lúcio. Ibid., p.14.

Assim, não é apenas por uma imagem isolada do magistério como sacerdócio que se prolonga o universo de significações religiosas: antes pelo contrário, essa imagem expressa um modelo mais amplo de sociedade e dos sentidos que eram fornecidos à existência individual e coletiva e, assim, à educação. Educar, naquele contexto, era formar para os valores cristãos: e a diligência, a submissão, a candura, a verdade, o comedimento, a civilidade vão também se tornar virtudes imprescindíveis à disciplina escolar.<sup>39</sup> Não é pois nenhuma surpresa se, ao ser transplantada para um mundo ainda largamente religioso, a escola moderna tome, no Brasil, como referência a instituição historicamente consagrada pelo monopólio tanto do conhecimento quanto da formação – a Igreja.

No entanto, em seu contexto de origem, a escola moderna, pública e universal, foi concebida como eminentemente laica. Mais do que uma proposta educacional, a laicidade era nada mais nada menos do que uma das principais significações que a Revolução pretendia instituir na sociedade. Em sua luta contra os dogmas e poderes do *Ancien Régime*, ela pretendia estabelecer o público como o limite para toda autoridade tradicional – fosse ela política, familiar ou religiosa. E, de fato, na França revolucionária

...a rede escolar tradicional, já largamente desenvolvida, está efetivamente nas mãos da Igreja e aparece portanto como um instrumento de manutenção da subordinação, no extremo oposto das verdadeiras tarefas da escola. [...] Essa rivalidade com a Igreja impõe à escola que a Revolução busca criar uma ambição muito mais considerável do que simplesmente a difusão da instrução elementar: se a Igreja pedia à sua escola que formasse cristãos, a Revolução espera que forme cidadãos da nação «regenerada».<sup>40</sup>

O preço da ruptura com o universo religioso é conhecido: «não surpreenderá pois a àspera luta que se trava para eliminar os padres do ensino»<sup>41</sup>. Se a violência revolucionária impediu, num primeiro momento, até mesmo a idéia de uma ação mais continuada, ancorada no tempo, ela preparou o terreno para que, em seguida, a educação pudesse se pretender legitimamente republicana. Deslocando os antigos modelos de dedicação pedagógica, os professores laicos compõem agora o perfil dos novos «hussardos negros» da República: não seria difícil reconhecer, porém, na substituição da metáfora religiosa pela militar a emergência de um novo tipo de sacerdócio laico.

Nada disso, porém, diz respeito à realidade brasileira para a qual o modelo de escola pública francesa foi muito posteriormente transplantado. Aqui, a República não se estabeleceu com o rompimento das antigas autoridades, mas, ao contrário, nelas se sustentou. Longe de se

<sup>39</sup> VALLE, Lilian do, op. cit., nota 33.

<sup>40</sup> RAYNAUD, Philippe et THIBAUD, Paul. *La fin de l'école républicaine*. Paris: Calmann-Lévy, 1990, p. 37 et. seq.

<sup>41</sup> JULIA, Dominique. *Les trois couleurs du tableau noir*. Paris: Belin, 1981, p. 142.

apresentar como uma nova forma de poder destinada a substituir as antigas, o Estado republicano as abrigava, fazendo do público uma extensão do espaço privado.

Por isso mesmo, o modelo de professor que se instala a partir da instituição da escola pública brasileira, da escola republicana, pode surgir do prolongamento das velhas concepções moralizantes e religiosas, que ainda parecem necessárias e suficientes para descrever as exigências do magistério:

Dizia-se que, sem a dimensão religiosa, o professor seria um assalariado como qualquer outro e o seu trabalho seria medido e julgado com critérios temporais e quantitativos, com os de um trabalhador braçal. E, nesse caso, a escola contaria apenas com a força do adestramento de seus professores, sem o calor, o elo e a luz da religião<sup>42</sup>.

Em outras palavras, a falta de um rompimento radical do Estado com a Igreja introduz a escola pública brasileira num terreno de ambigüidades de que jamais se afastará. A dubiedade se manifestará nas relações com a família, em relação ao caráter público de suas funções, mas também essencialmente em relação à religião. Nada de mais natural que, ao mesmo tempo em que se afirma laica, a escola republicana preserve os valores tradicionais, que fazem do magistério um sacerdócio e uma vocação divina.

No entanto, o ideal de racionalização da sociedade aos poucos se estabelece, senão em oposição, ao menos como contraponto a essa influência. No campo da educação, isso se manifesta como tendência ao abandono da ênfase moralizante em favor de uma descrição mais técnica da profissão. Álvaro Hypólito nos diz que o dogma da docência como sacerdócio impediu por muito tempo que se pensasse a educação a partir dos «pressupostos científicos da educação» [sic]. A nova ênfase marcou a decadência dos valores e convicções tradicionais, sob o peso da influência liberal, que defendia a laicidade e construção de parâmetros técnico-profissionais para a atividade docente.<sup>43</sup>

A regressão do modelo religioso implica a lenta introdução da escola e da figura do professor no universo de racionalidade e impessoalidade em que a modernidade mergulhou. Na tradição, o professor é um ser isolado que atua na formação de outro ser. Na concepção moderna, o professor é membro de um corpo mais amplo, encarregado de conduzir a termo a escolarização de gerações de alunos. Os requisitos técnico-metodológicos substituem as qualidades morais, a especialização toma o lugar da inspiração. Seria o caso de dizer que a metáfora do sacerdócio, com tudo que nela e dela se implicou, teria sido inteiramente abolida? Os recentes apelos de retorno aos valores morais e as iniciativas de replantação do ensino

<sup>42</sup> KRENTZ, Lúcio, op. cit., p. 14, nota 36.

<sup>43</sup> HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1994.

religioso parecem demonstrar que, tal como na psique humana, também no cenário das significações imaginárias raramente a ruptura é de fato definitiva.

#### 1.2.1.2 No prolongamento do lar: a escola e a «tia»

Tanto quanto em relação aos valores religiosos, a educação comum republicana brasileira se mostrou historicamente incapaz de opor à influência da autoridade familiar o sentido público que deveria cercar a formação das futuras gerações. Pelo contrário, consagrou-se desde o início a imagem da escola pública como uma extensão do lar. E a tarefa da professora é vista complementando a tarefa maternal ou, no caso das classes subalternas, suprimindo as deficiências do ambiente parental.

*A escola representa a família.* É como tal que devemos encará-la. Ali está o Mestre que faz as vezes de nossos Pais; o amor é que deve unir-nos a Ele. Os nossos discípulos são os nossos segundos irmãos. Devemos prezar a honra e o bom nome da nossa Escola, como prezamos a honra e o nome de nossa Família. Só assim podemos pagar o benefício que recebemos da Escola.<sup>44</sup>

A metáfora da escola como prolongamento do lar tem, subjacente a ela a idéia do educador revestido da autoridade paterna, que ele representa. Essa autoridade apoiada em uma crença de que a escolas para crianças nasceram como um direito das mães trabalhadoras embutiu um duplo aspecto à imagem da professora como tia. Esta imagem é, na verdade, duplicada, porque a tia é aquela que substitui a mãe na educação dos filhos da família. E a metáfora da tia poderia ser perfeitamente, a da professora como mãe.

Pela mediação do professor – e mais propriamente, no contexto brasileiro, da professora – as famílias podiam confiar sem sobressaltos seus filhos ao poder público, que assim adquiria feições humanizadas e próximas. Emanada de um Estado que se pretende laico mesmo que visivelmente católico, a «vocaçãõ» da professora se recobre de outra mística, em que o fundamento divino reforma-se como inclinação natural:

A função do mestre, muitas vezes ingrata, exige uma dedicação perseverante, um devotamento constante e uma generosidade desinteressada. Por esses motivos, é a profissão do educador sumamente nobre e meritória. Pelo fato de assumir a continuação da educação do aluno, assume o professor graves responsabilidades diante da Família e da Pátria, que dele esperam consciencioso desempenho de suas obrigações. Faltar a essas obrigações havia de tão somente tirar-lhe os merecimentos, mas ainda torná-lo culpado.<sup>45</sup>

<sup>44</sup> **Compêndio de Instrução Moral e Cívica.** São Paulo: Salesiana, 1928, p. 67. Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009 (grifos do autor).

<sup>45</sup> C. G. A. **Curso de instrução moral e cívica.** Petrópolis: Typ. das Vozes de Petrópolis: 1928, p. 50-51. Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

No novo rearranjo, os mesmo elementos ganham potências diferenciadas: a noção de autoridade e de atuação especializada são mais evidentes, suplantando a imagem da dedicação, do devotamento e da generosidade que são também exigidos do elo parental e, sobretudo, da figura materna. No entanto, a proximidade com o lar impregna a figura do professor da representação feminina que é associada à imagem materna. No contexto da escola republicana brasileira, o ofício da educação básica é eminentemente uma tarefa feminina: «A escola primária deve ser considerada um prolongamento do lar, e a educação nela ministrada, continuação da educação materna e doméstica, deve ser apanágio exclusivo da mulher».<sup>46</sup>

Que a escola e o professor se invistam de metáforas do mundo familiar, isso significa que a educação pública e formação privada da criança são confundidas. É de se supor que essa «contaminação» do espaço escolar pelos valores familiares tenha profundas implicações no processo de socialização. Sem dúvida, como destacava Hannah Arendt, a escola se configura, até certo ponto, em um espaço destinado a proteger a criança de uma inserção abrupta no mundo criado pelos homens. Mas isso não significa que ela deva duplicar o privatismo do meio familiar; ao contrário, isso a induz à construção de uma passagem entre esse espaço e o espaço público<sup>47</sup>. Hannah Arendt insistia que é somente no âmbito do público que se constroem relações *políticas* – estabelecidas entre iguais, isso é, a partir da radical afirmação do princípio da igualdade.<sup>48</sup> Em contraposição a isso, na esfera privada as relações se estabelecem com base em uma autoridade e uma hierarquização que ela ainda considerava indiscutíveis. Nesse sentido, o meio escolar é passagem: nele, os «iguais» (as crianças) não estão em condições de manterem relações que tenham por base essa igualdade; mas nele, também, a autoridade que se impõe já não tem a força coercitiva que a autora reconhecia nas relações privadas.

Por isso a escola, é a instituição que, após a família, prepara o cidadão para o exercício de suas funções no âmbito da esfera pública. Entretanto, Arendt não vai considerar a escola uma instituição da esfera comum, menos ainda uma esfera privada. Educar é, segundo a autora, assumir a responsabilidade do mundo com as novas gerações, doando para a escola as

---

<sup>46</sup> REIS, Franco; VAZ, Álvaro. **Educação e Pediatria**. Rio de Janeiro: A. B. L., 1916. Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

<sup>47</sup> Refere-se a todas as coisas produzidas pelos homens e que fazem parte de seu mundo. Cf. ARENDT, Hannah, op. cit., nota 2.

<sup>48</sup> ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 2007.

pistas de seu destino: buscar a conservação e renovação do mundo, apoiando-se na autoridade.<sup>49</sup>

A criança necessita de cuidados especiais, que lhe assegurem um desenvolvimento capaz de incorporar o mundo e, ao mesmo tempo, de a ele dar continuidade; mas para que a criança possa incorporar o mundo é preciso que ele não se dissolva inteiramente a cada instante, que haja enfim algo a ser incorporado; a intervenção do novo não se dar sobre o nada, é preciso que o antigo seja também preservado nesse lugar de superação que deve ser o seu. «Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada»<sup>50</sup>.

Mas, até que ponto é possível manter essa rígida distinção entre a esfera pública, entendida espaço por excelência da igualdade, como *lócus* da atividade política, e o espaço da formação humana? Os gregos, que Arendt tanto admirava, diziam que a verdadeira educadora é a pólis. Seria de fato possível separar política e formação? Na ausência da esfera pública, com o sentido de igualdade que ela implica, está claro que as relações de desigualdade não ficam mais restritas ao âmbito privado, mas tendem a uma dolorosa continuidade com o espaço da vida comum. Arendt era a primeira a denunciar a destruição daquilo que ela definia como esfera pública, correlativa ao desaparecimento, também da esfera privada.<sup>51</sup>

Mas, uma coisa é reconhecer a impossibilidade de se distinguir claramente até onde se estende o domínio privado e onde começa a esfera pública: outra coisa é estabelecer os dois espaços como em uma simples *continuidade*. Como no caso da autoridade religiosa, a ausência de ruptura com os valores tradicionais que – desde os romanos, diga-se de passagem, e com crescente influência cristã – concediam à autoridade familiar um poder incontestado conduz à necessidade de se legitimar o público a partir de valores do privado. No que compete à sociedade brasileira, o claro questionamento dos valores e dominâncias tradicionais jamais chegou a se dar: tenta-se estabelecer a novidade dos valores republicanos sob as bases da manutenção dos dogmas anteriores. Isso fica evidente quando se analisa a força de impregnação da imagem da escola pública como um segundo lar e da professora como uma «tia». A aproximação entre a instituição escolar e a família não está apoiada apenas na identificação de propósitos comuns – educar as novas gerações – mas na marca de uma

---

<sup>49</sup> Ibid. Cf. também VALLE, Lilian do. **Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte, 2002, p. 110 e 114.

<sup>50</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 235, nota 48.

<sup>51</sup> Id., **A condição humana...**, op. cit., nota 2.



sociedade que tem no espaço público uma extensão do espaço privado, de uma sociedade que nunca foi de fato capaz de romper com a força dos privatismos.

Paulo Freire dizia que, quanto maior a aceitação da professora como tia, menos a sociedade aceita que os professores façam greves, ou se coloquem em posição reivindicatória.<sup>52</sup> Assim, a redução da professora à condição de tia seria uma armadilha ideológica, que funcionaria como estratégia de adestramento para que os professores não reivindicassem ou lutassem por seus interesses. O que Paulo Freire propõe não é uma oposição da professora à tia, ou desta à professora, menos ainda que a professora não possa acumular as duas representações, mas sim que ensinar é uma profissão que exige «militância», exige uma especificidade com a qual a imagem da tia rompe totalmente.

A identificação da figura da professora com a da tia (...) significa (...) retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (...) A recusa, a meu ver, deve (...) de um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional de *professora*, de outro, desocultar a *sombria* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação<sup>53</sup>.

Além de caracterizar a prática da educação como decididamente *apolítica*, a metáfora da professora como tia, tal qual a metáfora do sacerdócio, naturaliza o papel do educador – além de impor-lhe as marcas que, na esfera privada, definem especificamente o papel feminino. Desse modo, torna-se compreensível a razão pela qual a escola pública, mesmo se erigindo sob forte ideário democrático com a finalidade de instituir a república, permanece sendo comparada a um segundo lar por pelo menos mais dois séculos.

Na história da educação brasileira, é clara a contaminação da noção relativa a certa atividade docente pelo universo de valores que distingue os papéis femininos em uma sociedade patriarcal e machista. Pois há uma evidente clivagem entre a atividade docente que se dedica à instrução da razão, ao amadurecimento das habilidades ou das inteligências e aquela que cuida do humano em baixa idade – que envolve pois o cuidado, a dinâmica dos afetos, a formação geral. A primeira, que tem em vista o adulto cidadão ou trabalhador, exercidas com as armas da cognição, é reservada aos homens. Mas a segunda, que se situa na fronteira, justamente, entre a família e a rua, que consiste em levar os filhotes de homem às portas do desempenho cognitivo, consagra-se como uma profissão quase exclusivamente feminina. A desconsideração dessa clivagem levou recentemente alguns estudos de história da

<sup>52</sup> FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água. 2006, p. 11 (grifos do autor).

<sup>53</sup> Ibid.

educação brasileira a aplicarem à nossa realidade a tese bem francesa da «feminização do magistério»: mas, entre nós, é inegável a associação entre o que hoje se denominaria «o magistério das séries iniciais do ensino fundamental» e a maternidade<sup>54</sup>. Por essa associação, evidencia-se a rígida separação entre a tarefa de lidar com a sensibilidade e os afetos humanos, considerada apenas devida à educação da criança pequena, e o ofício docente que se complexifica e se dignifica na medida em que envolve as altas habilidades da inteligência, aos poucos deixando de lado a sensorialidade e os afetos. Daí à automática associação da educação elementar com o contexto familiar, onde essas dimensões humanas podiam se mostrar ao abrigo do público, no âmbito da intimidade do lar.

Assim como os pais tem o poder sobre os filhos, e Deus, o poder sobre os homens, a professora ganha uma sagrada autoridade sobre os alunos. A idéia de um poder inquestionável envolvendo o campo semântico das metáforas do sacerdócio e da professora como tia não é senão uma evidência de uma atividade investida de uma moral que revela desprendimento material, porque investida de uma tarefa divina. Assim, no período republicano brasileiro, diz Lílian do Valle,

a escola pública assumiu o dever de conciliar o resguardo do valor familiar com a missão de fornecer ao país as suas novas gerações... a Escola imaginária se constrói pelo preço de uma enorme ambivalência, não só em relação ao sentido que fornece ao conceito de *família*, mas em relação, especificamente, à sua própria imagem, diante de si e da sociedade. Por um lado, a Escola é desde sempre ciosa da especificidade de sua missão, não hesitando, para defendê-la, em lançar mão da diferença entre *educar e instruir*<sup>55</sup>.

Nesse contexto, reconhece-se a professora como aquela que exerce a função nobre de educar os filhos da nação, mas isso em nada a distancia do papel feminino de educação dos filhos da pátria – ao contrário, aproxima-a ainda mais. A distinção entre educação familiar e educação escolar é muito mais evidente no quesito que se refere à instrução do sujeito, porque nos demais aspectos, a educação familiar é predominante. Por outro lado,

[A escola] atenua, sempre que pode, a distância que foi preciso cavar em relação aos valores tradicionais e a família: é quando o trabalho escolar toma como metáfora a educação familiar, e a Escola torna-se prolongamento do lar: «Esta é, aliás, a tendência moderna – fazer da escola um prolongamento do lar, alegre, arejada, convidativa, e não, como outrora, uma prisão, em que tudo, desde o aspecto lúgubre das salas de aula até a ameaça independente da fêrula, era motivo de antipatia e terror.» [...] Não seria esta uma sutil confirmação da prática que associa a professora a uma *tia* – para a criança, figura confiável da autoridade familiar,

<sup>54</sup> LOPES, Eliana Maria Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 22 – 40, 1991, p. 37.

<sup>55</sup> VALLE, Lílian do. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras e Letras, 1997, p. 49.

para os pais, substituto natural para o exercício de suas atribuições, [o que faz o espaço da escola ser fronteiro em relação às esferas pública e privada]<sup>56</sup>.

Assim, as metáforas do sacerdócio e da tia expressam a idéia de uma escola ligada a valores tradicionais da esfera privada; mas, além disso, pressupõem uma educação voltada para a preservação da tradição: valores religiosos e familiares. Foi objetivando romper com a tradição que foram introduzidas na educação as imagens que logravam para a escola um papel mais científico, carregado de metáforas da racionalização.

### 1.2.2 A racionalização

#### 1.2.2.1. O professor como especialista

Influenciados pela tradição iluminista européia, os republicanos brasileiros tinham a educação pública como instrumento para construir a nação. Somente pela escola, diziam eles, era possível a modelagem do cidadão e a instituição da democracia. Na opinião de Ernesto Ribeiro,

a escola é a forja em que se forma o caráter nacional e os mestres, os destros, os infatigáveis obreiros dessa forja, e assim como nem todo calor dá têmpera conveniente ao ferro para fundi-lo às formas que lhe intenta imprimir o labor dos construtores, assim nem todos os meios são conducentes a fazer de cada menino um homem, um futuro cidadão<sup>57</sup>.

Para a época, bastante influenciada pelo ideário iluminista francês, o objetivo da escola era a introdução do cidadão no mundo civilizado. Segundo acreditavam os republicanos, a ignorância, era o principal obstáculo que punha o Brasil em uma esfera do subdesenvolvida e, somente através da educação seria possível alavancar o seu desenvolvimento. A formação humana centrava-se basicamente na intenção enciclopedista de instrução das massas: letrar o povo, esculpir o cidadão, eram ideais escolares da época<sup>58</sup>.

Diante desse cenário, também não era incomum a comparação do professor com aquele que regenera o organismo doente, devendo saber dosar, *por experiência própria e com precisão*, a administração do remédio educacional<sup>59</sup>.

Esse caráter regenerador que o professor deveria assumir está intrinsecamente ligado ao seu papel de modelador de almas. Trata-se de um pressuposto que continha descrições sobre a prática do educador da escola pública. O papel do professor não estava reduzido ao

<sup>56</sup> Ibid., p. 47.

<sup>57</sup> RIBEIRO, Ernesto Carneiro. **A Educação em suas relações com a moral**. Typ. Baiana, de Cincinnato Melchiades, 1915, apud VALLE, Lilian do. **Escola pública e imaginário: Relatórios de Pesquisa VI**. UERJ/CNPQ. 1996. p. 15.

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Ibid.

ensino de lições, mas ao de formador de caráter e modelador de consciências. No dizer de Elpídio Pimentel,

O bom professor nunca deve ser apenas um gramofone de lições, mero preparador automático de programas. Seu dever é modelar consciências, formar caracteres, aperfeiçoar almas. Sem desconhecer suas obrigações magistrais, deve ainda ser honesto, perseverante, trabalhador, irrepreensível<sup>60</sup>.

Forjando o caráter nacional e fabricando o espírito público, a Escola assumiu o poder de construir a unidade ideal, como criação de uma comunidade política, ou como «regeneração» dos vícios e da ignorância nacional. O nacionalismo acabou por se tornar o mote para a criação de metáforas escolares na medida em que a expectativa depositada na escola era de que ela construísse a nação e o ideário republicano. Por exemplo, a imagem do professor como «semeador» – uma metáfora tão corrente no ambiente urbano e que, no entanto, parece inteiramente derivada do mundo rural. De igual fatura, as imagens do professor como «oleiro», ou como «fabricante» – do ser que modela, ou que fabrica, revelam-nos uma concepção que aproxima a atividade do professor à atividade artesanal de modelagem de uma matéria prima, que seria, no caso, a criança. Feita da atividade de ensinar uma espécie de arte, a imagem do professor como aquele que é capaz de fabricar indivíduos tornou-se uma evidência.

A escola pública foi tomando um espaço antes inteiramente dominado pela esfera privada – a família, a religião; sem romper com essas autoridades, ela vai aos poucos se amparando no modelo de ciência para busca instituir uma nação livre dos dogmas religiosos. Essa busca por uma escola laica, livre do obscurantismo da religião e baseada no princípio seguro da ciência é que tornará possível a construção de uma sociedade sombreada por leis comuns.

Como acontece em relação à família, a Escola entretém, para com a significação católica, uma postura dúplce e, ao mesmo tempo, fortemente pragmática, oscilando entre calcar-lhe o modelo de autoridade moral ou com ele romper, em nome de um ideal de cientificização que provê a contento os princípios basilares da modernização industrial do país.<sup>61</sup>

Reconhecida a educação como campo científico influenciado por interesses políticos, econômicos e sociais diversos, os teóricos da educação começam a reivindicar para o professor o *status* de especialista, que se constituiu, se assim se pode dizer, em uma nova metáfora. Não estamos nos referindo à designação, comum a partir da década 70, que

<sup>60</sup> PIMENTEL, Elpidio. **Apostillas pedagógicas**. Victória, Oficinas da Imprensa Estadual, 1923. p.339 Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

<sup>61</sup> VALLE, Lilian do, op. cit., p. 50, nota 57.

identifica os profissionais que ocupavam cargos de direção, supervisão e orientação educacional<sup>62</sup>: a noção do professor como especialista vincula-se à idéia de que a educação é um campo que exige a aplicação de pressupostos e meios científicos. Mas pensar em uma escola sob a égide da racionalidade científica denota identificar a educação como um fazer técnico, uma tecnologia? Isso não traz implicações sérias para a escola, principalmente quanto à possibilidade de se reduzir a formação humana a um conjunto de procedimentos prescritivos, como fez a proposta educacional de forte expressão na década de 70 – reconhecida no Brasil, pelas palavras de Demerval Saviani<sup>63</sup>, como «Pedagogia Tecnicista»? A restrição da formação humana a uma de suas partes pode ser vista no esforço continuado de muitos autores em analisar a escola, e tudo que a ela está relacionado, sob a perspectiva de metáforas do mundo trabalho – e isso começou a ocorrer muito antes de 70. Referimo-nos ao modo como a Escola Nova<sup>64</sup> chegou ao Brasil, em um contexto que, pelas palavras de um dos seus pioneiros, aposta na industrialização do país e na crença, talvez a mais vigorosa da história da educação brasileira, de que a escola é uma instituição capaz de promover o progresso e o desenvolvimento do país.

Lourenço Filho, por exemplo, em um artigo de 1929 sobre a «Escola Nova», apontava duas tendências principais na pedagogia moderna, referindo-se a uma delas como «taylorismo na educação»: abrangendo «inovações ou sistemas que visam dar maior rendimento escolar do ponto de vista da organização das classes ou cursos», esta tendência encararia a escola «como a produção das modernas indústrias, que deve ser rápida, precisa, com perdas mínimas de energia e pessoal» (...). Incorporando expectativas de racionalização do trabalho industrial, a valorização da educação, quando vinculada á crença nas virtudes dos novos métodos pedagógicos, visava a que a escola organizasse a atividade do aluno em moldes fabris: «no momento em que o mundo proclama métodos de organização do trabalho, como fator essencial de prosperidade econômica», escrevia Barbosa de Oliveira, a educação moderna se instituiu dando a esse trabalho, «desde os primeiros passos do aluno», uma diretriz segura para a «racionalização unanimemente prescrita em todos os ramos da atividade humana»<sup>65</sup>.

Essas aproximações que Lourenço Filho faz entre a escola e o mundo do trabalho em nome da Escola Nova responde pelo contexto vivido no Brasil nas décadas de 20 e 30: impulso para a industrialização, cenário cuja máquina era metáfora e modelo para as instituições sociais.

---

<sup>62</sup> O equívoco contido na designação do «pedagogo» como «especialista em Educação» tem suas bases: a grande generalidade da prática própria à educação sendo um obstáculo para a identificação de «especialidades» estritamente definidas, foi preciso estruturá-las como um «a mais» em relação à «simples» [e genérica] atividade docente. Os currículos dos cursos de Pedagogia refletiram essa tendência.

<sup>63</sup> SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Cortez, Autores Associados. 1985.

<sup>64</sup> A Escola Nova teve a adesão de vários teóricos no Brasil, Europa e Estados Unidos. Muitos deles com posicionamentos ideológicos distintos. No Brasil, de Lourenço Filho a Paschoal Lemme passando por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a Escola Nova foi interpretada por esses autores de várias formas. Nesse caso é mais apropriado falar em *Escolas Novas*.

<sup>65</sup> CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense. 1989, p. 61 et. seq.

A imagem de uma escola nova para o «novo» momento político vivido pelo Brasil também servia de convencimento público para a instituição de um novo projeto educacional para o Brasil. A busca pela novidade, por *novos* métodos, *novos* professores, *novos* materiais didáticos, *nova* sociedade, *novo* Brasil, *nova* escola, *Escola Nova*, significou entre outras coisas uma aposta na educação como um projeto científico. Sem dúvida, a grande difusão do escolanovismo ajudou a fincar no Brasil esse modelo de formação, que fez da ciência a doadora de sentido para a prática de formação de indivíduos em uma sociedade que buscava na escola o lastro para o desenvolvimento da sociedade.<sup>66</sup>

Mas elucidar os limites de um projeto educacional apoiado em pressupostos científicos não significa defender a tese de que a educação deva abdicar da ciência; pretendemos iluminar que a formação do homem não se reduz apenas a uma de suas partes, aquela que perfeitamente alcançável pela ciência – a cognição.

A metáfora do *professor como especialista* quer com isso certificar a possibilidade de que a formação pode ser realizada por meio de um saber seguro, definindo o que é e qual a melhor forma de ensinar, para que aprendizagem possa se tornar mais eficaz.

Muito antes da modernidade, ao menos desde Platão, nos colocamos o enigma de saber se o bom resultado da formação é «coisa que se ensina, que se pratica ou que se adquire de outra maneira».<sup>67</sup> Entretanto, passados algumas centenas de séculos, sobretudo em função do desenvolvimento das ciências, não deixa de ser tentadora uma resposta que assegura a inexistência de qualquer mistério a respeito deste assunto. Obviamente, essa boa, porém precipitada resposta, representa, no melhor dos mundos, uma despreocupação com questões feitas pelos antigos e que nós já não mais fazemos: a possibilidade da educação.

O fato é que, ao reservar a formação humana a um especialista, estamos definindo aqueles que são aptos para exercer a atividade de formar os outros, excluindo todo o resto. Em outras palavras, o professor seria aquele que, possuidor de certos pressupostos *técnicos* da educação, poderia aplicá-los para fazer com que o outro aprendesse de maneira mais eficaz e fosse mais seguramente o que dele se espera. Mas isso implica em estabelecer que determinações pesam sobre os processos de formação, ou mesmo «desvendar» leis para a aprendizagem. De certo modo, o enigma do qual trataram os antigos é «resolvido» com uma solução *tecnológica*: há uma técnica para «a melhor forma de ensinar e aprender» – o que equivale, nesse contexto, a: «melhor formação». Não podemos deixar de lembrar que, tanto a

<sup>66</sup> Mas a Escola pública brasileira, do mesmo modo que não rompe definitivamente com a Educação Tradicional não institui integralmente o paradigma da Escola Nova.

<sup>67</sup> VALLE, Lilian do, op. cit., nota 49.

química e a biologia quanto a psicologia contemporâneas pretendem, com as leis que «desvendam», dizer como a aprendizagem humana ocorre, e dessa forma constituir-se em subsídio suficiente para se decidir sobre o melhor método de ensino.

Buscar «as bases científicas de nossa ciência da educação<sup>68</sup>» foi o ambicioso e antigo projeto ao qual se dedicaram gerações de educadores, desde Platão. No Brasil, foi por exemplo idealizado por homens como Anísio Teixeira, e bem antes dele, por Rui Barbosa<sup>69</sup> – que preconizaram, na educação brasileira, o experimentalismo científico como forma de garantir maior eficácia para a tarefa de educar. Porém, muito antes, e ainda em contexto marcadamente religioso, Comenius se fazia um dos arautos de um ideal de racionalização que tomou as práticas educativas do velho mundo:

A moderna pedagogia trazia consigo a crença de que, mediante as revelações da Psicologia, da Biologia e das Ciências Sociais, era possível finalmente obter o conhecimento *exato* da infância, e assim, aplicar os *procedimentos* educacionais *adequados* (...). Nesse caso, os pais atrapalham porque não tem formação para educar as crianças...<sup>70</sup>.

Destinada a educação para os especialistas que passaram a se amparar na ciência como doadora de sentido e princípios para formação humana com base em um saber que se pretende seguro, o novo artifício retórico que passou a caracterizar a atividade do professor deixou de ser o portador de um saber divino para um saber racional, capaz de ser ensinado, aprendido e demonstrado. Referimo-nos às imagens do *professor-pesquisador*, do *professor-reflexivo*, do *professor como investigado* e do *professor como intelectual público*. São imagens muito próprias ao cientista e que foram emprestadas para predicar aquele que será o educador. Essas perspectivas fazem um apelo contra o separatismo daqueles que pensam e executam a educação e que levam à desvalorização da atividade intelectual dos professores, cujo processo tem largamente sido denominado de «proletarização do trabalho docente».

Henri Giroux é um dos expoentes que irá criticar as reformas educacionais americanas, que depositam nos professores «o status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula<sup>71</sup>». Esta ênfase no conhecimento técnico dado aos professores pelas

<sup>68</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. Cf. também em: TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.17, n. 46, p. 69-79, 1952, e CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, *et. al.*. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 462.

<sup>69</sup> BARBOSA, Ruy, 1947, apud VALLE, Lilian do, *op. cit.*, nota 32.

<sup>70</sup> CUNHA, Marcus Vinicius da, *op. cit.*, nota 71.

<sup>71</sup> GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 159.

políticas educacionais americanas, de forte ênfase comportamental, teve acento muito forte no Brasil desde a década de 1970 e, sobretudo, na década de 1980, cuja preocupação é muito focada nos processos, «o como fazer». Em reação a este lugar que as políticas americanas impuseram ao professor, e que sem dúvidas, passeiam com amplo interesse pelos textos sobre a atividade docente brasileira, Henri Giroux irá se apoiar na *metáfora do professor como intelectual*. Essa imagem, segundo o autor, é útil porque, primeiro, acentua para a atividade do professor a representação de uma atividade intelectual e que, até certo ponto, favorece à superação da dicotomia entre conceituação, planejamento, organização e execução curriculares; segundo, contribui para a criação de condições para que os professores ajam como intelectuais, estudiosos ativos e reflexivos sobre os processos escolares; terceiro, ilumina o papel do professores na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais diversos, pois «as escolas são lugares que representa formas de conhecimento, práticas e linguagem, relações de valores que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla<sup>72</sup>» e, nesse sentido, são espaços de poder.

Mas foi Antonio Gramsci, dentre os autores que mais influenciaram a educação brasileira especialmente na década de 1980, que procurou mostrar a inexistência da separação no trabalho entre as atividades manuais e intelectuais, ou do estabelecimento de uma diferença radical entre os que pensam e executam o trabalho, que é objeto da crítica de Giroux. Para Gramsci, «todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectual<sup>73</sup>». A metáfora que já apresenta notoriamente um esgotamento semântico na medida em que não distingue as atividades mentais das atividades de produção de conhecimentos científico e filosófico, exceto pela sua função social, de algum modo, não supera a dicotomia entre atividades intelectuais e manuais que busca criticar.

A inversão das posições entre a contemplação e a fabricação, ou melhor, a eliminação da contemplação do âmbito das atividades humana significativas, é um resultado quase natural e esperado. Parece igualmente plausível que essa inversão tenha promovido o *homo faber*, o fazedor de instrumentos, e não o homem da ação, ou o homem como o *animal laborans*, a posição mais alta entre as potencialidades humanas<sup>74</sup>.

O exercício de reflexão é um atributo comum a toda pessoa sã. Aqui, Hannah Arendt deixa clara sua posição em relação ao pensamento. Para a autora, a capacidade de pensar não é privilégio dos filósofos menos ainda de especialistas; a autora rompe com uma tradição que

<sup>72</sup> Ibid, p. 162.

<sup>73</sup> GRAMSCI, Antonio. **Cadernos dos cárceres**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 2, p. 18.

<sup>74</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 318, nota 2.



atribui privilégio à capacidade reflexiva. Entretanto, o que aquelas metáforas do *professor-pesquisador, reflexivo, investigado, etc.*, fazem com suas predicções é privilegiar os professores como especialistas em pensamento. A atividade de pensamento é imputada a todo sujeito, e quando destina aos especialistas, como querem os teóricos da educação, dois desdobramentos são muito claros, ao termo da formação humana: o primeiro encerra um projeto de educação que considera a aprendizagem do hábito e do costume uma questão redutível à cognição e com isso, a formação é resumida a um conjunto de informações necessárias, mesmo que insuficientes, para se ter um comportamento desejável; o segundo nó crítico, e talvez o mais grave, diz respeito à ausência da críticas ao cognitivismo na medida em que ele é cada vez mais ratificado pelos textos que tratam da educação.

Se a habilidade de distinguir o certo do errado estiver relacionada com a habilidade de pensar, então deveríamos «exigir» de toda pessoa sã o exercício do pensamento, não importando quão erudita ou ignorante, inteligente ou estúpida essa pessoa seja. Kant aborrecia-se com a opinião corrente de que a filosofia é apenas para uns poucos... Seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos «especialistas», como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada<sup>75</sup>.

Mas também é tão verdadeiro que transformar o professor em um intelectual é deixá-lo abandonado e com a responsabilidade de construir o próprio conhecimento que fundamentaria a sua prática, desobrigando o professor de uma construção comum, já que ele mesmo terá de construir um saber do qual será horizonte de sua prática.

Isso está presente, como nos alertou Lilian do Valle,<sup>76</sup> em uma crença de encorajamento do professor à conquista de sua «autonomia teórica» quando capaz de «produzir seu próprio conhecimento», mas que na verdade, funciona de modo inverso, pois, impedindo o professor de tomar a sua prática como espaço de interrogação sobre os processos formativos, ele se vê cada vez mais enfraquecido pelo esquecimento que essas concepções têm dado à teoria.

Dizer, portanto, que o *professor é um intelectual* não traz implicações para fazer da prática de ensinar um cenário de reflexão como se fosse o modo de distinguir a tarefa de educar das outras atividades humanas. Trata-se de tomar a atividade de pensamento como exigência própria de um especialista. Por outro lado, não é comum aqueles atributos fazerem parte do campo semântico de outras atividades humanas.

---

<sup>75</sup> Id. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida, Antonio Abranches e Helena Franco M.. São Paulo: Relumê Dumará, 2009, p. 12 et. seq.

<sup>76</sup> VALLE, Lilian do. **Para além do sujeito isolado**: modos antigos e contemporâneos de presença e ação. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro: CNPQ/UERJ, 2009.

Refletir sobre a prática de formação é uma exigência comum ao ato de educar porque, como dissemos antes, não existem regras seguras a respeito desse processo, mas isso não faz da atividade reflexiva uma «profissão». Essa inclinação em distinguir a atividade de formar o outro pelos atributos científicos, torna-se incompreensível, quando simplesmente, o substantivo professor, que vem ultimamente se tornando cada vez mais escasso na literatura, é ao mesmo tempo pouco explorado.

Tratar o professor como intelectual é o mesmo que pressupor a existência de um professor não intelectual – um professor manual, ou coisa do gênero. Dito de outra maneira, a imagem do intelectual que se opõem ao manual continua prevalecente, pois se predicamos ao professor o termo «intelectual», ao mesmo tempo, dizemos que ele não é manual, o que significa fortalecer ainda mais a idéia distinta entre as atividades intelectuais, dentre as quais destinamos o professor, das atividades manuais.

A imagem do especialista que iria construir a sociedade brasileira se apresentou como metáfora que substituiria as imagens do sacerdote e da tia por representações mais universais denominadas nação, civilização, etc., Entretanto, a imagem do fabricante vai encontrar a sua verdadeira definição em uma sociedade onde o trabalho é principio de equivalência para as atividades humanas, e que aparece como elemento civilizatório e regenerador dos homens. Podemos então dizer que a imagem do fabricante vai se constituir na verdade como um momento em que realiza a passagem, na qual a educação deixa de ser uma atividade realizada pelos valores da tradição e passa a ser dominada pela lógica da racionalidade que tem como principais conversores o ideal científico e o modelo do trabalho industrial.

Essa passagem significou uma mudança em relação à atividade do professor que deixou de ser vista como uma atividade natural e passou a se representar por uma artificialidade, da qual a metáfora da ciência e a da técnica se tornaram artifício elucidativo e fundador da prática de educar. Essa racionalização da escola concentrada na atividade docente também implicou em uma «ruptura» em relação às metáforas da esfera privada. E, em seguida, elas abriram caminho para que, sob a influência dos textos acadêmicos e das ações sindicais, os professores passassem a reivindicar para si o *status* de trabalhador e ou profissional.

#### 1.2.2.2 A metáfora do trabalho

A permanência das metáforas parece ser a primeira e mais essencial característica das metáforas: sua capacidade de recomposição, ultimamente denominada de «resiliência» – pela qual a perda da hegemonia não significa necessariamente sua completa aniquilação. Isso

significa que uma metáfora tende a se incrustar de tal forma no imaginário social instituído que, mesmo como apêndice, ela não pode deixar de ser levada em consideração.

São inúmeras as imagens produzidas para representar a atividade do educador. Entretanto, hoje, aquela de maior pregnância, ou pelo menos aquela sobre a qual todas as outras metáforas convergem, é a do *professor como trabalhador*. E, de fato, vêm da fábrica e da indústria modernas as mais cristalizadas metáforas que elucidam o universo da educação pública escolar. Contudo, a referência central do trabalho industrial não é um fenômeno que ocorre somente na escola, nem muito menos é a fábrica que serve de modelo para as organizações sociais. Estamos falando de uma sociedade que retira do modelo de produção o sentido para todas as suas atividades e se organiza a partir de uma centralidade que o mundo moderno passou a dar ao trabalho, da qual a experiência fabril, por um momento histórico, tornou-se hegemônica. Todavia, não deixa de ser surpreendente o fato de somente a partir da década de 80, a expressão «trabalho docente» aparecer de forma recorrente nos textos que tratam do assunto – quando, muito antes disso, termos como «tarefa escolar», «trabalho de casa» ou «tarefa para casa», «rendimento», «turno», «supervisão», «direção», também presentes no chão fabril, já eram comuns no vocabulário escolar.

Seguindo a inspiração marxista, os estudos que se dedicam à educação, sob o foco da atividade docente, acabam por tratá-lo por «trabalho docente». Ora, é justamente essa pregnância da metáfora laboral que passaremos a analisar.

Dessa época, os estudiosos sobre o tema da tarefa de educar começam a insistir que os professores buscavam uma identidade profissional porque não se reconheciam nem como sacerdotes, nem como tias, menos ainda como representantes do Estado.

O não reconhecimento como sacerdote e como tia já nos é evidente, e relaciona-se com a idéia de aproximar a atividade de ensinar às atividades da esfera privada e, conseqüentemente, a escalada do ofício à esfera dos assuntos públicos. Já o não reconhecimento como representantes da nação requer que contemos uma história mais longa.

Recuando um pouco na história, nas décadas de 60 e 70 inexistia qualquer presença de movimento social na escola, em parte devida ao tecnicismo, ainda muito forte na educação, mas também a forte pressão da ditadura militar que instituiu controle ideológico sobre as atividades escolares. Paralelamente neste mesmo período, especialmente década de 70, as críticas reprodutivistas, sobretudo de origem marxista, insistem a respeito do papel do Estado, e nesse bojo, a escola aparece como uma instituição que «serve aos interesses do capital».

Segundo Miguel Arroyo<sup>77</sup>, isso contribui para acentuar a crise de identidade do professor que nessa época já não gozava do prestígio de décadas anteriores.

Na década de 80, a crítica às teorias reprodutivistas, em particular as idéias de Antonio Gramsci vão dar à escola um importante papel como espaço de luta social e de crítica à sociedade capitalista. Nessa mesma época, o Brasil passa pelo processo de redemocratização, e os movimentos sociais, em especial os de sindicalização que buscam proteger o trabalhador, ganham evidência no cenário nacional.

A construção para o professor de uma referência quanto à sua identidade profissional o seu papel social aparecerá sob duas perspectivas: as de maior influência sindical irão vindicar para o professor título de «trabalhadores da educação», aproximando os professores dos operários da fábrica; já os de influência intelectual, que buscarão instituir o movimento de «profissionalização do magistério» para status de profissionais. Ambas as posições de alguma forma vão ao encontro da idéia de que a atividade de formação é uma tarefa destinada a «especialistas».

Esse cenário subjaz a idéia de que sentirem-se «trabalhadores», «profissionais» ou mesmo «trabalhadores-profissionais», seria uma alternativa para retirar o professor da crise de identidade em que se encontrava; o forte processo de desvalorização do magistério e a necessidade de se buscar sua valorização também estavam associadas à busca de uma nova identidade profissional. Esse processo foi tão forte que Ilma Passos Veiga e Maria Isabel da Cunha vão destacar:

O que se espera e se deseja é a que a profissionalização do magistério seja um momento de conjugação de esforços no sentido de se construir uma identidade profissional, unitária e alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e o exercício profissional, regulado por um estatuto social e econômico tendo como fundamento a relação: teoria-prática, ensino-pesquisa, conteúdo específico-conteúdo pedagógico de modo a atender a natureza e as especificidades do trabalho pedagógico<sup>78</sup>.

A maneira como os autores fazem uso da metáfora do trabalho para análise da atividade docente é um aspecto que nos chama a atenção. Perceberemos que, não raro, tais imagens e metáforas são tomadas em substituição aos conceitos, e desse modo, utilizadas como instrumento para pensar, para dizer e para determinar o que é toda experiência da atividade docente. Outro aspecto que nos é evidente é a atribuição, pelos autores, com relativa

<sup>77</sup> ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 2, n. 5, p. 5 - 23. jan. 1980.

<sup>78</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 76 et. seq.

força, de que as mudanças ocorridas na atividade docente decorrem das transformações ocorridas no mundo trabalho, assim como em um encadeamento cuja parte central irradia para suas periferias. Mas não deixa de ser curioso o fato de nenhuma dessas correntes se interrogarem a respeito de como os professores das séries iniciais se pensam (ou se percebem) a respeito do lugar social que eles ocupam, frente ao desempenho de sua atividade. Mesmo com tamanha inquietação, por razões metodológicas e temporais, não será foco desta tese realizar esse empreendimento.

É na presente idéia de similitude que a transposição de um termo gera para outro que reside um perigo: a cristalização da metáfora. O que antes era somente uma forma de dizer sobre elementos que apresentavam supostas semelhanças, agora passa a forma de ser, e realidades distintas passam a ser operadas *como se fossem* iguais. A ameaça na aproximação da escola e da fábrica por via de metáforas, não é somente pelo uso de termos que apresentam correspondências entre si, mas pela exigência de que a escola se «torne» uma fábrica no seu modo de organização, ou que a escola adote princípios de organização tipicamente fabris.

Entendido como atividade produtiva, o trabalho passou a ocupar, de fato desde o século XVIII, a maior parte da vida humana; mas, feito sinônimo de toda e qualquer atividade (servindo para designar inclusive a ação de animais e máquinas), o trabalho agora é declarado o próprio sentido da existência.

No mundo moderno, a centralidade adquirida pelas atividades econômicas fornece ao trabalho industrial não só o desmesurado prestígio teórico de que ela usufruiu por longo tempo, como o poder de reorganizar o conjunto das atividades sociais segundo a perspectiva que essa centralidade lhe fornecia. Nesse sentido, ao definir o trabalho como todo «gasto produtivo do cérebro, dos músculos, dos nervos, da mão do homem», isso é, ao ampliar o campo semântico da palavra «trabalho» até fazê-la coincidir com o conjunto geral de atividades humanas, Karl Marx<sup>79</sup> apenas ratifica o que à época havia já se instalado em *sua sociedade* como senso comum. A escola não escapou dessa sina: e pode-se entender porque a atividade desempenhada pelo formador é um «trabalho escolar». Desse modo, tomado o trabalho fabril como artifício lingüístico a metáfora nos revela muito mais do que um recurso retórico, mas um modo de universalizar a realidade.

Tomado como doadora de sentido para as atividades humanas ao mesmo tempo em que subtrai a pluralidade dessas atividades, a metáfora do trabalho se torna excessiva e

---

<sup>79</sup> MARX, Karl. **Contribuição crítica à economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

insuficiente para se pensar a tarefa de educar, porque não se reduz como vimos ao simples deslocamento de palavra, à transposição do nome, mas à transposição de um sentido existente em busca de novos sentidos. Mas a inovação que a metáfora causa é cessada, levando a palavra a um lugar de uso comum e que, antes era transgressão de sentido. Contamos, como propôs Lilian do Valle,<sup>80</sup> que a metáfora leve até o fim a sua vocação heurística, mas também esperamos que, de algum modo, frente ao seu desgaste ela possa nos ensinar o seu desapego.

---

<sup>80</sup> VALLE, Lilian do, op. cit., p. 9, nota 76.

## 2. HERANÇAS DA MODERNIDADE: O TRABALHO COMO PANACÉIA

Quer se trate de filósofo ou de cientista, o objetivo último e dominante – encontrar, através da diferença e da alteridade, as manifestações do mesmo (qualquer que seja seu nome, seja ele o ser simplesmente), que residiria plenamente e plenamente igual a ele próprio na diversidade fenomenal – apóia-se no mesmo esquema ao mesmo tempo presentificador, operador e valorizante de uma unidade última, isto é, primeira. Uso racional da forma do Um, que permite o acesso a um mundo que só existe como um e o outro do um, tende quase sempre a transformar-se em uso racional-imaginário da Idéia do Um, que reabsorve a Relação colocando-a como pseudônimo do Pertencer que finalmente seria apenas uma forma da identidade<sup>81</sup>.

### 2.1 O trabalho como centro da vida social

A forte influência exercida pelo *trabalho fabril*, a partir do século XIX, a cuja imagem foram identificadas todas as atividades humanas – entre elas a do professor – não decorre de nenhuma coincidência, mas da dominância teórica de um conceito que significou, seja pela afirmação ou negação, a centralidade do trabalho moderno.

Para as mais diversas teorias, de Marx a Durkheim, no conjunto de atividades humanas, o trabalho – particularmente em sua forma industrial fabril – foi invariavelmente considerado como centro, ao qual recorreram os modernos para entender e examinar as sociedades humanas e suas práticas.

No entanto, para os gregos antigos, o trabalho não se constituía na principal, nem sequer em uma das mais elevadas atividades humanas – dignidade reservada ao discurso, que permitia ao ser político deliberar a respeito da vida na polis, «mediante palavra e persuasão, e não através da força ou violência».<sup>82</sup> O exercício da palavra, o debate público, a atividade de interrogação acerca das questões públicas, o exame das questões comuns e das atividades deliberativas tinham lugar de destaque na *polis*. O *logos* distinguia, segundo Aristóteles, o

<sup>81</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit. p. 342, nota 1.

<sup>82</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 35, nota 2. Sem dúvida, os sons da voz (*phoné*) exprimem a dor e o prazer, e a encontramos entre os animais em geral: pois sua natureza lhes permite apenas sentir a dor e o prazer e manifestá-los entre si. Mas a palavra (*logos*), quanto a ela, é feita para exprimir o útil e o prejudicial, e em seguida o justo e o injusto. ARISTÓTELES. *A política*, I, 2, 10. Tradução de Nestor Silveira Chaves. 5. ed. São Paulo: Atena, p. 14.

animal político<sup>83</sup>. A atividade econômica, quanto a ela, era desenvolvida nos limites estritos da vida privada, concernindo às tarefas relativas à gestão, pelo chefe de família, do *oikos*, de sua casa: a vida pública começava justamente ali onde se interrompia o exercício dos assuntos domésticos. Somente «a partir do último quarto do século IV, a palavra *oikonomia* aplicou-se também ao domínio público»<sup>84</sup>. Para os gregos antigos, os assuntos políticos tinham inequívoca prioridade sobre qualquer exigência privada. Foi o capitalismo que, ao erigir a economia ao centro dominante da vida social<sup>85</sup>, atribuiu ao trabalho não apenas a responsabilidade pela produção material, mas também o fez determinação antropológica capaz de instituir os principais valores e significações sociais. A era moderna estava tão decidida a excluir da esfera pública o homem político, ou seja, o homem que fala e age, quanto a antiguidade estava interessada em excluir o *homo faber*<sup>86</sup>.

Essa nova conformação social deserdará a política do centro da constituição humana, e tomará a produção material como base para as relações sociais; e ao fazê-lo, o *homo faber* ganha visibilidade no mundo moderno, passando a principal definição das atividades humanas<sup>87</sup>. Ao ganhar novos espaços na esfera social, o trabalho passou absorver a maior parte do tempo e de nossas preocupações, tornando-se também referente universal para se pensar a formação humana e fundamentar a educação formal escolarizada.

Mas o sentido dado ao trabalho pela sociedade é distinto daquele pelo qual é identificado pelos teóricos. Enquanto a sociedade vê trabalho ali onde são somente atividades remuneradas, difíceis, complexas, adversas, atribuladas ou arriscadas, as teorias de Adam Smith e Karl Marx, por exemplo, consideram o trabalho como atributo de constituição natural do próprio humano. O trabalho moderno e, muito particularmente, sua forma industrial, tornou-se doador universal dos sentidos sociais, o centro que hierarquiza em torno e abaixo de si todas as demais atividades que compõem a existência humana.

<sup>83</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 94, nota 2. Vem de Aristóteles a definição de homem como *zoon politikon* (animal político). Diferentemente do que deixa supor a tradução latina, o filósofo grego emprega o termo «político» e não «social», para definir o homem, diferenciando-o dos demais animais; Aristóteles pretendia marcar a capacidade de organização política do homem grego que, não somente se diferenciava da esfera privada, a família, como a esta se opunha diretamente. A existência do cidadão grego, diz Hannah Arendt, no livro *A condição humana*, p. 32, se desenrolava em duas esferas distintas: aquela consagrada aos assuntos da casa, a esfera privada, e a que se voltava para os assuntos comuns, a vida política. Marx reconheceu essa definição, apropriando-se dela para dizer, que «o homem é um *zoon politikon*, não somente um animal sociável, mas também um animal que não se pode isolar senão dentro da sociedade.» Cf. MARX, Karl, op., cit. p. 257, nota 79. É assim que na concepção marxista política e trabalho se confundem: pois, segundo o autor, ao produzir, o homem não o faz isoladamente, fora da sociedade, pois isto seria tão insensato quanto o desenvolvimento da linguagem na ausência de indivíduos que falam juntos.

<sup>84</sup> MIGEOTTE, Leopold. Os filósofos gregos e o trabalho na antiguidade. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 18.

<sup>85</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., nota 1

<sup>86</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 172, nota 2.

<sup>87</sup> Ibid.



Os significados que a modernidade deu ao trabalho, assim como a análise de seus campos semânticos, mostram sua escalada à esfera social, tornando-o uma atividade dignificante, central e hegemônica, tanto para a instituição da sociedade liberal, quanto para seus opositores. E principalmente, irradiou a sua face produtiva por toda vida social, servindo de referência para as atividades assalariadas.

### 2.1.1 O trabalho como fonte de toda riqueza

Segundo Adam Smith, vem do trabalho, da terra e do capital a fonte de todas as riquezas. Mas, entre estas, o trabalho é aquela que permite a uma nação o acesso a todos os bens necessários à vida, pois é por seu intermédio que todos os bens são negociados. Todo homem é rico na medida em que é capaz de comprar ou comandar determinada quantidade de trabalho, pois este é a medida real do valor de troca de todas as mercadorias<sup>88</sup>. A determinação do preço das coisas, diz Adam Smith, é resultado da labuta e do esforço empreendido para obtê-las, e tudo que adquirimos em termos de valor material é proveniente do esforço de nosso próprio trabalho, e completa: «não foi com ouro ou prata, mas com trabalho que toda a riqueza do mundo foi originalmente adquirida»<sup>89</sup>.

Parece evidente que o trabalho é a única medida universal, bem como a única exata, do valor, ou seja, é o único padrão que nos permite comparar valores de diferentes mercadorias em todos os tempos e em todos os lugares (...). O trabalho mede o valor, não apenas dessa parte do preço que se resolve em trabalho, mas também do que se resolve em rendas, bem como do que se resolve em lucros<sup>90</sup>.

Nas sociedades primitivas, diz o economista, a quantidade de trabalho era o único atributo capaz de fornecer regras para as trocas de mercadorias, ali onde não existiam moedas. Naquele estágio social, o produto do trabalho pertencia inteiramente ao trabalhador e a quantidade trabalho empregada na produção de um produto qualquer determinava o valor da mercadoria<sup>91</sup>.

Ora, o homem passou a produzir excedente e instituir as trocas que o levou à divisão do trabalho. À medida que trocava, ele distinguia suas formas de operar sobre os processos produtivos, e nisso repousam as idéias de Adam Smith. Uma vez que os processos de troca

<sup>88</sup> SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. São Paulo: M. e Fontes, 2003. v. 1.

<sup>89</sup> Ibid., p. 39.

<sup>90</sup> Ibid., pags. 42 e 62.

<sup>91</sup> Ibid.

eram naturais ao homem, e destes incorreram a divisão do trabalho<sup>92</sup>, a inexorável conclusão do autor foi colocar o mercado na gênese das relações sociais.

O livre mercado estimula a troca; a troca favorece a divisão do trabalho; a divisão do trabalho aumenta a riqueza das nações e permite o acúmulo do capital que, por sua vez, intensifica a divisão do trabalho e, conseqüentemente, reforça a tendência natural dos homens à troca<sup>93</sup>.

Essa divisão irá operar como catalisador no aumento de produção e acúmulo de riqueza, pois, por meio dela foi possível ao homem, por exemplo, inventar as máquinas para aumentar a capacidade de produção. A divisão técnica do trabalho, processo esse resultante da «propensão natural à troca<sup>94</sup>», além de especializar o trabalhador e diminuir as perdas de tempo, institui uma regularidade na produção que serve de modelo para a criação de máquinas capazes de realizar, de modo muito mais produtivo, o que o homem já realizava artesanalmente.

Tão logo se acumula capital em mãos particulares, alguns indivíduos passam a empregar pessoas em atividades laboriosas com a finalidade de fabricar coisas e, com a venda do produto do trabalho, obter lucros<sup>95</sup>. Todo esse processo de apropriação do produto do trabalho alheio vai exigir mais especialização das atividades e o surgimento de outras formas de trabalho, a exemplo daqueles que passam a fiscalizar a produção que fica sob constante vigilância do outro<sup>96</sup>.

Todavia, nessa nova organização, o produto do trabalho é alienado de seu produtor e a mercadoria produzida não mais pertence ao seu fabricante: ela é trocada pela remuneração conforme o tempo dedicado à sua elaboração. Dessa operação, somada e subtraída outras efetuações como investimentos, gastos com matérias primas etc., pode-se derivar, segundo Adam Smith, a origem do lucro pelo trabalho.

Três circunstâncias favoreceram à moderna divisão do trabalho: o aumento da destreza do trabalhador mediante a repetição da tarefa, a economia de tempo nas mudanças de tarefas,

---

<sup>92</sup> No início do século XX, inspirado nas idéias de Adam Smith, coube a Frederich Taylor elaborar uma proposta de organização do trabalho da indústria que veio a revolucionar a engenharia do processo produtivo. Esse princípio de organização estabelece uma dicotomia radical entre gerência, concepção, controle e execução do processo produtivo, visando a assegurar o máximo de prosperidade tanto ao patrão quanto ao empregado. Para o primeiro, lucros e desenvolvimento dos negócios, para o segundo, maior aproveitamento de suas potencialidades e maiores salários. Com isso, o que Taylor propunha foi uma redução do homem à «maquinização», ou tentativa de se descobrir leis de trabalho social, a partir dos movimentos que os trabalhadores já realizavam, de modo a torná-lo mais produtivo. Cf. TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995. As idéias de Taylor vão influenciar diversas análises a respeito da divisão do trabalho escolar, o que se configura obviamente em mais uma tentativa de aproximação da atividade industrial e da atividade de formação.

<sup>93</sup> MERCURE, Daniel. Adam Smith: as bases da modernidade. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan, op. cit., p. 123, nota 84.

<sup>94</sup> SMITH, Adam, op. cit., nota 88.

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> Ibid.

que passam a ocorrer em menor frequência e a invenção das máquinas<sup>97</sup>, ainda que nem todas sejam decorrentes desse processo.

Porém, a instituição de modos de repetições na fabricação dos produtos tornou a tarefa de execução do trabalho mais rápida, culminando no desenvolvimento de técnicas que resultaram no processo de mecanização. A esse processo de repetição denominado *rotinização*, que serve para orientar as pessoas a respeito do que elas precisam fazer – uma vez que inventar a cada dia os fluxos de trabalho significaria enorme perda de tempo – levou suas conseqüências ao extremo, «impedindo» o trabalhador de elaborar novas formas de exercitar a criatividade e com isso extrair pouco sentido da atividade realizada.

### 2.1.2 O trabalho como princípio de equivalência

A definição do trabalho de Adam Smith é meramente funcional e somente atende a propósitos exclusivamente econômicos. Para Karl Marx, a divisão do trabalho tem uma função muito mais sofisticada do que a funcionalidade econômica, na medida em que opera como divisão da sociedade entre aqueles que trabalham porque não possuem os meios de produção e precisam vender a sua força de trabalho para garantir a sua sobrevivência social, e aqueles que obtêm lucros pela exploração da força de trabalho de outrem.

O processo de equalização do trabalho na atribuição do valor de uma mercadoria é uma igualdade simples, inexata, ainda que funcional. Mas essa marca dada ao trabalho como medida universal de troca, que para Adam Smith é muito anterior ao capitalismo, não diz respeito somente a uma questão econômica, mas significará para o marxismo a divisão da própria sociedade, além do processo de constituição e de definição da identidade do próprio homem.

Para Karl Marx<sup>98</sup> o trabalho é o processo entre homem e natureza, em que o primeiro, pela sua ação, pelo uso de sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mãos, cria mecanismos de controle e de transformação da segunda. Nessa relação, homem e natureza sofrem mútua transformação. Marx chama a atenção para o fato de o trabalho assumir duas perspectivas: por um lado, condição natural que se dá no modo como os homens produzem suas condições de existência, de intercâmbio entre natureza e o homem.

---

<sup>97</sup> Ibid, p. 11.

<sup>98</sup> MARX, Karl, op. cit., nota 79.

O processo de trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso<sup>99</sup>, apropriação do natural para satisfazer atividades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.<sup>100</sup>

Por outro lado, como condição especificamente social, capaz de criar valor.

Para Marx, a diferença fundamental entre a atividade do homem em relação a outros animais estaria explicada no famoso exemplo em que o autor compara o feito da aranha com o de um arquiteto, para demonstrar que somente a espécie humana é capaz de, pela sua própria vontade, *projetar* sua atividade<sup>101</sup>. Desse modo, o trabalho não somente explicaria a origem da riqueza, mas também as condições de existência do próprio homem. Então, comenta Marx, é a força de trabalho, e não o trabalho, como especulou Adam Smith, a fonte da riqueza e a base para as trocas. Essa força de trabalho, que serve diretamente à valorização própria e reprodução do capital, congrega na mercadoria as unidades valor de uso e valor de troca. Essa operação é mais complexa do que a afirmativa, e o próprio Marx tomou para si a tarefa de apresentar os seus desdobramentos.

No processo de produção de mercadorias, vem do trabalho o lucro excedente que é apropriado pelo capitalista e que representa o trabalho não pago ao trabalhador. Marx não estava claramente fazendo referência ao trabalho produtivo como sendo aquele capaz de gerar um produto qualquer destinado ao valor de uso. A relação trabalho produtivo – improdutivo, em sua concepção, está vinculada à produção de valor de troca, que provoca uma direta subsunção do trabalho aos processos de valorização do capital porque remunera o trabalho por um valor sempre inferior ao preço real da mercadoria cuja força de trabalho a produziu<sup>102</sup>. Considerando que o valor de toda mercadoria é determinado pelo *quantum* de trabalho realizado na sua produção, Marx conclui que o lucro dos capitalistas decorre do trabalho vivo empregado mediante processo de valorização da mercadoria. Nota-se que o próprio Marx irá

---

<sup>99</sup> As expressões «valor de uso» e «valor de troca» não são originalmente de Marx. Adam Smith já as utilizavam, mas com sentidos distintos: «valor de uso» – expressa a utilidade de um objeto em particular e «valor de troca» – o poder de compra que a posse do objeto transmite. Adam Smith se mobilizará em suas investigações para descobrir: em que consiste o preço das mercadorias; quais as diferentes partes de que o preço de uma mercadoria se compõe; e o que faz a mercadoria incorporar valores acima ou abaixo do que seu uso ordinário. E bem antes de Adam Smith, Aristóteles já fazia distinção entre os bens de uso e os bens de troca. «O calçado pode ser posto nos pés ou ser usado como meio de troca; eis, pois, duas maneiras de se fazer uso dele. Aquele que troca o calçado por uma moeda ou por alimento com o que tem precisão de calçados, dele faz justo uso, como calçado, mas não um uso próprio e direto, porque não foi feito para troca. Assim acontece com tudo que se possui, pois nada existe que não possa tornar-se objeto de uma troca; e a permuta tem o seu fundamento na própria natureza, porque os homens possuem em maior ou menor quantidade os objetos indispensáveis à vida.» Cf. ARISTÓTELES, I, 3, 11. op. cit., p. 26, nota 82.

<sup>100</sup> MARX, Karl. Processo de trabalho, processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho:** escrito de Marx e Engels. Tradução de São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 46.

<sup>101</sup> Ibid.

<sup>102</sup> Ibid.

diferenciar as atividades produtivas das improdutivas tomando como critério a mais valia, mas não deixa de ser curioso o fato de essa distinção gravitar em torno da imagem da produtividade.

Para Marx, a mercadoria assume um duplo aspecto, o valor de uso e o valor de troca. Por valor de uso, designa-se aquilo que adquire valor somente através do processo de consumo<sup>103</sup>. Aos valores de uso são atribuídas medidas diferenciadas. O alimento, a vestimenta, o perfume, os adornos, o livro (a lista seria enorme) possuem valores de uso distintos quanto à necessidade que se tem de cada objeto. Somente na esfera econômica, no espaço da vida social, no mercado, é que o valor de uso pode ser igualado e trocado, e nessa relação determinada, adquirir um valor de troca definido como uma relação quantitativa que torna o valor de uso permutável.

Se o valor de uso é meio imediato de existência humana e o valor de troca a determinação equalizadora de produtos para que possam ser trocados, qual a unidade que se manifesta nesta relação e que permite produtos diferenciados submeterem às relações do mercado?

Para Marx somente o trabalho social – agente equalizador de todas as mercadorias – é capaz de permitir que elas encontrem na esfera social a situação adequada para serem submetidas a processos de trocas. Somente uma mercadoria que apresente, o mesmo volume de trabalho idêntico é capaz de se submeter às leis da comparação e ser trocada por outra de modo verdadeiramente equivalente. «Indiferente à substância particular dos valores de uso, o trabalho, criador do valor de troca, é indiferente à forma particular do próprio trabalho<sup>104</sup>». Com isso, Marx nos explica que o trabalho enquanto criador de valor de troca se difere do trabalho realizado individualmente. Somente o trabalho geral-abstrato, em oposição ao trabalho concreto, constitui a substância de valor universal capaz de equalizar todas as outras formas de trabalho.

Marx estava cômico de que a transformação de substâncias singulares, como o valor de uso, em substrato homogêneo, o valor de troca, se tornaria possível na medida em que o trabalho, que se apresenta em suas formas diversas, fosse reduzido a um padrão homogêneo capaz de operar e uniformizar as atividades humanas: o tempo gasto nessas atividades tornou-se o operador. Ele propõe, então, a determinação de uma regra para a instituição do valor de uma mercadoria que, ao serem trocadas, são comparadas entre si, o que significa equivaler

---

<sup>103</sup> Ibid., p. 50.

<sup>104</sup> Ibid., p. 52.

uma mercadoria X ao valor de uma mercadoria Y. Com isso, Marx sugere nessa operação a existência de um terceiro elemento (Z), não visível nesse processo, que atribui igualdade de valor às mercadorias entre si. Sem a existência desse elemento comum, as mercadorias ficariam expostas a proporções infinitas de equivalência. É o trabalho – o trabalho social – o elemento que, nas análises de Marx faz com que todas as mercadorias sejam comuns, além do fato de satisfazer a uma necessidade social qualquer.

Para medir os valores de troca das mercadorias mediante o tempo de trabalho a elas incorporado, é necessário que os diferentes trabalhos sejam reduzidos a Trabalho não diferenciado, uniforme, simples; É na quantidade de trabalho socialmente realizada que se encontra a gênese do preço de uma mercadoria. É também nesse *quantum* de trabalho que se determinam as variações existentes entre os produtos, quando expostos na esfera social. Tal grandeza de valor, a qual Marx denomina valor relativo da mercadoria, não é uma substância encontrada nos produtos, mas na quantidade relativa de trabalho socialmente determinada como necessária à sua produção. Marx então estabelece a seguinte proporção: «...o valor de uma mercadoria está para o valor de outra mercadoria, assim como a quantidade de trabalho incorporada em uma está para a quantidade de trabalho incorporada em outra»<sup>105</sup>.

Desse modo, mercadorias diferentes produzidas ao mesmo tempo de trabalho, apresentam-se com o mesmo valor. A esse cálculo, diz Marx, são incorporados, além do *quantum* de trabalho que resultou no produto, os custos com matéria-prima e com os meios de trabalho necessários à fabricação.

Sendo, portanto, o trabalho a unidade que determina o valor de todas as mercadorias e atribui a elas um elemento comum de equivalência, a interrogação de Marx é o que atribui valor ao trabalho? Como a mercadoria é determinada pela quantidade de trabalho necessária a sua produção, o próprio trabalho para se tornar uma é equacionado por esta operação. E o trabalho que o trabalhador põe à venda para o capitalista em determinado período, dando-lhe de direito de dispor dela em benefício próprio, torna-se objeto de troca por salário. O valor da força de trabalho, assim como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pela quantidade de trabalho necessária para a sua produção. Em se tratando do trabalho vivo, o valor pago à força de trabalho ao trabalhador corresponderia ao suficiente para garantir as suas condições mínimas de existência. Pois, diz Marx, assim como a máquina, o homem também se desgasta e precisa ser substituído, o que faz com que o valor pago ao trabalhador para manter suas

---

<sup>105</sup> MARX, Karl. Salário, preço, lucro. In: ANTUNES, Ricardo, op. cit., p. 75, nota 100.

condições de existência deva também assegurar a sobrevivência de seus filhos que serão as novas forças de trabalho.

Além da quantidade de meios de subsistência necessários para o seu “próprio” sustento, ele [o trabalhador] precisa de outra quantidade dos mesmos artigos para criar determinado número de filhos, que terão de substituí-los no mercado de trabalho e perpetuar a classe dos trabalhadores. Além disso, tem de gastar um soma de valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de uma certa habilidade<sup>106</sup>.

Desse modo, a divisão do trabalho a qual Marx se refere diz respeito à própria divisão da sociedade porque produz as condições de existência do homem, definindo o lugar social por ele ocupado, e não somente a uma operação mercantil.

Ao incorporar a esfera principal da vida social, o trabalho se tornou unidade a que tudo pode equiparar-se. Nesse sentido, sem dúvida, as contribuições de Adam Smith e Karl Marx foram a de perceber, sistematizar e anunciar um projeto, já em vias de realização pela sociedade moderna, quando consagrava o trabalho como medida para estruturar as relações econômicas e sociais, e assim, como referente universal para se pensar o mundo.

Portanto, o trabalho como medida não é uma metáfora dessas que comumente são usadas como troca de sentido de uma palavra, mas é feita metáfora universal porque se tratou de procurar uma homologia ali onde não existia semelhança, passando a servir para designar qualquer atividade.

## **2.2 A referência do trabalho produtivo**

### 2.2.1 Atividades reduzidas ao trabalho

Apoiada na tradição aristotélica, Hannah Arendt irá diferenciar as atividades humanas pelo modo como elas são realizadas, pela natureza de seus espaços (esferas pública ou privada), pelo resultado obtido por elas após a sua realização e pelo modo como os homens, a partir delas, se expressam. Na *Condição Humana*, a autora introduz a distinção entre o labor e o trabalho que a modernidade desconsiderou.

O labor corresponde ao processo metabólico produzido e introduzido em torno dos processos vitais. A condição do *homo laborans* é a própria vida. Isso significava, na Grécia Antiga, o mesmo que estar aprisionado pela necessidade, ou por qualquer engrenagem de movimento cíclico sem começo nem fim. Para que o homem pudesse conquistar a liberdade e

---

<sup>106</sup> Ibid., p. 88.

se livrar da necessidade, era imperioso subjugar outros homens ao desempenho de atividades que garantissem a sobrevivência de todos. O trabalho refere-se ao processo artificial da natureza sobre o qual os homens produzem o mundo, tendo começo e fim definidos, pois é construído no isolamento não necessariamente dependendo do outro. É o trabalho e o seu produto, enquanto artefato humano, que emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano, pois sem a atividade do *homo faber* – o do fabricante de coisas – nada permaneceria no mundo para atestar a existência humana.

Na indistinção entre trabalho e labor, a primeira observação é quanto ao vocábulo. Arendt não se cansou de chamar a atenção para o fato de as línguas européias disporem de termos distintos para atividades que comumente usamos como sinônimas.

(...) há uma testemunha muito eloqüente a obstinada: a simples circunstâncias de que todas as línguas européias, antigas e modernas, possuem duas palavras de etimologia diferentes para designar o que para nós, hoje, é a mesma atividade, e conservam ambas a despeito do fato de serem repetidamente usadas como sinônimas (...). Assim, a língua grega diferencia entre *ponein* e *ergazesthai*, o latim entre *laborare* e *facere* ou *fabricari*, o francês, entre *travailler* e *ouvrier*, o alemão entre *arbeiten* e *werken*. O alemão *Arbeit* aplicava-se originariamente ao trabalho agrícola executado por servos, e não ao trabalho do artífice, que era chamado de *Werk*. O francês *travailler* substitui outra palavra mais antiga, *labourer*, e vem de *tripalium*, que era uma espécie de tortura<sup>107</sup>.

A língua grega desconhece termo correspondente ao que chamamos de «trabalho»<sup>108</sup>, não tinham uma expressão capaz de converter em única palavra todas as atividades humanas. Nicole Loraux<sup>109</sup> observa que a única tradução francesa possível para a palavra *ponos*, que

<sup>107</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 90, nota 2. «Todas as palavras européias para *labor* – o latim e o inglês *labor*, o grego *ponos*, o francês *travail*, o alemão *Arbeit* – significam dor e esforço e são usadas para as dores do parto. *Labor* tem a mesma raiz etimológica que *labare* («cambaleiar sobre uma carga»); *ponos* e *Arbeit* tem as mesmas raízes etimológicas que «pobreza» (*penia* em grego e *Armut* em alemão). O próprio Hesíodo, tido como um dos poucos defensores do trabalho na antiguidade via *ponon alginoenta* (o «*labor doloroso*») como o primeiro dos males que atormentavam os homens (...). As palavras alemãs *Arbeit* e *arm* derivam ambas do germânico *arbm*, que significam solitário e desprezado, abandonado. No alemão medieval, usam-se essas palavras para traduzir *labor*, *tribulation*, *persecution*, *adversitas*, *malum*». Cf. ARENDT, Hannah. *Ibid.*, p. cit., p. 58 (nota de rodapé).

<sup>108</sup> VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 326.

<sup>109</sup> «De certo, não é no dicionário etimológico que há uma tradução entre outras mencionadas, entre o duro esforço e a pena, ou a luta e o sofrimento físico. Mas Pierre Chantraine observa também que *ponos* é sempre distinguido de tristeza. De fato, ao contrário da tristeza que suspende o tempo e isola da sociedade dos humanos, o *ponos*, é sempre pensado em sua duração e se inscreve no tempo dos homens como aquilo que tem início e fim, como aquilo que a gente leva até o fim. Portanto, a pena não é sofrimento, o que não é suficiente para fazer do *ponos* uma palavra grega inencontrável para o trabalho». LORAUX, Nicole. *Ponos*. In: **Les expériences de Tirésias**. Paris: Gallimard, 1989, p. 55.



entre os gregos designava as atividades dignas de pena, foi *trabalho*. Mas em uma sociedade de guerreiros, «que grego iria pensar que um combatente trabalha?», ironiza a autora.

A instituição de uma noção abstrata de «trabalho», capaz de unificar em si toda uma multiplicidade de experiências relacionadas à produção material de vida não é iniciativa de Marx, mas antes uma instituição social, exigida pelo modo específico de organização da produção moderna, como base para as trocas mercantis, para a mensuração e para a venda da força de trabalho livre. Nesse sentido, a «centralidade do trabalho» é uma invenção liberal, e a subsunção de todas as atividades sociais àquelas que visam à reprodução das condições materiais de existência, longe de ser um posicionamento teórico, corresponde a uma estratégia do capitalismo. No entanto, tornar o trabalho uma referência para pensar a «atividade humana de todos os tempos», estabelecer a «categoria trabalho» como estalão pelo qual tudo deve se medir e se reduzir é uma decisão teórica de grandes consequências, que não pode ser debitada unicamente ao avanço da visão liberal de mundo<sup>110</sup>.

O conceito de trabalho permitiu a Marx unificar em um só sentido as atividades humanas realizadas para atender às necessidades de sobrevivência e reprodução da espécie, as atividades de produção de coisas duráveis, as atividades de perpetuação da cultura e da tradição, e as atividades de deliberação humana: todas elas indistintamente tomadas como sendo uma única coisa.

Ainda que Marx, pela inversão por ele promovida, houvesse pretendido colocar o homem que age no lugar do que pensa, invertendo, assim, a ordem hierárquica entre pensamento e ação, acabou por colocar no topo da hierarquia o homem que trabalha<sup>111</sup>.

O labor, que é rapidamente consumido pelas necessidades não deixa para trás vestígios de sua existência, e os gregos antigos nutriam certo desprezo por atividades voltadas para as necessidades básicas – especialmente as de sobrevivência, realizadas na esfera privada. Mas por outro lado, eles entendiam que a vida na esfera pública dependia de o homem ter assegurada, na vida privada, a sua condição de existência. A condição plena de vida humana era, sem dúvida, realizada pelos homens que podiam se dedicar à vida política. Uma existência confinada à esfera privada impedia o homem não somente a vivência plena de sua humanidade, para aquilo do qual «fora destinado» – a vida política – mas também o impossibilitava até mesmo de ser considerado inteiramente humano<sup>112</sup>. Todo esse capricho sobre o qual se definia o homem na antiguidade era para elevar aquilo que os gregos

<sup>110</sup> VALLE, Lillian do, op., cit., p. 310, nota 6.

<sup>111</sup> WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt e Karl Marx**: o mundo do trabalho. São Paulo: Ateliê Editorial. 2002, p. 32.

<sup>112</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., nota 2.

inventaram, e que nenhuma outra sociedade ousou reivindicar a criação para si: a interrogação filosófica e a capacidade deliberativa – a invenção da política<sup>113</sup>.

O trabalho, na definição de Hannah Arendt, é um processo artificial pelo qual o homem produz coisas nitidamente diferentes do mundo natural. Somente a fabricação cria objetos de uso e de artes, as mais mundanas das coisas, pela sua durabilidade, da qual se pode atestar a passagem do homem por este mundo<sup>114</sup>. A elevação da atividade do *homo faber* na era moderna significou uma verdadeira louvação à fabricação.

A característica da fabricação é ter um começo definido e um fim definido e previsível, e esta característica é bastante para distingui-la de todas as outras atividades humanas. O labor, preso à engrenagem do movimento cíclico do processo vital do corpo, não tem começo nem fim. E, como veremos adiante, a ação, embora tenha um começo definido, jamais tem um fim previsível<sup>115</sup>.

Hannah Arendt irá contrapor o *labor* – atividade que essencialmente toma o corpo como instrumento de labuta e que se destina suprir às necessidades da vida – ao *trabalho*, cuja finalidade é a produção do mundo, a manipulação da natureza, a fabricação de produtos que testam no ir e vir das gerações, certa permanência das coisas que existem e que foram construídas pelos homens, marcando a passagem, permanência e durabilidade humana neste mundo. A diferença mais acentuada entre a atividade do *homo faber* e a atividade do *homo laborans* é, sem dúvida, essa durabilidade da exibição do produto, cujo fim, no trabalho, é a fabricação e, no labor é o seu fácil consumo<sup>116</sup>. Não seria exagero dizer que, por meio da fabricação, o homem pode apresentar às novas gerações o que foi a velha sociedade por meio de um patrimônio acumulado que marca a permanência humana neste mundo. «Deste ponto de vista, as coisas do mundo têm a função de estabilizar a vida humana».<sup>117</sup>

O modo como a tradição marxista enxerga o trabalho termina por colocar *homo faber* em absoluta evidência entre todas as atividades humanas, pois os produtos dele (aliás, o uso do termo «produto» para designar os resultados das ações humanas, já é uma marca da

<sup>113</sup> CASTORIADIS, Cornelius. *A polis grega e a criação da democracia*. In: **As encruzilhadas dos labirintos II: os domínios do homem**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 277 – 324.

<sup>114</sup> Arte é a mais duradoura obra humana resultante do trabalho; a poesia, é a mais humana e menos mundana das artes porque tem como matéria a linguagem, cujo produto final permanece mais próximo do pensamento que o inspirou. A poesia menos se assemelha a uma coisa e mais se assemelha ao pensamento. Mas mesmo ele, o poema, terá que ser transformado em coisa tangível para habitar o mundo das coisas, porque a memória precisa das coisas tangíveis que as façam recordarem. Cf. ARENDT, Hannah, p. 180 et. seq., nota 2.

<sup>115</sup> Ibid., p. 156, nota 2.

<sup>116</sup> Hannah Arendt nos esclarece que a durabilidade dos produtos não significa exatamente ausência de desgaste ou perecimento. É claro que os produtos fabricados pelo *homo faber*, cedo ou tarde perecerão, retornarão às condições sob as quais foram erigidos, e isso independe de seu uso ou consumo. A madeira utilizada na fabricação da cadeira preserva todas as propriedades de madeira que se mantém do mesmo modo quando a cadeira não mais existir. O desgaste da cadeira independe de seu uso pelo homem. Cf. ARENDT, Hannah, *ibid.*, p. 149.

<sup>117</sup> Ibid., p. 150.

hegemonia do fabricante de coisas) acabam por tornarem-se meios para outros fins e a diferença entre uma e outra desaparece completamente, pois no mundo do *homo faber*, no dizer de Hannah Arendt, todas as coisas devem ser destinadas a um uso, e assim, «servirem de instrumentos para outras».

A perplexidade do utilitarismo é que se perde na cadeia interminável de meios e fins sem jamais chegar a algum princípio que possa justificar a categoria de meios fins, isto é, a categoria da própria utilidade. O «para que» torna-se conteúdo do «em nome do que»; em outras palavras, a utilidade, quando promovida à significância, gera ausência de significado. (...) e este dilema, reside no fato de que, embora somente a fabricação, com seu conceito de instrumento, seja capaz de construir um mundo, este mesmo mundo torna-se tão sem valor quando o material empregado – simples meios para outros fins – quando se permite que os critérios que presidiriam o seu nascimento prevaleçam depois que ele foi estabelecido<sup>118</sup>.

Arendt nos chama a atenção para essas diferenças porque as atividades públicas podem ser facilmente vista por todos, enquanto as atividades da esfera privada estão restritas ao olhar daqueles que compartilham de relativa intimidade. Dessa distinção pode-se determinar o caráter de abrangência da prestação de contas que os indivíduos terão de fazer à sociedade por aquilo que realizam. Por sua vez, a função que determinadas atividades exercem no mundo bem como seu tempo de duração, também é objeto de rigor analítico pela autora, ao imputar nomes e predicados às atividades humanas. Não é à toa que o serviço doméstico, seja realizado por um empregado ou membro da família, é tido por muitos como um serviço inútil, invisível, inacabado, ao contrário de uma peça de Shakespeare cuja magnitude da obra que atravessa gerações mostra a força de sua imortalidade.

Parece que a distinção entre labor e trabalho, que os nossos teóricos tão obstinadamente desprezaram e nossas línguas tão aferradamente conservaram, torna-se realmente apenas uma diferença de grau quando não se leva em conta o caráter da coisa produzida – sua localização, sua função e a duração de sua permanência no mundo. A distinção entre um pão, cuja «longevidade» no mundo dificilmente ultrapassa um dia, e uma mesa, que pode facilmente sobreviver a gerações de convivas, é sem dúvida muito mais óbvia e decisiva que a diferença entre um padeiro e um carpinteiro<sup>119</sup>.

### 2.2.2 Uma sociedade de trabalhadores

Tomadas as atividades humanas por uma de suas partes, o trabalho passou a expressão geral de tudo que o homem realiza, seja a produção do alimento, a construção de edifício, seja ainda, a elaboração de uma lei ou a formação do homem. Não sem razão que expressões do campo semântico típico do *homo faber* se irradiaram para substantivar a atividade humana,

---

<sup>118</sup> Ibid., p. 167 et. seq.

<sup>119</sup> Ibid., p. 105.

animal ou mecânica, que o trabalho fabril é a maior referência. Desse modo, ele se tornou a forma mais importante de agir humano, não somente porque se tratava daquela atividade em que o homem promovia alterações no mundo natural, nem mesmo porque foi o modo encontrado pela modernidade, em parte devido ao capitalismo, de os homens terem a sua sobrevivência garantida, mas ao fato de eles viverem em uma sociedade que experimentava, de modo nunca visto, um intenso processo produtivo, momento este que colocou em evidência, de maneira absoluta, a atividade do *homo faber*.

O avanço tecnológico sob a aparição das máquinas a vapor assim como o uso da eletricidade também provocou uma verdadeira revolução no conceito de fabricação. A aparição da manufatura faz a atividade do *homo faber* atingir níveis jamais vistos pela humanidade, pois um processo que se dava em passos separados passou a *processo contínuo* de produção.

A crença de que homem só conhece aquilo sobre o qual ele pode fabricar, devemos a Galileu, por ocasião da descoberta do telescópio. «O cientista criava para conhecer e não para produzir coisas»<sup>120</sup>, foi o motivo que levou Galileu a criar o telescópio e revolucionar o conceito de mundo copernicano. Para Arendt, isso também subverteu a crença sobre qual o homem depositava suas expectativas a respeito das possibilidades de conhecimento. Com a descoberta do telescópio, o homem passa a acreditar que a natureza só poderia ser conhecida pela atividade do *homo faber*, ou pelo uso de instrumento, já que a observação direta poderia levar a conclusões falsas. Assim, a motivação humana pelo conhecimento também ficou condenada a se reduzir ao princípio da utilidade.

A inversão de posições entre a contemplação e a fabricação, ou melhor, a eliminação da contemplação do âmbito das atividades humanas significativas, é um resultado quase natural e esperado. Parece igualmente plausível que essa inversão tenha promovido o *homo faber*, o fazedor e fabricante, e não o homem de ação ou o homem como animal *laborans*, à posição mais alta entre as potencialidades humanas<sup>121</sup>.

A elevação do *homo faber* – promoção de um patamar jamais atingindo – tem seu preço, a instrumentalização do mundo, o estabelecimento da confiança no que o homem faz e desconfiança naquilo que ele observa. Assentado no conceito de fabricação, Marx define o homem pela metáfora do fabricante da história mediante suas condições de existência. E nesse sentido, Hannah Arendt é enfática ao destacar que mesmo com as várias tentativas de

---

<sup>120</sup> Ibid., p. 310.

<sup>121</sup> Ibid., p. 319.

empregar a palavra trabalho e labor como sinônimas, o labor não põe no mundo um produto final durável.

Ao promover a inversão entre pensamento (teoria) e ação (práxis), Marx, diz Arendt, aboliu a vida contemplativa em função da vida ativa, e a atividade de pensar passou a ser serva da ação, entendendo esta como o agir *do homo faber*. O fato de que quase todo trabalho no mundo moderno seja realizado sob a forma de labor, na medida em que se torna meio para assegurar as condições de sobrevivência, contribuiu para poupá-lo do desdém que antiguidade lhe dedicara. O desprezo pelas atividades de subsistência entre os antigos decorreu do fato de tratar-se de uma atividade que impedia a participação no âmbito da esfera pública porque voltado para atender às necessidades da vida biológica, a sobrevivência. Essa desonra não deriva do fato de o labor, por exemplo, ser exercido na antiguidade por escravos, mas sim, por colocar o homem na condição de escravo de suas próprias necessidades.

A ênfase dada pelo cristianismo à inviolabilidade da vida, diz Arendt, vai nivelar as atividades humanas e anular as antigas distinções entre elas. Tanto o labor, quanto o trabalho e a ação serão igualmente vistas como estando sujeitas às vicissitudes da vida na terra. Nesse sentido, o *homo faber* é derrotado, cedendo lugar para o *homo laborans*. Tanto o trabalho quanto a ação são convertidos na forma de labor porque é o modo pela qual a sociedade manterá viva a espécie humana. Nessa nova concepção é a vida, e não mais o mundo, aquela que será admirada pela sociedade como bem supremo do homem.<sup>122</sup>

Mas é também a manufatura que promove a destruição do *homo faber* e elevação do *homo laborans*. Hannah Arendt nos adverte que somente nas atividades laborativas os homens podem estabelecer ritmos homogêneos de trabalho quando em situações coletivas. Nesse sentido, prossegue Arendt, o corpo do operário se confunde com o próprio instrumento e a diferença entre o homem e o utensílio desaparece, cedendo lugar ao desempenho produtivo. Não é mais o corpo que determina o movimento dos utensílios, mas o movimento destes que impõe ritmo e movimento ao corpo. A velha charada que interroga sobre quem se adapta a quem, o homem ou a máquina, perde todo seu enigma e reserva ao homem o lugar da labilidade para se ajustar aos movimentos mecânicos.

Se a condição humana consiste no fato de que o homem é uma ser condicionado, para o qual tudo, seja dado pela natureza ou fito por ele próprio, se torna imediatamente condição para

---

<sup>122</sup> Ibid.

sua existência posterior, então o homem «ajustou-se» a um ambiente de máquinas desde o instante que as construiu.<sup>123</sup>

A revolução industrial não livrou o homem das atividades laborativas, ao contrário, submeteu o *homo laborans* ao uso das máquinas. Antes, o corpo era usado para operar o instrumento, agora, o corpo passa a ser o próprio instrumento. Entretanto, o relevo dessa situação, está no corpo que é somente uma extensão da máquina que emprega ritmo e movimento à atividade humana. Tal como a carapaça da tartaruga, a máquina passa a fazer parte do próprio corpo do homem<sup>124</sup>.

O trabalho, mesmo ocupando a esfera social, e adquirindo certo status de valorização, não perdeu a sua condição de necessidade, pois se tornou o meio pelo qual o homem assegurava a sobrevivência. A diferença é que o advento da Revolução Industrial fez com que todas as atividades humanas passassem a significar trabalho, algo inexistente até então. Desse modo, o termo «trabalho», passou a designar não somente a atividade daqueles que vendem sua força «de trabalho» no mercado porque somente desta forma seria possível ao capital a extração de mais valia, como aponta a tradição marxista.

Se o objetivo central do capitalismo é a produção e a auto-expansão pela mais-valia, esse argumento nos será útil para entender a razão do trabalho ocupar a esfera social. A produção e auto-expansão da economia se materializam pela exploração das atividades produtivas humanas que, através da apropriação do excedente pelos capitalistas, ampliam sua margem de lucro. Entretanto, esse processo só é possível em uma sociedade de operários, que coloca sua força de trabalho em um mercado de trocas, cujo espaço é da esfera social. É Hannah Arendt<sup>125</sup> quem diz que nenhuma coisa pode adquirir valor se confinada à esfera privada.

Somente no mercado de trocas, é que as coisas podem adquirir valores, quer sejam produtos da fabricação, quer sejam objetos de uso ou de consumo, necessários à vida do corpo, ao conforto da existência ou à vida mental<sup>126</sup>.

Era necessária uma transformação revolucionária na acepção do labor, que ligado a fadigas, penas, esforço, dor, deformação do corpo passou a incorporar na modernidade o sentido da excelência e virtude. A excelência é um atributo que somente pode ser conquistado na esfera pública, na presença de outros indivíduos, nunca na intimidade da família.

---

<sup>123</sup> Ibid., p. 151.

<sup>124</sup> Ibid.

<sup>125</sup> Ibid.

<sup>126</sup> Ibid., p. 177.

A saída do trabalho do espaço das sombras não somente trouxe a necessidade à esfera pública, como submeteu a ela toda a raça humana<sup>127</sup>. Tornou-se uma necessidade de todos os homens trabalharem, seja por sobrevivência ou por virtude, todos tinham que exercer alguma atividade remunerada o que já impunha certa importância social. Contemplar a vida, a sociedade, os homens, tornou-se sinônimo de vadiagem, ao menos que tais atividades de contemplação fossem reconhecidas como um trabalho, pelo seu valor social, como é o caso do pesquisador, do político, do filósofo ou do estudante, por exemplo. Em resumo, numa sociedade de operários, trabalhar passou a significar não somente meio de sobrevivência, de respeito, de dignidade e de construção de identidade, mas também designar, de modo geral, todas as atividades, quer sejam consideradas predominantemente manuais ou intelectuais: primeiro, porque estávamos vivendo uma sociedade industrial que tinha como atividade básica do processo produtivo capitalista a transformação da matéria prima em produto e; segundo, a atividade dos industriais, operários, aqueles que transformam a matéria em produto, é a que serve de referência para análises sociológicas das relações de produção na sociedade capitalista. São as condições de trabalho dos industriais que vão servir de modelo para mostrar a exploração e a extração de mais valia da atividade humana pelo capital: trabalhar não somente para se dignificar, ou gozar de respeito na esfera pública, mas para assegurar a subsistência de sua família no espaço privado.

Para Hannah Arendt<sup>128</sup>, isso transformou todas as comunidades modernas em sociedades de operários e assalariados e se concentrou na idéia de que a principal atividade necessária à manutenção, perpetuação e reprodução social é o trabalho. Entretanto, para se ter uma sociedade de operários não é necessário que todos sejam realmente operários; basta que a atividade industrial se torne doadora de sentido universal para as atividades humanas e que os membros da sociedade considerem a metáfora do trabalho o meio e o fim para garantir a própria existência neste mundo. Ao passo em que o trabalho institui e reproduz o novo sistema econômico, o capitalismo, este contribuiu para aquele ganhar o lugar de centralidade nas atividades humanas. Para que a exploração das atividades humanas criasse a base de sustentação do sistema capitalista não bastava agrupar a multiplicidade das atividades em uma unidade e que esta ganhasse o mundo das aparências. Foi necessário também adquirir valor social. Somente desta forma, o trabalho, que era confinado ao enclausuramento, assume a forma pública, incorpora um valor de troca, com a função de assegurar tanto a reprodução da

---

<sup>127</sup> Ibid.

<sup>128</sup> Ibid.

classe trabalhadora quanto do sistema econômico. A distinção entre as atividades vitais, produtivas e deliberativas desapareceu completamente do mesmo modo que desapareceram as diferenças dos produtos do trabalho quando submetidos às relações de troca.

### 2.3 O trabalho como expediente para uma necessidade prática

Para que haja troca na sociedade é preciso criar uma equivalência «suficientemente quanto à necessidade de uso».<sup>129</sup> A lição vem dos antigos para quem as trocas levam à equalização de produtos distintos. Falamos de Aristóteles que definiu toda relação de identidade/igualdade dos produtos como expediente para uma necessidade prática<sup>130</sup>, posto que nem os homens, nem as coisas, são dotados de igualdade natural. E sendo uma instituição do *nomos* e, portanto, social histórica, a igualdade nunca poderá ser absoluta e nem verdadeiramente comensurável. «A igualização (dos objetos, dos trabalhos, dos indivíduos) é cada vez operada suficientemente para a necessidade/uso da sociedade, para que a sociedade se mantenha. Ela nunca pode ser verdadeira igualdade e comensurabilidade matemática...».<sup>131</sup>

Quando se trata de metáforas, a tomada de uma coisa por outra é definida como estratégia de transposição de sentidos, capaz de produzir novos significados, sem abandonar inteiramente os sentidos anteriores, cristalizados pelas palavras. O arranjo semântico assim constituído aproxima de forma às vezes inusitada elementos, signos e significações, colocando-os em relação, criando entre eles equivalências cujo âmbito de validade é definido e restringido pela metáfora.

Aristóteles diz: tomemos como exemplo 5 camas = 1 casa. São situações de equivalências como esta que torna possível realizarmos uma troca, mas é necessário que os objetos sejam supostamente igualados em essência e que apresentem grandezas comensuráveis. «Qual é o igual/idêntico, isto é, a substância comum que a casa representa para a cama na expressão do valor da cama?»<sup>132</sup>.

Foi Aristóteles e não Marx que descobriu a expressão do valor das mercadorias como uma relação de identidade/igualdade.<sup>133</sup> Partindo de Aristóteles, Marx entendeu e revelou o mistério da expressão valor no mercado de trocas, pelo favorecimento do contexto histórico,

<sup>129</sup> CASTORIADIS, Cornelius. Valor, igualdade, justiça, política de Marx a Aristóteles e de Aristóteles até nós. In: **As encruzilhadas dos labirintos I**. Tradução de Carmem da Silva Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.285.

<sup>130</sup> Ibid.

<sup>131</sup> Ibid., p. 285.

<sup>132</sup> Ibid., p. 265.

<sup>133</sup> Ibid.



colocando o trabalho como atividade humana comum entre produtos distintos para uma situação de troca. Aristóteles, diz Castoriadis, não poderia atribuir igualdade ao trabalho porque viveu em uma sociedade que repousava sobre maneiras diferenciadas de tratar as atividades humanas. A igualdade dada a elas, como já vimos, foi uma ambição moderna.

O segredo da expressão do Valor, a igualdade/identidade e equivalência de todos os trabalhos porque e na medida em que são trabalho humano em geral só pode ser decifrado quando o conceito de igualdade/identidade humana já possui a solidez dum preconceito popular. Mas isso só é possível pela primeira vez numa sociedade em que a forma mercadoria é a forma universal do produto de trabalho, na qual, por conseguinte, a relação dos homens entre si como possuidores de mercadorias é a relação social dominante. O gênio de Aristóteles aparece de forma evidente precisamente nisso; ele descobre na expressão do valor das mercadorias uma relação de igualdade/identidade. Só o limite histórico da sociedade em que ele vivia e impede de achar em que consiste «na verdade» essa relação de igualdade/identidade<sup>134</sup>.

Considerando que a troca supõe uma igualdade/identidade entre objetos supostamente distintos (a exemplo de 5 camas serem trocadas por 1 casa), é necessário que haja entre esses objetos uma substância ou evento comum. Marx concluiu que o evento comum entre esses objetos, além do fato de possuírem valor de uso, é serem resultados da atividade humana.

Mas o trabalho concreto é substancialmente heterogêneo entre si e, portanto, a fabricação de um produto, o *quantum* de trabalho «contido» na sua fabricação, tende a ser diferente. Para fechar essa fenda Marx supôs «outro trabalho, que na verdade ninguém jamais viu ou fez, (e que, como a mercadoria, «não é captado pelos sentidos»): Trabalho Abstrato Simples e Socialmente Necessário<sup>135</sup>» que reduz a alteridade dos homens e de seus trabalhos a *substância e essência* homogêneas.

Em suas análises, Marx nos apresenta a idéia de um trabalho, enquanto atividade específica, instituída enquanto atividade singular, e outra genérica, atemporal e central aos processos da vida social. A noção de trabalho abstrato se apóia ademais em uma representação antifilosófica capaz de congrega em uma só atividade, enquanto finalidade intrínseca e definida a priori, a própria existência humana, capaz de dar sentido a tudo. É claro que, de certa maneira, o trabalho na teoria marxista não é somente atividade; é primeiramente, e antes de tudo, a finalidade do homem, no sentido daquilo que explica a sua existência, trabalho universal-abstrato. Essa distinção entre trabalho abstrato e trabalho concreto acaba recriando a antiga dualidade entre o mundo fenomênico e o mundo das abstrações.

---

<sup>134</sup> Ibid., p. 265 et. seq.

<sup>135</sup> Ibid., p. 268.

O mundo natural e o mundo humano são marcados pela aparência, pelo fenômeno<sup>136</sup>. Com isso Hannah Arendt pretende romper a clássica idéia da existência de um mundo dual: o da aparência e o por trás do fenômeno. Hannah Arendt, ao subverter a lógica platônica de que há alguma coisa fora do campo da superfície, designa como sendo o *Ser* aquilo que aparece.

Aparecer é o que há de comum entre os homens e as coisas naturais, vivas ou não. Portanto, são próprias de serem ouvidas, provadas e cheiradas, para serem percebidas por criaturas sensíveis, dotadas de órgãos sensoriais apropriados. Não poderiam aparecer se não fossem dotadas de órgãos sensoriais. Nada poderia aparecer se não existisse receptores de aparência. Ser e aparecer coincidem. A matéria morta, natural e artificial, mutável e imutável depende em seu ser, isto é, em sua qualidade de aparecer, a presença de criaturas vivas. Nada e ninguém existe nesse mundo cujo próprio ser não pressuponha uma expectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida que aparecer, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém<sup>137</sup>.

Então, escolher o mundo das aparências, não se trata de preferir a aparência contra a substância. Trata-se de superar uma dicotomia fundada desde Platão que desprezou o mundo cujos homens têm iniciativa e nele agem. O contrário é depositar confiança em mundo dominado por forças que não saltam aos olhos humanos. Falar do mundo das aparências é discorrer sobre o mundo sensorial; um mundo cuja existência se pauta naquilo que está se praticando. Uma noção de trabalho abstrata colocada fora do mundo das aparências, que nada deve ao passado nem ao futuro, porque atemporal, significa certo desprezo pela atividade instituída. Não podemos conceber a idéia de um trabalho universal fora do mundo sensorial, pois, mesmo que ele existisse não saberíamos, pois estamos destinados a conhecer somente aquilo habita o mundo das aparências. A tentativa de Marx foi unificar o trabalho em uma única idéia – trabalho abstrato como forma de equivaler coisas que são completamente dessemelhantes<sup>138</sup>. Somente uma abstração despida de matéria ou de sentido encarnado pode unificar a realidade como se fosse idêntica. As coisas, ao serem encarnadas, ao ganharem corpo, existem sempre sobre uma forma particular. Por isso, aparecer é entrar num mundo de sentidos que faz das coisas singulares.

O que fundamenta essa centralidade do trabalho é uma concepção de existência humana essencialista, que coloca o trabalho como indispensável à própria formação humana, como desígnio – no sentido que se realiza e se explica para construir o próprio homem – dado de uma vez por todas, na medida em que busca por trás das aparências algo que expressa o verdadeiro e único sentido da realidade.

<sup>136</sup> ARENDT, Hannah, op., cit., nota 2.

<sup>137</sup> Id. *A vida do espírito*, op. cit., p. 17, nota 75.

<sup>138</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., nota 7.

Para Karl Marx, o trabalho é tratado como uma coisa que existe na natureza. Essa especialidade chamada trabalho universal nos ajuda perceber como a aparência, no marxismo, está colocada sob suspeita. E mais ainda, nos levar a conviver com a idéia de que o verdadeiro sentido do trabalho foi dado por outrem que não os agentes da própria prática.

Afinal, em que se fundamenta a noção de «Trabalho Abstrato Simples», pergunta-se Castoriadis. O que se passa no mundo da aparência não é o Trabalho, mas trabalho realizado em condições concretas, realizadas por diferentes ofícios, por diferentes indivíduos em termos de força, capacidade, diligência, disposição, etc. Sendo assim, podemos compreender que o trabalho só existe enquanto dimensão instituída.

Passar dessa diversidade fenomenal à unidade dessa Substância/Essência Trabalho requer múltiplas operações de redução. (...) que o valor e sua Substância, longe de serem «determinados», são antes nebulosas de enigmas...<sup>139</sup>

Castoriadis destaca que é impossível determinar a complexidade de um trabalho como a multiplicação de atividades simples. Talvez, um dia a fisiologia e a química consigam explicar quanto um homem gasta de energia muscular, gasto de cérebro e de nervos quando realiza suas atividades e possa compará-lo com o gasto desses mesmos aspectos de outro homem qualquer, para então se estabelecer coeficientes de conversão e comparação entre as diferentes atividades.

Mas falar em tempo socialmente necessário, como afirmou Marx, requer que saibamos, além disso, o que significa «socialmente necessário», reflete Castoriadis. Consideremos que seja o tempo médio, diz o autor. Trata-se de uma abstração vazia, operação aritmética fictícia: «nenhuma razão real ou lógica existe para que o valor de um produto seja determinado pelo resultado de uma divisão que ninguém fez nem poderia fazer».<sup>140</sup>

...a mesma quantidade trabalho não significa a mesma coisa para cada indivíduo (há por natureza «desigualdade de sua capacidade produtiva»), o mesmo *quantum* de bens recebidos não traz a mesma satisfação (as necessidades dos indivíduos são diferentes)<sup>141</sup>.

C. Castoriadis analisa que de um extremo a outro Marx diz o mesmo... a economia capitalista *transforma efetivamente* os homens e seus trabalhos heterogêneos, no mesmo homogêneo e mensurável: Trabalho Abstrato Simples que não tem nenhuma outra determinação pertinente a não ser o seu «tempo» cronológico (o do relógio); o capitalismo faz aparecer a igualdade/identidade substância/essência dos homens e de seus trabalhos; dá às

<sup>139</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., p. 133, nota 129.

<sup>140</sup> Ibid., p. 273.

<sup>141</sup> Ibid., p. 318.

atividades humanas e aos homens, a aparência de um «Mesmo» que é heterogêneo: os indivíduos, seus trabalhos mediante a produção de mercadoria, e a transformação da força de trabalho em mercadoria<sup>142</sup>. Mas para Castoriadis, a força de trabalho não é uma mercadoria como as outras porque a sua produção se faz mediante situações que são distintas das condições de qualquer outra mercadoria.

O fundamento e o critério é a igualdade: «se o injusto é desigual, o justo é o igual — o que todos crêem também e sem demonstração». (...) a igualdade de que se trata aqui não é a simples igualdade aritmética, mas a proporcionalidade geométrica. Se o justo é o desigual aí onde há mais e menos (...), o justo na qualidade de igual, deve estar entre os dois (o mais e o menos), no meio, um «médio» (*meson*). (...) Na qualidade de igual, deve sê-lo relativamente a dois objetos; e, na medida em que é justo, deve sê-lo em relação a indivíduos. (...) Ora, a igualdade das duas relações é evidentemente *proporcionalidade*, «igualdade geométrica» *analogia*. (...) Se a partilha deve ser igual não pode ser aritmética. (...) A igualdade aritmética é desigualdade, como repetirá Marx vinte e dois séculos mais tarde. A igualdade só pode, portanto, ser igualdade de proporção. (...) Não se pode pensar na «igualdade» de um homem (ou de seu «tempo de trabalho») e de um objeto — mas parece que se pode pensar na igualdade da *relação* de dois homens e da *relação* de dois objetos<sup>143</sup>.

O que a antiguidade tinha por certo era a desigualdade entre os homens. A noção de igualdade humana é uma invenção moderna. As atividades na antiguidade eram tidas como diferenciadas porque demarcavam uma posição política na medida em que o objetivo último da vida na polis era o exercício da democracia, a qual todas as outras condições de vida estavam asseguradas. «Esse *constructum* histórico de uma pseudo-homogeneidade efetiva dos indivíduos e dos trabalhos é uma instituição e criação do capitalismo»<sup>144</sup>.

Para Castoriadis, o que ocorre não é uma redução de todos os trabalhos a Trabalho Simples, como propôs Marx, mas uma redução de todos os trabalhos a dinheiro, outro equivalente geral. O valor de troca é uma relação atribuída às mercadorias trocadas, em última instância por um equivalente geral, a moeda, na medida em que a troca é possibilitada pela comensurabilidade ou pela redução da heterogeneidade a unidades comuns.

Segundo Castoriadis, as relações de trocas são instituídas e significadas socialmente, o que implica em reduzir as alteridades a padrões de igualdade entre coisas diferentes. Em situação de troca, ao modo da constituição social, o que é trocado são as «obras» realizadas pelos sujeitos que as produzem, e a reciprocidade existente entre as coisas trocadas estão no âmbito de uma proporcionalidade, equivalência e igualdade socialmente instituídas. A economia moderna, diz Castoriadis, equivale os produtos comparando seus custos de

<sup>142</sup> Ibid., p. 281 et. seq.

<sup>143</sup> Ibid., p. 299.

<sup>144</sup> Ibid., p. 283.

produção, mas esses custos são de objetos heterogêneos. A economia clássica comparava os tempos de trabalho, mas a heterogeneidade dos modos de produção não é perfeitamente possível, pois na medida em que torna tudo comensurável, é a moeda, mas só convencionalmente, que simplifica/generaliza a mensurabilidade via de regra necessária à relação de troca. «Mas há justiça nas relações de trocas?»<sup>145</sup>. Segundo Castoriadis, a verdadeira igualdade (tomando a palavra igualdade como justiça numa perspectiva meramente ilustrativa) é aquela que considera a desigualdade natural e permite ultrapassá-la proporcionalmente respondendo a cada uma de acordo suas necessidades, ou de cada indivíduo tomando como referência a sua própria medida.

[...] Recebem, *quanto a eles mesmos, segundo suas* capacidades — e fornece, *quanto a eles mesmos, segundo suas* capacidades. Os indivíduos são iguais, na e pela eventual desigualdade quantitativa do que «recebem», uma vez que recebem todos com o que satisfazer suas necessidades e disso são eles mesmos os melhores juízes<sup>146</sup>.

Essa questão da equivalência para troca se torna risível se tomarmos atividades humanas nas quais o desempenho do sujeito é determinante para o resultado — seja ele concreto ou abstrato, visível ou invisível. Quem é capaz de determinar o tempo médio para a elaboração de um livro, o estudo de um texto, atividades estas que vão exigir do sujeito mais criatividade do que técnica? Não é de se espantar, que o estabelecimento de um tempo médio vai, para utilizar uma expressão do próprio Castoriadis, reduzir o social histórico a processos fisiológicos, ou tratar o *nomos* como se fosse uma *phusis*.

O que Castoriadis propõe é refutar a idéia de que a lei do valor, tal qual definida por Marx, seja capaz de determinar o preço das mercadorias pelo fato de ser sociológica e economicamente impossível determinar o tempo médio de produção de uma mercadoria qualquer.

Quando uma parte das condições de validade da «lei do valor» é dada sob a forma de concorrência, etc., estamos em plena produção capitalista desenvolvida que implica *ipso facto* a troca, não segundo os «valores», mas segundo os «preços de produção». E quando a troca não está submetida ainda às leis do capital e da perequação da taxa de lucro, na simples produção mercantil, não é possível definir um «tempo de trabalho socialmente necessário» *médio*, pois a mediação essencial para a dominação efetiva de um tal tempo médio, a «concorrência» do tipo capitalista não existe (...) Pois [isso] resulta da posição dessa Substância, o Trabalho, que existe do começo ao fim da história humana e se «cristaliza» em produtos — que podem ou não ser «trocados» segundo este ou aquele modo: esses modos

---

<sup>145</sup> Ibid., p. 320

<sup>146</sup> Ibid., (grifos do autor).

concernem a forma de valor que não poderíamos confundir com o Valor — assim como poderíamos confundir o corpo H<sub>2</sub>O com o gelo, a água ou o vapor de água<sup>147</sup>.

Castoriadis assim como Hannah Arendt nos oferecem elementos para diferenciar as atividades humanas: o primeiro, ao destacar que os produtos podem, assim como tudo que é realizado pelo homem e mediante uma equação socialmente instituída, serem trocados; a segunda, por afirmar que a finalidade do trabalho ocorre mediante a exibição de um produto, que a rigor, é material. Essas afirmativas nos levam a pensar sobre a degeneração que algumas atividades sofrem, dentre elas a formação humana, quando submetidos a trocas, segundo as determinações da lógica mercantil da sociedade capitalista. A nossa interrogação inicial a respeito dos limites da metáfora do trabalho para pensar a atividade docente ganhou mais munção.

C. Castoriadis nos adverte que é necessário pensar sobre as coisas passíveis de troca ou partilha, como é caso das mercadorias de qualquer natureza, e as coisas que não o são como é o caso do conhecimento e da educação, que se referem às coisas participáveis.

Partilhar é dar excluindo: a partilha é distribuição/atribuição privativa/exclusiva. (...) Mas existem certamente coisas que são na medida em que são participáveis e não partilháveis: a língua, os costumes, etc. (...). A «aquisição» da língua por um indivíduo não somente não exclui mas implica a sua «apropriação» por outros indivíduos em número indefinido. Igualmente: a «aquisição» por um indivíduo da virtude não torna mais difícil, mas mais fácil sua “aquisição” pelos outros<sup>148</sup>.

A justiça, a socialização, a verdade, a democracia, o conhecimento estão na esfera das coisas que são participáveis e não-partilháveis, pois dividi-las privativamente entre indivíduos, ou mesmo no mercado, não só é impossível, como perdem a razão de sua existência. Não é a toa que não se pode conceber o conhecimento sendo subtraído, à medida que ele é transmitido, como ocorre em uma troca cuja existência da subtração do produto é o seu pressuposto. O conhecimento, ao contrário, resulta da produção de sentido. A troca, afirma Castoriadis, implica uma igualdade aritmética que busca corrigir transações voluntárias ou não. Somente quando se trata de *corrigir* desigualdades/*desigualizações* que deve estabelecer uma igualdade numérica entre as coisas, «tratá-las como se fossem iguais», para que efetivamente possam ocorrer trocas. Mas em que essa igualdade consiste? Não se trocam duas medidas de trigo por duas medidas de trigo, muito menos se faz por uma medida de trigo. Trocam-se duas medidas de trigo por um par de calçados, por exemplo. Essa troca só é

---

<sup>147</sup> Ibid., p. 275.

<sup>148</sup> Ibid., p. 296.

possível porque as coisas se equivalem, e tal equivalência depende de comensurabilidade, que leva à igualdade, sucedida à troca e que só podem existir socialmente.

A sociedade pressupõe a comensurabilidade, mas essa comensurabilidade não é e não pode ser «natural», ela não é dado *physei*. Só pode existir *nomô*, por convenção/instituição, só pode ser como *estabelecida pela sociedade para que* a sociedade possa existir<sup>149</sup>.

Há coisas que se forem partilhadas todos saem perdendo, como por exemplo, a língua, o poder político, a socialização, a democracia, o conhecimento. Em síntese, todo processo de formação e processo de auto-formação, não é trocado, partilhado, mas participado.

O participável é o que não pode ser partilhado. O partilhável é o que pode ser partilhado — e portanto coloca a questão de saber se *deve* sê-lo. Assim por exemplo, a «terra» (e mais geralmente os «meios de produção») é fisicamente partilhável, mas isso não implica que necessariamente deva ser *partilhada*<sup>150</sup>.

A metáfora da formação humana, por exemplo, como troca de conhecimentos vista por essa perspectiva, somente ratifica a necessidade de seu desapego. Fortemente instituída como uma evidência da imersão do campo da economia na educação, trocar conhecimento é somente um modo de tomar como iguais estratos que são diferentes. Sob o pretexto de que é possível trocar conhecimento como uma forma de estabelecimento de uma relação pedagógica democrática, a metáfora somente ratifica a hegemonia econômica como campo semântico de forte influência sobre a educação. Primeiro, a troca implica permuta, escambo, transferência — e, sobretudo, substituição, o que torna impossível a troca de conhecimento nos processos de formação. Pois, o professor quando ensina não está trocando conhecimento com o aluno, nem quando aprende algo, nem quando o participa. Segundo, o professor ao ensinar não está somente expondo um conhecimento construído (um saber e um saber fazer), mas significando de modo permanente esse conhecimento. A esse processo de significação não podemos denominá-lo de troca ou partilha, mas participação da cultura que instituiu a cada vez o ser humano.

Para C. Castoriadis o «distinguir, escolher, estabelecer, juntar, contar, dizer» são modos de criação social-históricos que implicam em uma conjuntificação de elementos que buscam dar ao mundo certa organização naquilo que for passível de organização, de fazer existir a sociedade, de instaurar e fazer funcionar a linguagem, de desenvolver a prática e de possibilitar aos homens relacionarem entre si de outra maneira que não na fantasia.

---

<sup>149</sup> Ibid., p. 304.

<sup>150</sup> Ibid., p. 296 (grifos do autor).

Como coleção num todo, o conjunto é unidade idêntica a si e diferente; o que distingue o conjunto do elemento é que o estabelecimento do conjunto como unidade idêntica a si não elimina a diferença dos elementos que lhe pertencem, mas coexistem com ela e se sobrepõe a ela – enquanto que as diferenças internas ao elemento são provisoriamente abolidas no estabelecimento deste, ou consideradas, como não pertinentes ou indiferentes<sup>151</sup>.

Castoriadis designará a divisão das atividades humanas como uma instituição histórico-social suficientemente quanto ao uso e necessidade, definição esta que não é um processo natural, bem arbitrariamente construído socialmente, pois só podemos dividir aquilo que é passível de divisão. Mas de fato a instituição da divisão das atividades humanas é ao mesmo tempo o modo de instituição da sociedade e o seu modo de ser social, pois a conversão de todas as atividades humanas em «trabalho» consistiu em uma operação que deixou de apresentar correspondência com o mundo fenomênico. A razão do monismo se sustentou sob o argumento das relações e trocas necessárias ao sistema econômico, mas que se aplicou a todas as atividades, inclusive aquelas que mostraram resistência em se submeter a essa lógica. Reduzida as atividades humanas à unidade, a modernidade pôde fazer do trabalho o elemento de centralidade capaz de gerar sentido para a existência humana, tal como o grande «especulador que se deixou levar pelo delírio especulativo»<sup>152</sup>. Partindo dessa perspectiva que tende a ver unidade ali onde há multiplicidade, a crítica de Castoriadis recai sobre o monismo que faz do trabalho uma unidade central e doadora de sentido para todas as outras atividades humanas.

## 2.4 A descentralização do trabalho

O trabalho foi reconhecido como uma «categoria sociológica chave» entre o final de século XVIII e a primeira Guerra Mundial. Foi foco das preocupações de Marx, Weber e Durkheim o modelo da sociedade burguesa movido pela racionalidade e abalado pelos conflitos trabalhistas. Pela tradição marxista, como vimos, é «categoria ontológica» existindo desde quando os homens procuraram assegurar as suas condições de existência. Ainda segundo essa tradição, foi o meio pelo qual os homens se construíram como tal, fundaram a cultura, a linguagem, os modos de ser, tais como os compreendemos hoje.

<sup>151</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., p. 263, nota 1.

<sup>152</sup> Id. Valor, igualdade, justiça..., op. cit., p. 284, nota 129.



A idéia de centralidade do trabalho, em Frederic Engels<sup>153</sup>, está relacionada ao fato de ele se constituir na principal atividade humana, da qual decorrem todos os outros processos sociais. Mesmo a linguagem, que para alguns é o que diferencia o homem dos demais animais tem, para o autor, sua origem a partir do trabalho. Foi o trabalho, segundo Engels, que corroborou sumariamente para o processo de evolução humana, pois muito mais do que fonte de toda a riqueza, como propuseram os economistas do século XVIII, é condição básica e fundamental de toda vida humana. Em resumo, pelo trabalho que o homem se criou.

Segundo Claus Offe<sup>154</sup>, a tese que fortaleceu a idéia de descentralização do trabalho apresenta três evidências: em primeiro lugar, a de que o trabalho e a posição dos trabalhadores não ocupam mais posição de organização das estruturas sociais; em seguida, a de que os conflitos sociais não emergem de quem controla a indústria; e, por fim, a de que a racionalidade capitalista industrial não é mais compreendida como forma de racionalidade precursora do desenvolvimento social.

Enquanto os estudos produzidos na década de 50, na Alemanha, enfatizavam a situação dos trabalhadores da indústria na expectativa de indicar o futuro da organização do trabalho e da orientação sócio-política dos trabalhadores, os estudos contemporâneos apontam o trabalho como somente um aspecto da humanização. As pesquisas sociológicas sobre o cotidiano também rompem com a idéia de que o trabalho determina a consciência e a ação social. Para Claus Offe, o status econômico é muito menos determinante no comportamento político do eleitor do que as condições religiosas em que ele se encontra. Hoje é muito mais comum ocorrerem adesões políticas por critérios de ordem culturais, étnicas, sexuais, religiosas, do que pelo critério da classe social. Os estudos sociológicos sobre o consumo tiveram que incluir variáveis tais como sexo, idade, *status* familiar, identidade étnica, direitos coletivos, orientação religiosa, etc., na compreensão de como as pessoas se comportam.

Além disso, o trabalho tem sofrido variações das mais diversas no que se refere à qualificação, estabilidade, visibilidade e reconhecimento, stress, ascensão da carreira, etc., essas variações colocam em dúvida se o trabalho assalariado ainda é um interesse social e político compartilhado. Essas variações nos leva a pensar que o trabalho é muito mais uma

---

<sup>153</sup> ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo, op. cit., p. 13 – 34, nota 100.

<sup>154</sup> OFFE, Claus. **Capitalismo Desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1989.

«categoria» estatística descritiva do que uma «categoria» analítica para explicar as estruturas sociais.<sup>155</sup>

Para Claus Offe, atividades como ensino, tratamento de saúde, planejamento, organização, negócios, são atividades cujos trabalhadores dependem de salário, tal como a produção industrial, mas que se diferenciam por dois aspetos: são heterogêneas, incertas quanto a ocorrência, etc., e falta critérios econômicos claros de eficiência. Portanto, o trabalho no setor de serviços não pode ser interpretado pelo «modelo de “totalização” da racionalidade do trabalho baseada na produção técnica organizacional e economicamente eficiente baseada na mercadoria pelos trabalhadores assalariados»<sup>156</sup>. O que o autor procura mostrar é que um dos fatores da perda da centralidade do trabalho decorre do crescimento do setor de serviços que não obedece à mesma racionalidade de organização do setor industrial. Como os modos de organização do trabalho que deram o caráter de centralidade ao trabalho foram oriundos do modelo industrial, com a ascensão do setor de serviços, é natural que este modelo esteja em pleno declínio.

Ao nível da integração social, o trabalho seria um dever ou, ao nível da integração do sistema, o trabalho seria uma necessidade. “No primeiro caso, o trabalho é o ponto central de uma vida honesta e moralmente boa; no segundo, é a mera condição de sobrevivência física”<sup>157</sup>. O trabalho não é fator de construção moral, porque cada vez mais se encontra subsumida a vontade do sujeito no processo organizacional, especialmente a partir do sistema taylorista. Por sua vez, a moralidade do trabalho está se desintegrando, assim como a moralidade religiosa e familiar. O crescente aumento do desemprego que responsabiliza cada vez menos o sujeito por não estar empregado e aumento do tempo livre do trabalho, tem corroborado para uma perda de idéia do trabalho como moral. Quanto ao trabalho como fonte de existência pessoal, os sistemas previdenciários coletivos têm se colocado como fonte de assegurar a sobrevivência de muitos trabalhadores que, por razões diversas estão afastados do mercado de trabalho.

Diante deste cenário de aumento de desemprego, crescimento do setor de serviços, o trabalho ainda é uma «categoria» sociológica chave? Interroga-se Claus Offe. Os conflitos sociais e políticos tais como, os papéis sexuais, os direitos humanos, a proteção ao ambiente natural, a luta pelo desarmamento ocupam cenários muito mais centrais do que o trabalho e não são conflitos derivativos da esfera de produção.

---

<sup>155</sup> Ibid.

<sup>156</sup> Ibid., p. 180.

<sup>157</sup> Ibid., p. 183.

Uma teoria dinâmica da mudança social deve procurar explicar por que a esfera do trabalho e da produção, em consequência da «implosão» de seu poder de determinar a vida social, perde sua capacidade de estruturação e de organização, liberando assim novos campos de ação caracterizados por novos agentes e por uma nova forma de racionalidade<sup>158</sup>.

Ricardo Antunes<sup>159</sup> discordando do autor alemão, vai traçar um mapeamento sobre as metamorfoses do mundo do trabalho na sociedade contemporânea e propõe uma releitura da tradição marxista que serve de crítica a Claus Offe. O autor Ricardo Antunes aponta para uma ampliação do setor terciário da economia, ao destacar as atividades de prestação de serviços como outra frente aberta pelas mudanças ocorridas no mundo trabalho, adverte que não se pode confundir emprego com trabalho, como fez Claus Offe. Trata-se de uma ampliação do trabalho mais intelectualizado, evidência do que poderíamos chamar de implicação do trabalho imaterial ou trabalho dotado de maior dimensão intelectual quer nas atividades industriais, mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços e na comunicação. Com o propósito de proteger a concepção ontológica de trabalho e ratificar a centralidade do trabalho, Ricardo Antunes, confere validade ao conceito marxista propondo o conceito de *classe-que-vive-do-trabalho*

A *classe-que-vive-do-trabalho* indica a totalidade daqueles que vendem a sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado.<sup>160</sup>

Ao instituir o conceito de *classe-que-vive-do-trabalho*, Ricardo Antunes incorpora a totalidade do trabalho social e do coletivo assalariado, e ratifica a unidade existente entre as atividades humanas e a atividade de trabalho. Tomando essa deliberação, o autor corrobora para o fortalecimento da existência de duas classes, aquelas que vivem do trabalho e as que não vivem dele. Diferentemente do que sugere Ricardo Antunes, nosso projeto é reduzir a esfera do trabalho como expressão para as atividades humanas, especialmente a atividade docente, por considerar o trabalho somente uma segmentação daquilo homem é capaz de realizar. O posicionamento de Ricardo Antunes é a encarnação de uma idéia que faz da economia o determinante hegemônico para a compreensão, análise, e definição das relações sociais, e mais uma vez, doadora de sentido para as atividades humanas.

---

<sup>158</sup> Ibid., p. 197

<sup>159</sup> ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

<sup>160</sup> Ibid., p. 102. (grifos do autor).

Corroborando com a tese de Antunes e discordando de Offe, Jose Luis Organista<sup>161</sup> irá dizer que há uma *descentralização do emprego*, e não do trabalho. Com essa afirmação, Organista busca salvar o conceito de marxista de trabalho como base para as condições de existência humana. Mas se, por um lado, Offe vincula emprego a trabalho, por outro Organista ratifica a tradição que define todas as atividades humanas como trabalho.

A questão geradora de polêmica a respeito da centralidade do trabalho tem um fundamento mais ideológico que científico. O fulcro dessa polêmica é reflexo de uma visão centralista de mundo. Adam Smith, Karl Marx e seus seguidores buscaram mostrar como o trabalho se tornou a fonte de toda riqueza da sociedade e destacaram sua importância no processo de desenvolvimento social. Ora, em uma sociedade capitalista, quase tudo que se é construído depende dessa estrutura, o que nos faz supor o lugar de centralidade do trabalho. Entretanto, esse discurso tende a armadilhas: primeiro porque se esconde atrás de uma idéia que existe um centro capaz de originar todas as coisas que são alocadas em uma suposta periferia; segundo, remete à idéia de existência de uma estrutura macro que dá sustentação às demais partes localizadas na periferia, como se a própria estrutura fosse autônoma e pouco poder tivesse para influenciar as partes. Portanto, essa representação de sociedade na qual o trabalho é a estrutura central que dá sustentação a todo o resto, ou como um centro que se irradia para suas periferias, apresenta-se como desdobramento de determinações que são dadas a priori. O discurso do trabalho, ocupando o lugar de categoria central esconde um desejo de uma teoria que seja mais elaborada, mais avançada em relação a outras, do mesmo modo, evoluída e, portanto, mais verdadeira.

Enquanto Clauss Offe olha para o trabalho como sinônimo de emprego, Ricardo Antunes o vê como uma atividade remunerada. Ambos partem do princípio de uma visão centralizadora da sociedade da qual coloca o trabalho como centro dos processos das relações sociais, o primeiro questionando a centralidade, e o segundo, ratificando-a.

Supondo-se a centralidade do trabalho e todas as coisas dele derivarem, somos obrigados a concordar que, inexistindo as derivações do trabalho, ele continuaria a existir. Entretanto, se isso fosse possível inexistiria a própria humanidade na medida em que outras dimensões da vida humana são presentes e de grande importância para a vida social: a linguagem e o afeto, por exemplo.

Diferentemente do proposto, o projeto de Hannah Arendt foi mostrar que o trabalho toma essa dimensão central no mundo ocidental porque é herdeiro de uma sociedade em que a

---

<sup>161</sup> ORGANISTA, Jose Luis. **Debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo Expressão Popular. 2006.

principal atividade social de produção da existência, a industrial – aqueles cuja designação é a do *homo faber* – torna-se predominante. E desse modo, metáfora do trabalho industrial é generalizada para as principais atividades humanas. Mas esse processo de generalização do qual pretende a metáfora é uma aproximação entre semelhantes e não entre iguais<sup>162</sup>. Castoriadis nos elucida que diferentes exemplares são tomados como se fossem iguais somente por uma de suas partes. A esse processo que pode ser a passagem de um todo a uma de suas partes ou de uma parte para outra, de uma palavra que vale por outra – tomar isso por aquilo – somente é possível quando se toma suficientemente quanto ao uso e necessidade, pois não existe categoria capaz de reinar absoluta, tornando equivalentes coisas não idênticas. Essa lógica unitária é suficiente para certos tipos de definições, mas também apresenta limites, quando o objeto é complexo, e não se rende a uma categoria, conceito, escolha ou deliberação como é o caso do ser humano. Essa lógica unitária é capaz de dar conta de algumas camadas da realidade<sup>163</sup>, mas quando vai se aproximando da formação humana o que fica evidente é a impossibilidade de examiná-la sobre uma única categoria ou de uma propriedade capaz de organizar todas as outras.

Em uma sociedade cuja centralidade dos processos sociais é atribuída ao trabalho, determinar a educação do cidadão significa o mesmo que deliberar sobre a formação do trabalhador. Por isso, a escola incorpora práticas disciplinares para que o sujeito desde cedo se acomode ao processo produtivo. Mas por outro lado, essa decisão reduziu a formação humana a um de seus elementos, pois, na medida em que a educação se apóia em metáforas do mundo produtivo, passou a operar como se fosse uma atividade produtiva e dessa forma, produzir e educar passaram a ser compreendidos como equivalentes pelo uso da mesma imagem, indistinguindo assim, atividades produzidas daquelas que são praticadas.

---

<sup>162</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., p. 121, nota 7.

<sup>163</sup> Na democracia, o modelo que atribui equivalência aos indivíduos é quantitativo: todos são iguais. Mas essa equivalência só é possível porque a finalidade da divisão é contabilizar cada indivíduo, atribuindo o mesmo valor diante de determinada situação. Essa igualdade é suficiente quanto ao uso e necessidade de verificar quantos indivíduos são favoráveis ou não a determinada posição. Qualquer tentativa de verificação das causas que levam os indivíduos a tomarem x posição requer outro tipo de divisão que não somente o quantitativo. Dividir ou organizar a sociedade segundo um único critério ou categoria é uma má divisão, na medida em que se utiliza de um critério único capaz de transformar a diversidade em unidade.

### 3. TEORIAS DA EDUCAÇÃO COMO TRABALHO: A FORMAÇÃO E OS FORMADORES

A fabricação distingue-se da ação porquanto possui um início definido e um fim previsível; ela chega a um fim com seu produto final, que não só sobrevive à atividade de fabricação como daí em diante tem uma espécie de vida própria. A ação, ao contrário, como os gregos foram os primeiros a descobrir, é em si e por si absolutamente fútil: nunca deixa um produto final atrás de si. Se chega a ter quaisquer conseqüências, estas consistem, em princípio, em uma nova e interminável cadeia de acontecimentos cujo resultado final o ator é absolutamente incapaz de conhecer ou controlar de antemão.<sup>164</sup>

#### 3.1 O trabalho define a educação

Muito embora tenha se intensificado na modernidade, quando o trabalho passa a ser dado como sentido dominante para a construção identitária, para a vida social e, assim, naturalmente, para a educação – essa relação tem uma origem muito mais longínqua. No mundo antigo, a formação dos ofícios não era, como se sabe, contada entre as exigências da formação do cidadão. Mas o desprezo dos gregos pelas atividades artesanais e agrícolas não implicava em ausência de instituições que preparassem para o mundo do trabalho. Guiseppe Cambiano nos relata que o aprendizado de um ofício se dava no atelier, nas praças, nas residências, nas palestras e ginásios<sup>165</sup> – longe dos nobres espaços destinados à educação dispensada pela *polis*<sup>166</sup>. Mesmo assim, a preparação para o trabalho, em grande parte destinada aos escravos e estrangeiros, não pareceria merecedora de atenção específica<sup>167</sup>. Não se conclua daí, porém, que a preocupação com o desenvolvimento de certas habilidades manuais estava ausente da educação dos cidadãos: mas sua presença na educação grega – como foi o caso, por exemplo, do desenho – não tinha fins profissionais, e explicava-se pela influência que o ideal da *polimatia* exercia na definição do homem bem formado<sup>168</sup>.

<sup>164</sup> ARENDT, Hannah, op. cit. p. 91, nota 2.

<sup>165</sup> A palavra palestra (do grego *palaistra*) significa o lugar do exercício de luta corporal. A palavra ginásio também se deriva do grego, *gymnasion*. Esta igualmente significava os exercícios do corpo, o lugar para os exercícios, e também a escola.

<sup>166</sup> CAMBIANO, Guiseppe. Devenir Homme. In: VERNANT, Jean-Pierre. **L'Homme Grec**. Paris: Seuil. 1993, p. 109.

<sup>167</sup> Ibid., p. 109.

<sup>168</sup> Ibid., p. 110.

Para Platão e Aristóteles era louvável conhecer a medicina a fim de exprimir-se em julgamentos fundados ou de utilizar teoricamente seus resultados, muito mais do que para tornar-se médicos<sup>169</sup>.

O lugar concedido pelos antigos às atividades produtivas estava longe, portanto, de possuir o mesmo sentido que lhe foi atribuído pelos modernos. Como em nenhuma outra época, na modernidade, o trabalho é concebido como o centro da existência humana, passando, em conseqüência, a ser apresentado como principal critério e exigência para a formação humana. Ali, pela primeira vez, o trabalho transforma-se em «princípio educativo»: trata-se não somente de formar o trabalhador, mas de adotar o trabalho como método universal para todo o tipo de aprendizagem.

Sabemos, desde Michel Foucault<sup>170</sup>, que os trabalhadores europeus no século XVIII mostravam muita resistência à disciplina exigida pelo trabalho fabril, não somente pelo grande desgaste psíquico e físico a que ela expunha o trabalhador, em virtude do controle dos corpos que o processo de produção da época exigia, como também porque ela se prolongava durante uma quantidade irrazoável de horas de trabalho. Essa resistência conduziu as fábricas a preferirem mulheres e crianças para realização das tarefas industriais – mais dóceis por se tratarem de extratos sociais habituados à dominação, eles se mostravam bem mais adaptados às novas exigências. Mas, ao mesmo tempo, coube à escola moderna a tarefa de preparar desde cedo os futuros trabalhadores para se submeterem às novas condições do trabalho fabril, como lembra Mariano Engüita<sup>171</sup>.

No Brasil, a escola pública não se difunde antes do segundo quartel do século XX, porém sua instituição acompanha a crescente dominação do trabalho entre as demais finalidades educativas. Sob a inspiração dos ideais nacionalistas e republicanos, as exigências vindas da esfera do trabalho ganham outra significação, bem superior àquela que mantinha na Monarquia o esforço reduzido das escolas de ofícios, na tarefa de preparação direta de parte da população urbana para algumas ocupações do mundo do trabalho moderno. Instala-se, assim, uma histórica dicotomia, que marcará a educação brasileira com a oposição entre as

<sup>169</sup> Ibid., p. 109.

<sup>170</sup> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões. Petrópolis: Vozes, 2000.

<sup>171</sup> Mariano Engüita, a partir de fontes documentais, descreve relatos de presos que ameaçavam um derramamento de sangue caso fossem obrigados a trabalhar nas fábricas. O autor também se preocupou em analisar as penalidades que os sujeitos sofriam caso tivessem capacidade de trabalhar e se recusassem, ou mesmo, desobedecessem às regras do processo de trabalho: multas e açoitamentos eram as mais comuns. A razão dessa resistência não eram somente as condições insalubres do ambiente fabril nos períodos imediatamente pré e pós Revolução Industrial, mas também a *disciplina* que o novo modelo de produção exigia do trabalhador. Era necessário educar o trabalhador desde cedo, de modo a evitar que práticas rebeldes ocorressem. Cf. ENGÜITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 114.

instituições dedicadas à preparação de trabalhadores e as escolas tradicionais, de visada propedêutica e destinadas à formação da elite.

Por isso mesmo, questionando o caráter predominantemente teórico da escola tradicional, os autores da chamada «escola nova» brasileira, como Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, passaram a defender a partir da década de 1920 a importância do trabalho não só para a fixação das finalidades da educação, mas igualmente como estratégia metodológica ao processo de formação: tratava-se de reconhecer a necessidade de integrar o país ao movimento mais amplo de desenvolvimento moderno, o que sem dúvida passava por uma revolução na esfera do trabalho e da preparação dos trabalhadores; e também urgia responder à histórica inoperância do sistema educacional brasileiro, incapaz de conjugar teoria e prática; mas, sobretudo, tratava-se de instituir a cultura da ação produtiva como vital para o desenvolvimento e formação do indivíduo completo.

Quanto ao modelo «humanista» tradicional, que estabelece essa dicotomia entre o pensar e o fazer, prolongando-a no sistema educacional, ele será alvo de denúncias como a de Anísio Teixeira<sup>172</sup>, que criticava o dualismo da escola brasileira voltado, por um lado, para a «fabricação» de trabalhadores manuais e, por outro, para a formação de elites capazes do exercício da vida intelectual. Convencido das virtudes do pragmatismo, o autor defendia a idéia de que «não se aprende aquilo que não se pratica»<sup>173</sup>: e, de fato, as atividades manuais devem ser dadas como o apoio indispensável para toda prática educativa que vê no industrialismo a «grande diretriz para a vida moderna»<sup>174</sup>.

Para a educação brasileira, as décadas de 20 e 30 foram extremamente importantes. O Brasil vivia os reflexos da Grande Depressão, ao mesmo tempo em que saía de uma condição agro-exportadora da monocultura do café e iniciava uma escalada rumo ao processo de industrialização. De fato, durante o período, o processo de urbanização sofreu crescimento significativo, que vai exigir de uma sociedade de analfabetos que a educação se reestruture a fim de impulsionar o desenvolvimento do país e prepará-lo para o novo cenário mundial. Do ponto de vista político educacional, a Revolução de 30 provocou mudanças nas atuações do Estado, decorrente de uma mentalidade diferenciada dos gestores da época na implantação de políticas públicas de educação.

---

<sup>172</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ. 1997.

<sup>173</sup> Id., **Pequena introdução à filosofia da educação**..., op. cit., p. 51, nota 68. Implícita nessa afirmação está a idéia de que só é objeto legítimo de aprendizado aquilo que pode ser incorporado sob a forma de uma prática – o que, em seu caso, significa um fazer.

<sup>174</sup> Ibid., p. 42.



O processo de industrialização e urbanização teria que repercutir na organização escolar e no ensino, pressionando-o, quer do ponto de vista quantitativo, quer do ponto de vista qualitativo: quantitativamente, forçava o aumento do número de escolas, para dar oportunidades de ensino aos novos contingentes de população, resultantes desse processo; qualitativamente, porque os novos alunos exigiam um melhor preparo para atender às novas necessidades do trabalho industrial, que se ampliava e se diversificava<sup>175</sup>.

O projeto de modernização educacional liderado por Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, no seio do qual se deu uma aproximação inédita no país com o mundo do trabalho, provocou, segundo a opinião de Alberto Venâncio, uma reformulação educacional nunca antes vista no cenário a educação brasileira<sup>176</sup>. Não só pela pura força dos ideais, mas porque seus idealizadores participaram do processo de reforma educacional do país na época.

Nessa época, como já afirmado, ganha força no Brasil não somente a idéia de que a escola deve preparar o homem para o mercado de trabalho, mas também a de que qualquer educação, e todo tipo de educação deve tomar o trabalho (referência aos trabalhos manuais) como base para os processos de formação.

O que distingue a escola de oito anos da antiga escola de sete é a introdução de um sistema de educação para e pelo trabalho que se faz simultaneamente com a assimilação aprofundada das bases da ciência. O ensino do trabalho (...) assegura aos estudantes a preparação psicológica e prática para o trabalho de utilidade social (...)<sup>177</sup>.

Mas vêm sobretudo de Antonio Gramsci as bases teóricas de sustentação da idéia do trabalho como princípio educativo. O autor acreditava que a educação tinha um papel importante na formação dos homens para o trabalho – e, principalmente, para vida em sociedade de modo mais racionalizado<sup>178</sup>, principalmente, porque o trabalho industrial era aquele que determinava o modo de ser social e onde estava todo fundamento para a educação.

A verdade é que não é possível desenvolver um novo de tipo de homem solicitado pela racionalização da produção e do trabalho, enquanto o instinto sexual não for absolutamente regulamentado, não for também ele racionalizado<sup>179</sup>.

Mas suas idéias vão muito além de preparação para o trabalho ou do trabalho como método de aprendizagem. Gramsci considera o trabalho princípio educativo porque vê nele o que a modernidade já anunciava: unidade formadora do homem em sua totalidade, capaz de

<sup>175</sup> LEMME, Paschoal. **Memórias**. São Paulo: Cortez: Brasília: INEP, 1988. v. 2, p. 67.

<sup>176</sup> FILHO, Alberto Venâncio. Prefácio. In: LEMME, Paschoal. **Memórias**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988, v. 5, p. 10.

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>178</sup> O sistema de produção ao qual Gramsci faz referência é o Fordismo, que em outros momentos o autor chamará de novo modelo produtivo.

<sup>179</sup> GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984. p. 392.

organizar a vida social do trabalhador, determinando os princípios fundamentais para a vida comum.

O trabalho industrial, como novo demiurgo modela o homem integralmente, desde criança, determinando seus brinquedos, seus hábitos e suas habilidades, até a idade adulta; forja seus sonhos, seu físico e seus músculos, seus princípios e seus sonhos. É um demiurgo que cria uma nova concepção e funcionamento de moradia, desde os materiais de construção até seu projeto geral; a racionalidade do trabalho industrial organiza também uma nova forma de economia doméstica, modificando a organização da cozinha, as roupas, a sala de estar, o quarto de dormir, etc. Modifica os transportes, as ruas, as praças e todos os espaços públicos e privados. Enfim, o trabalho industrial modifica radicalmente «o estado geral das coisas», isto é, o próprio estado, ao nível de suas relações de poder e de suas concepções histórico-políticas.<sup>180</sup>

Gramsci vai criticar F. Taylor, que dissocia, nas atividades produtivas, a atividade manual do conteúdo de trabalho – por entender que não é possível alcançar graus de alta qualificação do operário sem que permita a este a reflexão, a atividade de pensamento. O que Gramsci pretende é fazer constar que a cultura (o conhecimento) é algo importante para o trabalho, inclusive no exercício de sua atividade, cujo propósito é: «...unificar definitivamente o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante como a escola desinteressada».<sup>181</sup>

Mas Gramsci não reconhece que, ao fazer do trabalho um princípio educativo, ele promove a redução da diversidade humana a apenas uma de suas unidades, fazendo do trabalho elemento universal para formação humana; e que assim fazendo, prolonga e ratifica as determinações sociais que, sob a forma de industrialismo, caracterizam a redução capitalista.

Assim, a necessidade de produção de coisas torna-se valor central nos processos de significação da vida comum e passam a exigir do homem conhecimentos mais especializados, graduações escolares mais duradouras. Mas essa redução do sentido mais amplo da formação humana realizada pela dominância do trabalho é tão somente reflexo de um projeto que tenta reduzir as atividades humanas a uma unidade, extraíndo desta um sentido universal para a condição humana.

Essa subversão igualmente proposta pela esquerda e pela direita e que, no Brasil, algumas décadas mais tarde, será sustentada pela influência exercida por Gramsci sobre os meios educacionais, parece que selou o destino da educação brasileira. E representa a conservação de um sentido único para a formação, cuja finalidade foi reduzida à formação do

<sup>180</sup> NOSELLA, Paolo. O princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 141.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 146.

trabalhador. Desse modo, qualquer iniciativa pedagógica se torna tão somente repetição de fatos já contidos no próprio fenômeno, porque põe na educação a marca de sua finalidade dada de uma vez por toda. Isso implica negação do novo e do diferente, pois nada mais se pode esperar da formação humana, ao menos que ela signifique um conjunto de demandas requisitadas pelo mundo do trabalho.

Fica evidente em Gramsci não somente a indistinção entre as atividades humanas, mas também a universalidade dada ao trabalho. Mas a que preço a existência humana pode se deixar reduzir àquilo que se oferece ao humano no mundo produtivo? Não deixa de ser verdade que esse monismo terminou por atribuir um caráter inteiramente instrumental à formação humana, fazendo da educação uma atividade meio para a realização de outros fins.

Hannah Arendt que introduz o conceito de pluralidade como a lei da terra diz que as coisas são percebidas e vistas por muitos, e jamais por um só humano: elas aparecem de maneira plural, não existindo forma única de dizer o mundo, ou o homem. Talvez nada surpreenda mais neste nosso mundo, no entanto, do que a infinita diversidade de suas aparências, o simples valor do entretenimento de suas visões, sons e seus odores, algo que quase nunca é mencionado por pensadores e filósofos<sup>182</sup>.

Pela educação, o homem tem a possibilidade se produzir, de «abandonar» suas predeterminações, de criar novas formas de se fazer existir de modo dessemelhante e se construir diferente daquilo que ele é. Portanto, fazendo do trabalho a principal atividade humana capaz de produzir o homem e de transformar a natureza, e ainda princípio educativo ao projeto de formação humana para vida social, restará para a escola atualizar a sua finalidade: formar para o trabalho. Com isso, Gramsci defende que não somente a vida produtiva, mas a vida coletiva e individual seja organizada tendo em vista alcançar o máximo de resultado. Em outras palavras, a modernidade faz do trabalho referência para a estruturação da vida moral e intelectual, pois se «tratava de educar o homem para vida coletiva de modo sóbrio e com um máximo de economia e produtividade.»<sup>183</sup>, desconsiderando que a vida é pluralidade tal como se referia Hannah Arendt.

Feito da formação para o trabalho industrial o fim da educação, ficam não somente aceitáveis a comparação do professor à atividade do operário, como o uso de metáforas na escola apoiadas no mundo produtivo e a introdução de um modo de organização escolar que se esteia na organização do trabalho fabril.

---

<sup>182</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 18, nota 75.

<sup>183</sup> MONACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 153.

Levada a sério, a metáfora da escola como uma fábrica implica necessariamente na aceitação de que a função da escola é a fabricação. Nesse sentido, considerada a atividade de educar como equivalente à atividade operária todas as exigências feitas a estes podem também ser perfeitamente legítimas quando feitas àquelas. Referimo-nos às tentativas da economia e das políticas educacionais de transformar a escola pública em uma instituição organizada sob os mesmos princípios de gestão do mundo econômico, ou sob o modo da gestão empresarial.

Entretanto, o mais espantoso é a crítica feita pelos educadores de esquerda a esse modelo de gestão educacional apoiado nas mesmas metáforas que pretendem criticar. A ideia de que a escola pública pode ser organizada conforme uma empresa, e que a educação não deve ser tratada como uma mercadoria é censurada. Entretanto, a imagem a que seus críticos recorrem para falar do professor é a dos operários (trabalhadores da educação) de um mundo que é privado e regido pela lógica do mercado, como se a transposição da metáfora nada mais tivesse para revelar (ou esconder) a respeito dos objetos para a qual ela foi nomeada, ou nada tivesse a elucidar sobre o conceito de formação que está embutido nas imagens que pretenderam construir sentidos comuns para a atividade do professor como trabalhador.

Chegamos, finalmente, à imagem mais perfeita aos propósitos da tese: aquela que compara o professor a um trabalhador fabril. Essa imagem traz o peso da herança marxista que tornou comum pelo trabalho todas as atividades humanas, e com isso, fez da imagem do operário exemplo universal para as atividades remuneradas. Desse modo, a imagem do proletário como parâmetro para análise da atividade do professor reflete também toda influência sindical (modelo de organização de trabalhadores do espaço fabril que serve de modelo para as organizações) para a organização política dos professores.

### **3.2 O professor como operário**

Aceitar a posição que compara o professor a um operário significa dar permanência ao círculo vicioso do qual os críticos do capitalismo pretenderam justamente sair: implica em aceitar a objetivação do homem e sua equiparação às coisas que são fabricadas, produzidas ou demonstradas.

No Brasil, mas não somente aqui, a adoção da imagem do professor como um operário é fortemente influenciada pela ação sindical, instituição legítima e forte de luta contra o Estado. Durante quase todo o século passado, e particularmente no período de ditadura militar, a atividade sindical era considerada irregular: com o fim desse regime foi possível ampliar a sua atuação. Em 1960, cria-se entretanto a CNTE (Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação), mas somente em 1979 incorporam-se os professores primários; em 1987, a CNTE filia-se à CUT (Central Única dos Trabalhadores)<sup>184</sup>. Para Guillermina Tiramonti, o sindicato dos professores escapa à tutela do Estado ou de partidos governamentais, constituindo-se como forte oposição política, desvinculada da estrutura de poder e combatente ao poder instituído. Essa feição classista dos sindicatos de professores é ainda influenciada pelo PT (Partido dos Trabalhadores), que apesar de apresentar entre si uma aproximação ideológica, a relação de um com outro não é inteiramente orgânica<sup>185</sup>.

Além disso, uma série de estudos sobre a atividade docente multiplicam, na década de 90, os indicadores de que o sistema educacional estava envelhecido e ineficiente; reformas globais nas políticas educacionais, visando a modernização do sistema segundo os imperativos de produtividade neoliberal focam especialmente sua atenção sobre os agentes de processo de educação, o professores<sup>186</sup>.

Paralelamente ao acentuado poder das metáforas tradicionais na educação, as tentativas de reação contra o Estado e suas políticas com interesses dominantes em escala internacional, fortalece ainda mais a crença de que, ao identificarem-se como operários, os professores poderiam se reconhecer como parte integrante da classe trabalhadora, fazendo suas análises e reivindicações longamente tecidas pelo conjunto dos trabalhadores.

Não restam dúvidas de que, no Brasil a partir da década de 1980, a metáfora do professor como um operário – um trabalhador – serve de artifício para a construção da identidade do educador. Igualar-se à condição de trabalhador daria aos professores maior legitimidade e força para lutar contra o Estado: maior força porque assim eles estariam unidos em torno de um sindicato; e maior legitimidade, porque eram as organizações sindicais as instituições que, na época, se legitimaram com a finalidade de se opor aos empregadores e ao capital.

Segundo Miguel Arroyo<sup>187</sup>, foi a organização da atividade escolar com bases empresariais que fez com que os professores se sentissem não mais servidores públicos, mas sim trabalhadores, cuja força de trabalho era vendida a um patrão chamado Estado. Além

---

<sup>184</sup> TIRAMONTI, Guillermina. Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990. Documentos n. 19, dez. 2004. PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Disponível em: <<http://www.preal.org.GTD/index.php>>. Acesso em 18 fev. 2009.

<sup>185</sup> Ibid.

<sup>186</sup> VAILLANT, Denise. Construção da profissão docente na América Latina: tendências, temas e debates. Documentos n. 31. dez. 2004. PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe.. Disponível em: <<http://www.preal.org.GTD/index.php>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

<sup>187</sup> ARROYO, Miguel, op. cit., nota 77.

disso, os professores nutriam certa fragilidade em relação à sua identidade profissional e se sentiam marginais em relação a outras profissões.

A nova consciência e a nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como *trabalhadores* e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho... que os gera e os explora como trabalhadores<sup>188</sup>.

As aproximações entre a identidade do operário e a identidade do professor e, por conseguinte, entre a atividade de ambos, advindas da equalização ou aproximação pela organização do trabalho, representaram também uma forma de promover a união e organização dos trabalhadores contra o capital. Entretanto, esse processo ocorreu sem que se medissem profundamente suas conseqüências para a organização da atividade do professor.

Dalila Andrade<sup>189</sup> destaca que os sindicatos dos professores, especialmente na década de 80, passaram por uma reestruturação mediante a formação de greves em busca de uma organização autônoma, e que tiveram participação fundamental na luta pelo reconhecimento de uma «categoria» mais ampla dos trabalhadores da educação, principalmente na definição de um estatuto para os professores. Os sindicatos e demais corporações de professores ganharam maior legitimidade e poder para reivindicar determinados direitos que pudessem melhorar as condições das escolas públicas<sup>190</sup>. Seu objetivo, segundo Dalila Andrade, era se organizar e responder com «indignação», «revolta» e «resistência» aos novos dispositivos regulatórios da educação e aos processos de massificação do ensino ao custo da «precarização do trabalho docente».

Os trabalhadores da educação pública, em vários estados brasileiros, participaram ativamente nas greves, inclusive de fome, reivindicando organização sindical livre e autônoma. A luta naquele momento foi pelo reconhecimento de uma categoria mais ampla de trabalhadores na educação pública, que contemplasse não só os professores, mas os demais funcionários da escola e do sistema<sup>191</sup>.

Mas sendo a escola pública um projeto comum não há como separar a luta que os professores travam contra o Estado ou a gestão de governo, como é o caso da greve, por exemplo, sem que este mecanismo se volte, de algum modo, contra a própria escola. A greve, sendo um instrumento de luta dos trabalhadores contra o capital não gera o mesmo efeito

<sup>188</sup> Ibid., p. 17 et. seq. (grifos do autor).

<sup>189</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 355 – 375, maio/ago. 2007.

<sup>190</sup> TIRAMONTI, Guillermina, op. cit., nota 184.

<sup>191</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade, op. cit., p. 364, nota 189 (grifos nossos).

quando aplicada à escola pública, pelo fato de a escola não pertencer ao quadro das instituições classificadas como produtivas, no sentido marxista de produção de mais-valia. Não produzindo mais-valia, os professores ao se utilizar do mecanismo greve como instrumento de luta, reduzem seu poder de barganha quando comparados aos trabalhadores industriais, por exemplo. O poder de barganha que os professores se apegam para extrair do Estado benefícios próprios e para a escola se reduzem e são direcionados para o prestígio político que a gestão de governo possui perante a sociedade. Entretanto, considerando um cenário cujo prestígio político está cada vez mais esfacelado, a greve se torna para os professores um instrumento de luta pouco eficaz.

Os discursos sobre a atividade docente incorporam o modelo sindical e de luta dos operários para conquistar benefícios frente ao Estado. Resta-nos saber se essa escolha deliberada é decorrente dos sindicatos serem o único modelo de organização coletiva contra uma relação dominante, ou se a atitude retrata uma tentativa de homogeneizar as diferenças de interesses das atividades realizadas por diferentes grupos, em torno do modelo hegemônico de organização, que só reconhece a unidade ali onde há multiplicidade.

Na exaltação de um discurso comum entre os sindicatos<sup>192</sup> dos professores e dos trabalhadores industriais está a necessidade daqueles se reconhecerem como classe operária:

Defender os direitos e interesses da categoria profissional (...) participar ao lado destes [os professores] no combate às formas de exploração e opressão: incidindo essas defesas em nova política educacional congruente com os interesses da maioria trabalhadora<sup>193</sup>.

O que essas análises não demonstram é que, aproximar a atividade docente das atividades industriais fabris pela instituição sindical dos professores, pelo uso das metáforas do mundo trabalho e pela criação um discurso comum capaz de servir de estratégia ao processo de unificação da *classe proletária* contra o capital, criam uma atmosfera em torno da organização da atividade docente com bases similares ao processo industrial.

E, reconhecida a atividade docente como um trabalho fica fácil explicar e entender porque as mudanças no mundo do trabalho vão incidir sobre a atividade do professor. Lucíola Santos<sup>194</sup>, por exemplo, vai reafirmar que essa reestruturação das políticas educacionais em proporções globais, girou em função de uma economia que, visando se recuperar de uma

<sup>192</sup> O sindicato tal qual o conhecemos hoje surge no século XVIII, durante a revolução industrial na Inglaterra, pelos trabalhadores oriundos das indústrias têxteis, doentes e desempregados que se juntavam em torno de sociedades de socorro mútuos.

<sup>193</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade, *Ibid.*, p. 364.

<sup>194</sup> SANTOS, Lucíola C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1147 – 1157, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Disponível em: 26 fev. 2009.

crise, repassa ao setor privado os serviços que tradicionalmente eram de responsabilidade do setor público, em especial a educação. Tais mudanças têm repercussões diretas sobre a formação.

Já Dalila Andrade Oliveira<sup>195</sup> destaca as mudanças na atividade docente decorrentes do processo de descentralização administrativa – contratação de serviços e compra de material – e financeira da educação, *padronização dos procedimentos pedagógicos*, aumento das responsabilidades – além das atividades de sala de aula, reuniões planejamento, gestão da escola. Essa descentralização do *trabalho docente*, mediante maior *flexibilidade* (particularmente da legislação) e *autonomia*, promoveram um crescimento das atividades e responsabilidades dos professores com o processo educativo, devido à *intensificação* e *auto-intensificação* do trabalho.

A democratização e a massificação do ensino em nome da eficácia pela educação, ao custo das condições de trabalho dos professores e do *arrocho salarial* acentuaram a *precarização* do trabalho docente.<sup>196</sup>

A padronização dos processos, por exemplo, é um procedimento industrial fabril, especialmente possível, devido ao advento da técnica e pela compreensão de certa regularidade fenomênica. Ao mesmo tempo em que os autores criticam esses processos, pois dizem que o tecnicismo da educação decorre de políticas neoliberais, utilizam-se de um discurso que visa promover a unificação dos trabalhadores, e desapercivelmente, colaboram para que essa união classista ocorra e, junto com ela, a organização de atividades distintas também sejam tomadas sob o mesmo princípio da lógica mercantil.

As reformas da década de 1990 visam uma maior aproximação entre a relação custo – eficácia que tem se evidenciado nas escolas de maneira cada vez mais virulenta, e que responde por um mecanismo de busca de maior produtividade da atividade de ensinar; ora, isso não é nada menos do que o entendimento de uma educação conformada à lógica de produção fabril industrial. Mas são as metáforas do mundo do trabalho, presentes na organização escolar, que mais evidenciam e reforçam a estruturação da organização da atividade educativa segundo os moldes da atividade fabril industrial – sobretudo, em se tratando do papel instituinte exercido pela reputação da metáfora.

Os estudos sobre a atividade docente, diz Cilene Chakur<sup>197</sup>, freqüentemente fazem referência a dois modelos básicos de formação e atuação do professor: os modelos da

---

<sup>195</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade, op. cit., nota 189.

<sup>196</sup> Ibid., p. 368, (grifos nossos).



racionalidade técnica e da racionalidade prática. No primeiro, concebe-se o professor como técnico-especialista que deve se formar pelos domínios dos conteúdos específicos (os quais vão tratar do componente científico cultural da sua formação) e pelas competências e habilidades de atuação prática (componentes psicopedagógicos). Desse modo, para que seja capaz de solucionar problemas práticos, o professor deve recorrer às normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. No modelo da racionalidade prática, valoriza-se, ao contrário, o modelo de investigação na ação, núcleo da formação docente e lugar da produção do saber, enquanto a formação se torna desenvolvimento profissional.

Nota-se certa coincidência no pensamento dos autores ao atribuir à atividade docente uma racionalidade própria, mas nem sempre coincidem nas interpretações sobre a natureza, os processos, mecanismos ou resultados da atividade dos professores de ensinar. Mas essa coincidência é universal quanto ao reconhecimento da docência como uma espécie de trabalho – tornado, como já insistimos, categoria universal. Reforça-se assim a idéia de que o trabalho fabril é aquele feito referência para as atividades humanas, e não deixa de ser curiosa a semelhança existente entre o conceito de trabalho definido por Marx e a atividade do *homo faber*.

Marx define o trabalho como atividade capaz de produzir as condições de existência humana porque da interação entre homem e natureza ambos são *modificados*. Hannah Arendt define a atividade do *homo faber* como processo cuja fabricação é uma violação e uma violência aplicada contra a natureza, porque vem da natureza todo material que o homem retira para fabricação de um produto. Embora não seja uma afirmação explícita de Marx, podemos concluir que em seu conceito de trabalho a natureza está presente e sofrendo constantes violações.

Desse modo, a estranheza de representar o professor com o apoio das imagens do operário se torna perfeitamente assimilada quando serve de artifício retórico utilizado para seduzir, para convencer os professores a estabelecerem relação de identidade com a atividade industrial – e a razão para isso, já dissemos, é a vocação política da teoria marxista de servir como instrumento contra a corrente liberal.

O artifício retórico mantém, porém, um compromisso com a sedução: a imagem do professor como operário e da fábrica como referência para a escola servem de obstáculos para

---

<sup>197</sup>CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 149 – 176, nov. 2002.

que a escola se pense sobre suas finalidades e para que delibere sobre o tipo de formação que fornece, e sobre bases organizacionais a partir das quais ela o faz.

Além disso, essas equivalências tornam possíveis a organização da escola sob os mesmos princípios da instituição fabril, «produtividade», «padronização» e «racionalização» que passam também a fazer parte dos objetivos igualmente aplicáveis ao processo de organização da escola. Mas só nos é concebível falar em «produtividade docente», «padronização dos métodos de educação», e «racionalização da atividade de educar» porque foi possível fazer da educação um trabalho, apoiada sobre a imagem da atividade fabril.

Existiria um «mundo do trabalho» com feições estruturais e características universais, que, ao sofrer modificações, irradiaria mudanças em outras esferas – como, por exemplo, a docência? Dotadas de certo determinismo ideológico, essas análises caminham para uma perspectiva funcional de sociedade que se organiza a partir de uma cadeia hierárquica de estruturas cujo funcionamento é interligado entre si, operando de modo encarrilhado no qual uma estrutura maior incide sobre uma estrutura menor.

### 3.2.1 Ensinar: uma atividade produtiva?

A preocupação humana com a produtividade é tão antiga quanto a própria história da escrita<sup>198</sup>. Na modernidade, a organização curricular pretende dispor as crianças e adolescentes de acordo com suas idades e níveis de competência. Até então, a preocupação central era com o fato de que muitas crianças freqüentavam as instituições de ensino e não adquiriam uma formação mínima desejada de acordo com o tempo dedicado<sup>199</sup>. Atualmente, a produtividade na escola é avaliada pelo desempenho docente, medido pela proporção de aprovação de alunos, pelos testes de credenciamento de professores, pelas auditorias que utilizam teste de inspeção etc.<sup>200</sup>

Mas, o que a imagem docência como uma atividade produtiva pode elucidar para a formação humana? O conceito marxista de trabalho produtivo como aquele que produz mais valia se opõe o trabalho improdutivo. Mas, anteriormente a Marx, Adam Smith define «trabalho produtivo como sendo capaz de produzir valor»<sup>201</sup>, ao qual ele opõe toda atividade que resulta em bens duráveis, ou «incapaz de produzir algo que permita posteriormente

<sup>198</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 232, nota 2.

<sup>199</sup> HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e *curriculum*. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, v. 6. p. 33 – 52, 1992.

<sup>200</sup> SANTOS, Lucíola C. P., op. cit., nota 194.

<sup>201</sup> SMITH, Adam, op. cit., p. 413, nota 88.

comprar ou obter uma igual quantidade de trabalho»<sup>202</sup>. É, pois, evidente que a idéia de produtividade que está em jogo ao se falar da atividade do professor é aquela relacionada à produção de capital. Se considerarmos o trabalho produtivo como aquele que gera mais valia, forçosamente temos que considerar a atividade do professor público como sendo improdutivo. Mas, permaneceremos no círculo vicioso do qual pretendemos sair: pensar a educação por outras atividades humanas distintas das atividades produtivas.

Por outro lado, pensar a produtividade docente como aquela capaz de exibir um produto ao final de sua realização, significa buscar um grau de objetividade para a formação que ela não é capaz de fornecer. Pois, para certos extratos da realidade a categoria quantitativa serve porque essa equivalência de coisas não vai de encontro à realidade, por não serem totalmente inventadas de maneira arbitrária, como por exemplo, a correspondência entre o número dois e os objetos que ele representa. Porém, para as atividades que não são inteiramente produtivas, nem inteiramente demonstradas, como é o caso da educação, é evidente que o critério de quantificação é somente uma forma de organizar uma questão complexa de uma única maneira.

A formação humana está condicionada a uma série de fatores biológicos, históricos, sociais, afetivos, culturais que permanecem mais ou menos indeterminados e indetermináveis. Assim, não é possível esgotar objetivamente os critérios para determinar a relação de equivalência entre a formação humana e investimento material e simbólico necessários à sua realização para dizer se ela é ou não é produtiva. Isso não significa corroborar com uma tendência de se pensar que não existe, ou deva existir objetivação na atividade docente, mas considerar que a formação humana é um sistema aberto, que não se reduz nem à dimensão da cognitiva – que é, entre todas, aquela que melhor se acomoda aos procedimentos mensuráveis da produtividade –, nem a dimensão quantitativa.

É legítimo que, na condição de provedor da educação, o Estado se preocupe em avaliar os resultados do investimento público. Obviamente, não questionamos essa legitimidade; menos ainda confiamos que essa incitativa seja única saída para os problemas da educação pública brasileira. Por outro lado, é questionável o fato de o Estado brasileiro não realizar, por exemplo, a avaliação do desempenho da justiça, em nome do interesse público. Sendo um processo estratégico do Estado a avaliação do desempenho de suas instituições, que tal começar com desempenho do Senado Federal e do Congresso Nacional? Entretanto, a questão mais desafiante é como estabelecer indicadores quantitativos e instrumentos objetivos para

---

<sup>202</sup> Ibid., p. 415.

avaliar, por exemplo, questões de outra esfera distinta das atividades produtivas, como a democracia e a educação?

Para Lucíola Santos, a «cultura do desempenho» ou «cultura da performatividade» na educação expõe os erros das instituições escolares, mas não evidencia seus acertos nem permite uma análise das razões que levaram a instituição a apresentar o desempenho identificado pelos indicadores da avaliação realizada. «Nesse sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação»<sup>203</sup>, porque toma indicadores do mundo do trabalho para avaliar a atividade de educar.

Mais uma vez é clara a tentativa de aproximação que se faz entre atividade realizada pelo professor e a atividade realizada pelo operário, pelo uso de expressões comuns ao universo das atividades produtivas. Podemos dizer que o desempenho operário depende predominantemente de sua atitude frente ao processo de produção, na medida em que as condições técnicas estejam suficientemente dadas. O desempenho docente não pode ser calculada tomando esta referência porque está relacionada com o envolvimento alheio. Como avaliar o desempenho docente a partir de indicadores centrados na figura do professor? Imaginemos duas situações extremadas, mas não incomum. Um professor dedicado, reconhecido pela sua competência diante de um aluno desinteressado e apático que desacredita na escola. Em outra situação, temos um professor descomprometido ou, quem sabe, adoecido, frente a um aluno estudioso e interessado, que deposita na escola grandes expectativas. Como avaliar o desempenho desses dois professores tomando como referência a aprovação do aluno, se tal aprovação também depende do grau de envolvimento deste?

Algo que é evidente nas reformas educacionais e a crítica a tais reformas sequer coloca sob suspeita, é a adoção para a atividade de ensinar de indicadores de avaliação comum à atividade de fabricação. Não deixa de ser curioso que, após duzentos anos, e o modelo da indústria ainda ser tomado como referência para se pensar as organizações escolares.

Nesse sentido, a crítica dos autores às reformas educacionais reforça justamente aquilo que eles mais condenam: aproximar a educação de uma mercadoria e de uma lógica similar à lógica de produção. E desse ponto de vista, sua perspectiva não se diferencia do capital, do Estado, e das políticas educacionais como pretendem. Se há universalização das atividades humanas pela «categoria trabalho», então podemos dizer que a organização dessas atividades também pode ser universalizada, mas isso, a experiência tem demonstrado que é

---

<sup>203</sup> SANTOS, Lucíola C. P., op. cit., p. 1152, nota 194.

absolutamente impossível, quando tratamos daquelas atividades que são irredutíveis à racionalidade.

### 3.2.2 O professor como proletário

Uma das análises pioneiras na comparação entre a atividade docente e a atividade proletária é feita por Nicanor Sá. Para o autor, a introdução, na década de 70, de concepções decorrentes das mudanças então operadas no mundo produtivo provocou, na educação brasileira, uma «descentralização do processo educativo», além da «coisificação do trabalho pedagógico», da «autonomização da prática educativa» em todos os níveis de ensino, «da fragmentação» e da «expropriação do saber do professor». Essas mudanças, batizadas pelo autor como «aprofundamento das relações capitalistas interior da escola<sup>204</sup>» provocaram o deslocamento do «professor artesão» – aquele que participa de todo o processo de produção da aula – para o «professor operário», o que realiza a formação de modo parcelar. Deixando de ser uma atividade artesanal por meio da qual o professor mantém sob controle contínuo a formação, o trabalho parcelar é subdividido e racionalizado, e o professor cuida somente de um nicho do processo de formação<sup>205</sup>.

Essas transformações no interior da escola, ainda segundo Nicanor Sá, introduziram no ensino «pacotes didáticos» que levaram à descentralização do saber e à separação entre produtos e processos ao custo da perda da autoridade do professor – o que tem levado ao processo de proletarização dos «trabalhadores da educação».

A mudança no sistema educativo ou o seu movimento de transformação consiste na passagem do trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelar, dividido, da escola burguesa atual. Essa mudança pode ser evidenciada pelas mudanças na organização do trabalho e nos meios de trabalho: no primeiro caso, a organização do trabalho é alterada pela introdução do trabalho parcelar pedagógico e a multiplicação de trabalhadores parcelares sob a rubrica de divisão do trabalho; no segundo caso, pode-se verificar as alterações pela introdução de tecnologia mediante a relação professor aluno. A tecnologia deve ser entendida tanto do ponto de vista da introdução de equipamentos como na forma de ordenamento, seqüenciação e exposição do conteúdo didático<sup>206</sup>.

Para Mariano Enguita, a proletarização do professor é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de

<sup>204</sup> SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 57, p. 20 – 29, maio 1986, p. 24.

<sup>205</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 24.

produção, sobre o objetivo de seu trabalho, sobre a organização de sua atividade<sup>207</sup>. Na educação, afirma Enguita, esse processo tem base na perda de autonomia sobre a atividade realizada pelo professor que, além de ser obrigado a vender a sua força de trabalho, o faz sem exercer controle sobre os processos e produtos de seu trabalho.

A regulamentação do ensino passou a prescrever especificações detalhadas para os programas de ensino. O docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho. Pois já encontra previamente estabelecido formas de disciplinas, horários programas, normas de avaliação, mas também exames públicos<sup>208</sup>.

Esse processo de racionalização da atividade docente traduzida por um conjunto de determinações a serem seguidas pelo professor é definido por Marta Jaen<sup>209</sup> e José Contreras<sup>210</sup> (ambos partem dos estudos do sociólogo contemporâneo Charles Derber do College de Boston) como sendo ideológica e técnica.

A proletarização técnica refere-se à perda do controle sobre o processo de trabalho, processo de produção, ritmo de trabalho, que passa a ser determinado pela gerência ou mesmo pela máquina, quando tratar-se do processo fabril, e não pelo trabalhador que realiza a atividade. A proletarização ideológica está vinculada aos fins do trabalho: trata-se da perda do controle sobre os fins e propósitos sociais do trabalho, ou da capacidade de decidir sobre o seu produto final, seu uso mercantil e propósitos sociais a que se destina o trabalho.

Mas a designação do professor como aquele que perdeu o controle dos meios, dos objetivos e do processo de trabalho, definido como processo de proletarização, é criticada por Klalter Fontana e Paulo Sergio Tumolo, que vão recuperar o conceito marxista para dizer que a proletarização do professor, diferentemente do que está sendo apresentado, relaciona-se com o processo de produção de mais valia e repartição da sociedade, e não com a degradação das condições de trabalho introduzidas na escola pelas políticas educacionais. O termo proletário, insistem os autores, deve ser reservado para distinguir as classes sociais, para definir as divisões sociais segundo a relação com os bens de produção, não devendo ser identificado à *precarização*, à intensificação e deterioração das condições e dos processos de trabalho e à

<sup>207</sup> ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria e Educação** – Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, n. 4. p. 41 – 61, 1991, p. 41.

<sup>208</sup> Ibid., p. 48.

<sup>209</sup> JÁEN, Marta Jimenez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 4. p. 74 – 90, 1991.

<sup>210</sup> CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

perda do controle sobre o trabalho, ou mesmo à ausência de um estatuto legalmente reconhecido para a profissão<sup>211</sup>.

Para estes autores, as análises das pesquisas na década de 90 sobre a atividade docente vão se utilizar do mesmo referencial teórico e, possivelmente, do mesmo critério utilizado para análise do trabalhador fabril/industrial. Nesses termos, a «crescente proletarização na docência» decorre em função da rápida ampliação do número de professores no setor particular, haja vista a expansão mercantil da educação, em especial universidades. Somente os professores das redes particulares de ensino sofrem com o processo de proletarização, porque somente eles produzem valor de troca e mais valia. K. B. Fontana e P. S. Tumolo ainda afirmam que o professor da escola pública, embora venda a sua força de trabalho e produza valor de uso, tal qual o da rede privada o faz, aquele não realiza trabalho produtivo, na medida em que não produz mais valia. Nesses termos proletarizar é tornar-se proletário, ou fazer parte de um grupo social que na repartição dos bens de produção ficou com a força de trabalho.

A análise de Fontana e Tumolo é reparatória, mas ainda presa à idéia de que as imagens operárias são universais para se pensar atividade docente. Entretanto, não deixa de ser curioso que a crítica ao recurso à noção de *proletarização da docência* não se prolongue na rejeição à imagem do professor operário. Definida como movimento de aquisição da identidade proletária, a proletarização da profissão tende a ser vista como um acontecimento desejável, na medida em que proletário e operário, do ponto de vista dos bens de produção da sociedade capitalista, querem dizer a mesma coisa.

De modo mais geral, porém, os autores estudados identificam a proletarização com a perda de autonomia, manifestada pela fragmentação do trabalho e pela subtração dos meios de controle sobre o trabalho. Em seu sentido histórico, no entanto, a autonomia é um atributo que designa tanto os indivíduos como as sociedades, e que consiste na exigência e na prática de se dar sua própria lei<sup>212</sup>. A autonomia remete, portanto, a uma dimensão mais ampla, relativa à instituição da sociedade: não se trata de uma «coisa» que pode ser retirada e colocada, mas algo que se é praticado e que só existe enquanto abertura para a alteridade. Assim, em seu sentido radical a autonomia se opõe à alienação. Assim, o que os professores vêm sendo

---

<sup>211</sup> FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Anais da ANPED*. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2009.

<sup>212</sup> CASTORIADIS, Cornelius. *Phusis, Criação, Autonomia*. In: *As encruzilhadas dos labirintos V: feito e a ser feito*. Tradução de Lilian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 217.

acometidos é por um acentuado processo de alienação (ou heteronomia), que se define pela não manifestação de iniciativa na realização de sua atividade.

As análises que tratam da profissionalização da docência não mostram o processo recíproco da alienação, colocando-a somente como fonte as políticas e organização da atividade escolar, desobrigando o professor de seu compromisso com a construção da autonomia. Porém, as instituições também são alienantes, porque se autonomizam e passam a viver em função de sua simples conservação, e dessa forma também é fonte de alienação. A cada vez, quer se trate do vivente, da psique, do indivíduo ou da sociedade<sup>213</sup>, essas instituições tendem ao seu fechamento, ou à constituição do para-si tendendo a se alienar de algo diferente daquilo que é.

Há, portanto, com efeito, um fechamento cognitivo do para-si, e é por isso que o esforço para conhecê-lo – quer se trate do vivente, da psique, do indivíduo ou da sociedade – exige que tente pensá-lo do interior, isto é, do ponto de vista de sua autoconstituição.<sup>214</sup>

Já sabemos que, entre todas as metáforas, é a imagem do trabalho aquela que se sucedeu em larga escala no início século da era moderna quando o trabalho passou a unidade de equivalência para todas as atividades humanas. Então, tornar a atividade de ensinar como um trabalho elimina todos os excessos que não se conformam à economia e, releva somente o que interessaria ao mercado. Na ausência desses atributos novos elementos são criados para que a atividade de ensinar seja equivalente a qualquer outra atividade humana e, com isso, facilmente submetida aos princípios econômicos.

O processo de intensificação da divisão do trabalho que, sobretudo após a segunda Guerra Mundial, afetou significativamente a escola e favoreceu o surgimento de novos «profissionais» é decorrente, segundo Maurice Tardif e Claude Lessard, não de uma nova lógica de gestão ou de planejamento racionais, mas de desdobramentos sucessivos de intensificação e massificação da escolarização, processo de democratização, obrigatoriedade do ensino. Esse processo é também caracterizado, segundo os autores, pelo aparecimento, na escola, de outros profissionais distintos do professor: «profissionais não educativos»<sup>215</sup> – biblioteconomistas, psicólogos, assistentes sociais, educadores de creches, ajudantes de aprendizagem de educadores. Esse fenômeno não se associa, no entanto, para eles, ao processo de proletarização. Mas até que ponto pode-se dividir o processo de formação e quais

---

<sup>213</sup> Ibid., p. 219.

<sup>214</sup> Ibid.

<sup>215</sup> TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 90.



as implicações desse parcelamento? Pensar a formação humana sob a égide da divisão do trabalho implica em considerar a impossibilidade de se fragmentar formação.

Na presente idéia de similitude entre a atividade da fábrica e a atividade da escola – especialmente na transposição de um termo por outro é que reside um perigo, a cristalização da metáfora. O que antes era somente uma forma de dizer sobre universos que apresentavam supostas semelhanças, ou se instituía a partir de pontos comuns, agora suporta a forma de ser, de modo que realidades distintas passam a ser tratadas *como se fossem* iguais. E nesse artifício retórico, a escalada do controle sobre o processo pedagógico e da perda da autonomia vão repousar como uma ameaça ao ideário de profissionalização.

### 3.3 Profissionais da educação

No sentido genérico em que podemos empregar o termo para designar o exercício regular de atividades especializadas às quais correspondem formação e remuneração específicas, pode-se dizer que a Antigüidade conheceu sobretudo as profissões de guerra, que sustentaram política e economicamente as grandes potências da época, e as profissões burocráticas, necessárias à manutenção do fausto dos impérios orientais (escribas, artesãos de diferentes artes, funcionários). Mas podem-se ainda incluir nessa lista as ocupações especificamente ligadas às práticas religiosas – que, sem caracterizar necessariamente um soldo específico, definiam a exigência de formação específica.

Os antigos identificavam a «profissão de escriba»<sup>216</sup> e suas «diferentes graduações»<sup>217</sup> através dos pagamentos feitos pelas atividades que eles realizavam. Aqueles que faziam parte, por exemplo, da casta babilônica de escribas chegavam a receber mais do que as outras castas. Havia, porém, no interior de cada uma delas, uma razoável mobilidade, permitindo a «passagem da condição de escriba para a de ajudante e vice-versa»<sup>218</sup>. Repare-se que, à época, a atividade dos escribas não se restringia apenas à guarda e conservação dos textos sagrados, nem mesmo ao registro da burocracia estatal das cidades antigas, principalmente para o controle dos impostos; de maneira mais geral, sua tarefa «era (ou deveria ser) a calma distribuição da sabedoria»<sup>219</sup>. Ao menos é desse modo que, por exemplo, nos Evangelhos<sup>220</sup> a

<sup>216</sup> RAY, John. Cultura escrita e linguagem no Egito dos períodos tardios e persas. In: BOWMAM, Alan K; WOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998, p. 79.

<sup>217</sup> LEWIS, D. M. As tabuinhas de Persépolis: discurso, selo e roteiro. *Ibid.*, p. 33.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>219</sup> GOODMAN, M. D. Textos escribas e poder da Judéia romana..., *ibid.*, p. 131.

profissão de escriba aparece mencionada: porém, segundo Goodman, «o melhor exemplo da profissão de escriba descrita como a de professor religioso pode ser encontrada na extensa laudatória da vida do escriba no tratado de Ben Sira».<sup>221</sup>

Com Homero aprendemos que a Quirão, um «sapiéntissimo centauro»<sup>222</sup>, os pais entregavam seus filhos para que fossem educados de acordo com os princípios da educação cavalheiresca; e que Fênix, a quem foi confiada a educação de Aquiles, não se cansava de dizer com orgulho: «fui eu quem fez de ti o que tu és».<sup>223</sup>

Seria, pois, precipitado aceitar sem qualquer hesitação o vínculo fastidiosamente estabelecido entre o pedagogo, escravo encarregado de acompanhar as crianças de baixa idade à escola e de lhes «tomar a lição» e os profissionais da formação humana: que interesse haveria em associar a formação humana a um cuidado até hoje exercido no seio da família, da esfera privada? E, de fato, para além dessas figuras mitológicas exemplares, por volta do século V a.C a educação grega consagrava o pedrótiba, ou instrutor físico – profissional encarregado de treinar crianças nas atividades esportivas, assumiu em geral um papel preponderante nas poleis gregas, especialmente em Esparta, o citarista – mestre que se ocupava da educação musical e os gramáticos, responsáveis pelo ensino da língua e da cultura, principalmente através da poesia e da epopéia.<sup>224</sup>

Mas foram as escolas sofisticas, das quais podemos dizer que instituíram uma reflexão sistemática sobre a formação humana, que forneceram matéria para que Platão forjasse a mais remota imagem que se tem de um «profissional da educação»: indivíduos que afirmavam dominar a especialidade da formação de bons cidadãos, os sofistas «carregam seu saber de cidade em cidade», dispostos, para desgosto de Platão, a «vendê-lo no atacado ou no

---

<sup>220</sup> Ibid., p. 127.

<sup>221</sup> Cf. Evangelho de Marcos, 1.22 e Evangelho de Mateus, 1. 29. «Desde os primeiros séculos do Cristianismo até há pouco tempo, o nome mais comum para designar este livro era «Eclesiástico» (do latim «Ecclesiasticus liber»), o que significa o livro da igreja ou da assembléia, por antonomásia. O autor, Jesus Ben Sira, ou Sirácide, terá vivido em Jerusalém (Sir 50,27) no início do séc. II a.C., como se pode deduzir do louvor que faz a Simão, Sumo Sacerdote (Sir 50,1-21). Originariamente, Ben Sira foi escrito em hebraico; mas esse texto, perdido durante séculos, só foi descoberto recentemente. Felizmente havia, pelo menos, uma tradução grega, feita no Egito pelo neto do autor. Foi esta que entrou para a Bíblia grega, sendo depois aceite pela Igreja como texto canônico. Do confronto helenismo-judaísmo, Ben Sira assimila o que considera bom e compatível com a sua fé; mas rejeita o que se opõe à essência da fé judaica e alerta para os perigos da cultura envolvente e dominante. O autor faz ainda uma síntese da religião tradicional e da sabedoria comum, à luz da sua própria experiência. A série de personagens da História de Israel, cujo relato se apresenta na parte final do livro (Sir 44,1-50,21), tem o objetivo pedagógico de despertar o orgulho em pertencer a um povo de grandes homens». Disponível em : <http://programapedraangular.blogspot.com/2009/09/ben-sira-sir-preservacao-da-identidade.html>. Acesso em: 06 jan. 2010. Cf. também em GOODMAN, M. D. Textos escribas e poder da Judéia romana..., op. cit., p. 123, nota 219.

<sup>222</sup> MARROU, Henri-Irinée. **História da educação na antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., 1975, p. 23.

<sup>223</sup> Ibid., p. 24.

<sup>224</sup> Ibid., p. 73.

varejo».<sup>225</sup> Para o filósofo, a exigência de retribuição financeira, muito comum entre os sofistas, evidencia com uma prática formativa que, quanto a ela, resiste a se apresentar como técnica, a se medir pelos resultados e, mais ainda, a se fazer remunerar. Tal como Sócrates, figura emblemática de mestre que vai ser contraposta a esses «profissionais», os sofistas visavam uma formação política, de caráter eminentemente intelectual e ética e não, diretamente, o treinamento para guerra. Eles ensinavam a arte da discussão e da retórica, visando preparar os discípulos para as exigências da vida pública – o que, na democracia grega, implicava necessariamente a destreza no manejo do patrimônio cultural e da arte de debater. As divergências se estabeleciam na definição das áreas de conhecimento que deveriam ser privilegiadas, havendo os que defendessem o ideal da polimatia – de um saber que incluísse de forma mais ou menos abrangente todas as especialidades.

Examinando com certo recuo a prática sofista, pode-se constatar que, no que concerne sua época, a crítica platônica peca, no mínimo, pela indevida generalização – e foi assim que ela atravessou, entretanto, os séculos, ecoando a cada vez que, por diferentes razões ideológicas, se pretendeu idealizar a figura do mestre; mas, observando as tendências que dominam a prática educacional na atualidade, como não reconhecer os riscos a que está sujeita uma sociedade em que os formadores assumem correntemente a «condição de homens de negócio, para os quais o ensino é uma profissão cujo êxito comercial atesta o valor intrínseco e a eficácia social».<sup>226</sup>

É, contudo, importante frisar que já a tradição grega estabelecia uma forte distinção entre aqueles que exercem um ofício e os que dispõem de sua *scholè*, que dedicam todo seu tempo à vida da pólis:

...os gregos acreditavam que os verdadeiros representantes da *Paideia* eram, não «aqueles que fazem profissão das coisas mudas» (escultores, pintores, arquitetos), mas os poetas, os músicos, os oradores (entenda-se aí: os homens de Estado), tanto quanto os filósofos. Eles sentiram, com efeito, que o legislador estava, de certa forma, mais próximo do poeta do que do escultor, pois os dois poeta e legislador, assumiam uma missão educativa. Só o legislador podia pretender o título de escultor, pois só ele modelava o homem vivo.<sup>227</sup>

Pode-se argumentar que o testemunho de Jaeger não é em nada imparcial, mas descreve a tentativa (talvez uma das últimas) de revalorizar o humanismo clássico – que, em sua interpretação, é forjado por esses mesmos valores aristocráticos de que Platão se fez

<sup>225</sup> PLATÃO. Protágoras, 313 c - 314 b. In: **Diálogos I**: Teeteto, Sofista, Protágoras. Tradução de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007, p. 256.

<sup>226</sup> MARROU, Henri-Irinée, op. cit., p. 86, nota 222.

<sup>227</sup> JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: M. Fontes, 1995, p. 18.

porta-voz. E, sem dúvida, Platão admitia a existência de um saber superior, frente ao qual o saber especializado, a *technè*, só pode aparecer como menor. No entanto, é ainda ele que apresenta a técnica dos artesãos como verdadeira, por oposição à «falsa técnica» formativa dos sofistas: é que, ao que parece, às coisas mudas pode de fato corresponder a uma «técnica» verdadeira, enquanto que, para a formação humana, somente a filosofia parece a seus olhos adequada.

Seria o filósofo, portanto, o primeiro profissional da formação humana? A posição dos democratas com quem Sócrates se disputa é clara: «qualquer ateniense distinto, qualquer *kalos kagathos* é capaz de ensinar [a virtude cívica], de acordo com que ele próprio recebeu em seu tempo.»<sup>228</sup> É claro que, anti-democrata por excelência, Platão recusa essa idéia. Mas, sob um aspecto pelo menos há uma confluência de posições: o verdadeiro cidadão faz-se necessariamente polivalente, mas sua especialidade única é a política:

Quando Hípias se gabava, em Olímpia, de ter fabricado com suas próprias mãos tudo que carregava, essa capacidade técnica não faz dele um artesão. Ele repete o velho ideal da auto-suficiência. Polivalência não é, contudo, tecnicidade. Para Platão – ele o repete ao longo da República – é mesmo o contrário que se dá.<sup>229</sup>

Na idade média, sob influência do cristianismo, a imagem do professor muitas vezes foi confundida, como já mencionado, com a do sacerdote; e vai inaugurar um novo tipo de representação, sobretudo por considerar a arte de formar homens, a melhor representação da ação divina sobre na terra. Até a Reforma – e, na França, principalmente até a Revolução Francesa, quando se instituíram os chamados professores leigos, a Igreja monopolizou os saberes científicos e filosóficos da tradição grega e romana, identificando a função de formador com o sacerdócio.

A partir da Revolução Francesa e durante toda a Modernidade, a atividade do professor deixa de ser um monopólio eclesiástico, voltando a ser uma função laica; com isso, porém, ela passou a estar cada vez mais submetida à ação monopolizadora dos Estados nacionais – que, redescobrimo a natureza eminentemente política da tarefa educacional, assume a tarefa de formar os cidadãos. Empregada como arma para a construção nacional, a educação mantém a aura de prestígio que a tradição lhe reservava, mantendo a imagem de um ofício que implicava forçosamente uma sublime vocação, uma dedicação total e sem limites.

<sup>228</sup> VIDAL-NAQUET, Pierre. La société Platonicienne des dialogues. In: *La démocratie grecque vue D'Ailleurs*. Paris: Histoires Flammarion, 1990, p. 99 – 119, p. 112.

<sup>229</sup>Ibid., p. 106.

Se, como pretende Antonio Nóvoa<sup>230</sup>, uma profissão é necessariamente marcada pelo estabelecimento de um conjunto de regras deontológicas precisas, esse reconhecimento, no que respeita à educação moderna, deu-se bastante tardiamente: ditado inicialmente pela Igreja, o cânon de comportamento ético do mestre passou, após a Revolução Francesa, a depender da lógica do Estado, que definiu o sentido e o estatuto da profissão docente. Não obstante, segundo o autor, à prática da educação moderna correspondeu à elaboração de um conjunto de *critérios profissionais* que acabaram por definir um saber e um saber fazer próprios à docência, explorados pela Pedagogia e pelas chamadas «ciências da educação».

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincidido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado. Não é nada disso, pois no século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral (...). [Mas] A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos [professores leigos e religiosos]: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa de ofício<sup>231</sup>.

Observe-se que, em seu raciocínio, Antonio Nóvoa desconsidera todas as práticas que, da Antiguidade até o período moderno, instituíram-se socialmente como atividades especializadas, às quais em muitos casos os indivíduos se dedicavam de forma exclusiva. Além dos sofistas e dos retores da antiguidade, deixa de ser mencionada, por exemplo, a intensa prática diretamente relacionada às novas exigências educacionais introduzidas pelo movimento reformista, ou pelo estabelecimento das primeiras universidades.

Quanto aos autores que se dedicam à chamada sociologia das profissões, eles costumam associar a profissionalização da educação à autonomia demonstrada pela classe de professores no estabelecimento dos critérios, regras e procedimentos para seu ofício. Por isso, recusam-se a reconhecer, tal como o faz Nóvoa, no movimento que dá nascimento aos estados nacionais modernos a origem da nova face do *métier* da educação. Pretendem, assim, que o estatuto sócio-profissional tardiamente alcançado pela educação básica se define por critérios de crescente tecnicidade, que deveriam culminar, a exemplo de outras profissões, pela fixação de organismos de classe, de «conselhos corporativos», disciplinadores da atuação dos seus «afiliados» e responsáveis pela concessão de licenças e permissões para ensinar.

A posição de Antonio Nóvoa tem o mérito de considerar a significação social do processo que fez dos professores funcionários do Estado, mas nisso ela se opõe à forma como

<sup>230</sup> NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 121.

a sociologia das profissões irá defini-lo. Para um dos principais estudiosos da área, Harold Wilensky, só se pode qualificar como «profissão» uma atividade que logre superar fases por ele formalmente identificadas como passos necessários e indispensáveis para sua instituição:

(1) a profissão como atividade integral e como necessidade social de aplicação de um *conhecimento especializado*;

(2) a uniformização dos *critérios e procedimentos de formação* para o exercício profissional, oferecida por instituições especializadas e organizada sob a forma de uma estruturação curricular própria;

(3) a constituição de *associações corporativas profissionais*, em âmbito nacional ou local, encarregadas de acompanhar e controlar a formação e o exercício da profissão;

(4) a *regulamentação da profissão* pelo Estado que concede aos praticantes o monopólio da atividade, considerando ilegal a prática de indivíduos que não possuem a devida autorização para prestar serviços especializados no mercado.

(5) Adoção de um *código de ética* que orienta o comportamento dos indivíduos no sentido de preservar a profissão da má-prática<sup>232</sup>.

Pode-se questionar que os autores não incluam, entre os critérios de estabelecimento de uma profissão, o reconhecimento público de sua especificidade, nem tampouco a valorização da contribuição que ela oferece para a sociedade. E é claro que esses aspectos tornariam a equalização das profissões um movimento bastante mais precário e voluntarista: mas a denegação da dimensão política não atende apenas a interesses metodológicos. Ela corresponde à intenção de submeter a sociedade a uma análise «objetiva», fixando para sua existência regras e leis invariáveis. Face a essas determinações pensadas sob o modelo das *leis naturais*, toda atividade que, por razões diversas, não realize a trajetória previamente destacada deve ser classificada como «falsa-profissão» ou menos-profissão, no sentido de «atividade aspirante à profissão»<sup>233</sup>.

No entanto, a tentativa de definir um código único e universal de leis para a profissionalização de uma ocupação social, longe de produzir a objetiva equalização das atividades, introduz profundas desigualdades que acompanham a manutenção de critérios de distinção implicitamente instituídos na sociedade. Ela parte do pressuposto igualmente implícito de que a medicina e o direito devem ser dadas como modelos para a edificação do

<sup>232</sup> ABBOT, Andrew. **The system of professions**: An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press. 1987, p. 16.

<sup>233</sup> As expressões são de Magali Larson para caracterizar as ocupações que não alçaram inteiramente os critérios necessários para serem consideradas uma profissão. Cf. LARSON, Magali Sarfatti. **The rise of professional**: a sociological analysis. Los Angeles: University California Press; London: Berkeley. 1977.

conceito de profissão, mas as razões para tal não são fornecidas: deduz-se daí que o critério de legitimidade de uma profissão é, na verdade, fornecido pelo status e pelo poder de que desfrutam.

No caso da medicina, seu processo de profissionalização tem início, ao que parece, no final do século dezoito, mediante «o monopólio da expertise»<sup>234</sup>, o «controle social da prática profissional»<sup>235</sup>, ou da «autonomia sobre a atividade»<sup>236</sup>, e vai significar um avanço em relação a outros modos pelos quais a atividade médica foi até então exercida por barbeiros, cirurgiões, parteiras e curandeiros. Pela perspectiva funcionalista, esse processo de conquista da profissão surge como forma institucional para assegurar aos clientes que o atendimento oferecido é seguro, já que realizado por alguém especificamente habilitado para isso. No Brasil, as análises de Maria Helena Machado<sup>237</sup> seguem a orientação do autor americano, mantendo a sucessão de fases como critérios e meios de profissionalização de uma atividade social. Nessa acepção, a regulamentação nada mais é do que a legitimação de mecanismos burocráticos de controle direto sobre determinados saberes e práticas por parte de um corpo profissional que, ao mesmo tempo, se acredita dispensado do controle e questionamento social; e que mantém, a partir daí, o monopólio econômico sobre a atividade. Operou-se, assim, sob pretexto de racionalização, a transferência para um grupo restrito de profissionais, do controle social sobre a atividade<sup>238</sup>.

A necessidade de racionalização e estandardização é, de fato, uma das características que distinguiu as modernas corporações profissionais daquelas anteriores ao *antigo regime*. Tanto que histórica e logicamente, a estandardização parece ter um potencial democrático: porque reduz a margem de indeterminação e de segredos, e amplia as possibilidades de acesso das pessoas a um corpo de conhecimentos técnicos e cognitivos. A estandardização tende, por consequência, a ser defendida mesmo por aquele que são excluídos dos privilégios do sigilo profissional.<sup>239</sup>

Essa perspectiva racionalizadora que os autores mencionados defendem, conduziu à renovação, na modernidade, do mito do especialista: detentor de um saber que o distingue dos demais e que ele controla e monopoliza, o especialista é o único a poder identificar as exigências de seu ofício e a poder definir como, quando e porque cada um a ele deverá recorrer. Além disso, como é o único a poder avaliar a qualidade do trabalho realizado, ele só

<sup>234</sup> Ibid..

<sup>235</sup> ABBOT, Andrew, op. cit., nota 232.

<sup>236</sup> FREIDSON, Eliot. **Profession of medicine**: a study of the sociology of applied knowledge. Chicago: University of Chicago, 1978.

<sup>237</sup> MACHADO, Maria Helena **Os médicos e sua prática profissional**: as metamorfoses de uma profissão. 1996. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais e Políticas, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1996.

<sup>238</sup> Ibid., p. 40.

<sup>239</sup> LARSON, Magali Sarfatti, op. cit., p. 42, nota 233.

pode ser julgado *inter pares*. Permitindo a divisão da sociedade entre «especialistas» e os demais, essa concepção aplicou-se não somente às atividades manuais, mas à totalidade das funções sociais – influenciando, inclusive, a política. Responsável pela complexa hierarquização no interior do mundo do trabalho, a profissionalização torna-se, pois, condição *sine qua non* para a legitimação de qualquer ofício a partir dos tempos modernos. É esse o quadro em que a medicina é apresentada – tal como o faz Magali Larson – como protótipo e modelo de toda profissão. É claro que para tal posição conta, inicialmente, o enorme prestígio de que desfruta um ofício que *parece* legislar nada mais nada menos do que sobre a vida e a morte dos indivíduos – somente comparável, se tanto, ao direito, que tem poder de interferir sobre suas posses e privilégios. Mas, em seguida, dir-se-á que a medicina reúne todas as características que os especialistas insistem ser as exigências universais para toda profissão digna desse nome – mas como poderia ser diferente, se essas exigências foram definidas a partir da própria evolução desse ofício? A presença, na evolução da carreira médica, de um ciclo completo de estruturação (dedicação exclusiva, formação em instituições especializadas etc.) convalidou, dessa forma, na modernidade, a supremacia histórica da profissão – por um longo tempo, os médicos controlaram todas as posições estratégicas nas faculdades e nos hospitais, enquanto que os biólogos, por exemplo, eram relativamente marginalizados na academia e subordinados ao *staff* médico<sup>240</sup>.

Ocorre essa forma de conceber as profissões modernas – fixando um *modelo universal* a que todas deveriam se adequar – dá sinais cada vez mais evidentes de seu esgotamento na medida em que as marcas de prestígio – poder e valorização econômica – passam a se concentrar em atividades que apresentam outro tipo de evolução, abandonando as profissões tradicionalmente respeitadas. Assim, a medicina parece entrar em um período de declínio e de perda acentuada de «autonomia»<sup>241</sup>, enquanto que novas atividades atestam uma grande valorização, na medida em que se amplia drasticamente o número de médicos na sociedade, e que apenas um grupo muito restrito de «superespecialistas» parecem ainda desfrutar das marcas de distinção anteriormente reservadas à carreira.

Ao defender para a docência a noção de «semi-profissão», Mariano Enguita<sup>242</sup> está se inscrevendo nessa mesma perspectiva racionalista, que persiste em afirmar o ideal da

<sup>240</sup> Ibid., p. 43

<sup>241</sup> A idéia de autonomia defendida pelos autores como principal atributo da autonomia relaciona-se com o controle sobre a atividade que deixa de ser feito pela sociedade e para ser realizado pela corporação. Essa noção de autonomia obriga o profissional a prestar contas somente aos pares.

<sup>242</sup> ENGUITA, Mariano Fernández, op. cit., nota 207.



especialidade moderna e que, dessa forma, continua a contrapor o que seriam as «profissões legítimas» àquelas que, por jamais terem atingido este estágio ou por o haverem perdido, deverão ser apelidadas de «semi-profissões». E, de fato, a tese central de Engüita é a de que a carreira do professor está atualmente dividida entre o movimento por sua profissionalização e as condições sociais que indicam sua «proletarização» (ausência da autonomia, estigmatização advinda da predominância feminina na carreira).

Antonio Nóvoa também irá chamar a atenção para a ambigüidade na profissão docente, mas por razões diferentes das apresentadas por Mariano Engüita: Nóvoa refere-se aos professores «primários»<sup>243</sup> como indivíduos que, oriundos de classe sociais desfavorecidas, adquiriram capital cultural superior ao dos outros de sua classe, mas não atingem remuneração suficiente para garantir-lhes um modo de vida típico da burguesia, por exemplo.

Nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enormes dificuldades para se inserir socialmente. (...) [pois estando] próximos dos médicos e advogados, em virtude das características de suas funções e ao lado dos artesãos ou dos operários especializados em razão de seu nível de renda...<sup>244</sup>

Esse lugar que se pretendeu dar à atividade docente revela uma visão que busca em um único conceito que pretende ser doador pleno de sentido para determinar as ocupações sociais. Ao tomar o conceito clássico de profissão, segundo o modelo da sociologia, Mariano Engüita faz somente destacar a distinção entre aquelas atividades que conquistaram o patamar das profissões daquelas que não conseguiram. Essa análise somente ratifica um processo de formalização da atividade profissional que busca classificar coisas diferentes sob o mesmo critério.

A instituição do conceito de profissão para médicos e advogados se deu forma muito distinta em relação à docência. No caso desta, a tomada pelo Estado da educação, em níveis muito mais elevados de controle do que o foi, por exemplo, na saúde, e a predominância de mulheres, para citar alguns exemplos, fizeram com que a docência se organizasse como uma atividade politicamente diferenciada em relação às demais profissões. Além de controlar a formação pela proposição de currículos comuns, inclusive na escola básica, é o Estado que emprega a maior parte dos professores.

<sup>243</sup> Corresponde atualmente às séries iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>244</sup> NÓVOA, Antonio, op. cit., p. 126 et. seq., nota 230.

Mariano Engüita<sup>245</sup> irá tomar os critérios de profissionalização das profissões clássicas sem observar que se trata de significações sociais hegemônicas das quais se supõe acima do mundo empírico, tratando-o de modo corruptível, desgastado e ilusório, na medida em que ignora que a história da profissão docente se fez por trajetórias diferenciadas em relação às profissões clássicas. Todo esforço de Mariano Engüita, e este é somente um exemplar do que boa parte dos pesquisadores faz, é ajustar o mundo empírico ao mundo teórico, sem imaginar o quanto a descrição teórica exige de sacrifício do mundo empírico por fazer desta fonte da explicação daquele. Sem desgarrar de um ideário ainda platônico cuja realidade empírica é imperfeita em relação às idéias, tomar a docência como profissão segundo critérios das profissões clássicas foi uma aposta no conceito que serve de modelo, desde sempre e para sempre, a todas atividades remuneradas que exigem um saber específico.

Os conceitos são instrumentos para pensar, para dizer, para determinar o que existe ou a experiência que fazemos daquilo que existe, e não para proteger, encastelar a sua representação. O que se vê no processo de profissionalização da docência é um movimento para submeter todos os casos particulares a uma regra geral, ficando cego para multiplicidade, mudo para as diferenças e surdo para as singularidades. Em outras palavras, um esforço para ajustar a realidade a um conceito ocultando a incompatibilidade deste com a realidade fenomênica.

O caráter vazio da lógica identitária do pensamento é disfarçado há séculos pelo fogo-fátuo do conceito, que cria a ilusão da possibilidade de um discurso ao mesmo tempo identitário e pleno. Mas este rochedo da lógica-ontologia tradicional desfaz-se em poeira do momento que aí tocamos; este representante puro de uma lógica plena é apenas um conglomerado de termos de referência e de significações.<sup>246</sup>

Referimo-nos à tradição que cria conceito, menos para pensar melhor a realidade, e que ganha no seu processo de autonomização, algo suficiente para solicitar ao mundo que se encaixe neles. Quando isso não ocorre, desdobram-se em novos termos na tentativa de salvar os conceitos canônicos. Como por exemplo, o conceito de profissão, semi-profissão, profissionalização, desprofissionalização, etc.

A expectativa depositada no processo de profissionalização do professor trouxe para a prática docente e para a organização dos processos escolares novas significações sociais e novas formas de organização da atividade formal educativa, pois, o movimento de profissionalização foi somente outra maneira de corroborar com o mito do especialista.

<sup>245</sup> ENGUITA, Mariano Fernandez, op. cit., nota 207.

<sup>246</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit. p. 371, nota 1.

A institucionalização da escola como organização política e de currículo legitimado socialmente (reconhecimento da escola como instituição responsável pela formação do cidadão e do trabalhador foi, segundo Maria Roldão<sup>247</sup>, a afirmação de um conhecimento profissional e de um saber distintivo, a necessidade de que o exercício da atividade docente depende de uma formação própria. É claro que no Brasil, esse cuidado de preservação do campo e formação própria ainda não consiste em uma realidade, pois, em rasa vista pelo interior do país, onde maciçamente faltam professores com formação adequada, o que se vê é um contingente significativo de docente exercendo a função do magistério e que não possuem formação específica. Além dessa carência de professores, não há um órgão que responda por um estatuto de profissionalidade<sup>248</sup> que licencie os docentes para o exercício da prática profissional.

Ao definir o professor como um profissional foi necessário que também fosse definida a função específica desse profissional de modo que não pudesse se confundir com a atuação de outrem. É pelos caminhos da profissão que vão se instituir novas metáforas para elucidação da atividade docente, dentre elas, a do professor como agente de socialização. A função específica da atividade docente seria a de promover a socialização da criança em uma esfera mais ampliada do que aquela promovida pela família. Entretanto, com a crise do processo de socialização, nas sociedades atuais, a identidade do professor se forma sobre a tarefa de ensinar, que segundo Maria Roldão, «configura-se (...) essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa (...) a alguém (...)»<sup>249</sup>. Obviamente, essa definição para atividade docente é, a rigor, tautológica, pois estamos a todo o momento aprendendo alguma coisa com alguém, e isso não torna as pessoas em professores, no sentido estrito do termo. Desse ponto de vista não há qualquer rigorosidade em distinguir a atividade de ensinar do professor dito profissional, da atividade de ensinar de um ancião a um noviço. Em relação aos professores, eles são remunerados para desempenhar a atividade que realizam. Mas nesse caso não haveria distinção entre o professor de matemática da educação básica e o Instrutor de direção: ambos se dispõem «a ensinar alguma coisa a alguém» e são obviamente remunerados para isso. Essa bela ambigüidade, na verdade, que tenta elucidar o que há de específico no

---

<sup>247</sup> ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94 – 103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>> Acesso em: 05 fev. 2009.

<sup>248</sup> O termo se diferencia da profissionalização que é o processo de tornar-se profissão; a profissionalidade é a profissão em ação. Cf. CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

<sup>249</sup> ROLDÃO, Maria do Céu, op. cit. p. 94, nota 247.

professor só nos trouxe, de imediato, complicações. Por outro lado, ensinar é o que menos a escola tem feito. Dos noticiários às estatísticas oficiais, a aprendizagem dos alunos dos conteúdos que deveriam ser ensinados por muitas escolas públicas é assumidamente baixa.

### 3.3.1 Limites da profissionalização

Tomadas as propriedades do modelo de profissão historicamente instituído – cujo processo de racionalização implicou, sobretudo a partir do século XIX, no estabelecimento de relações «objetivas» de trabalho – a profissionalização do ofício de professor impõe, já em fins do século seguinte, como uma de suas primeiras exigências, a profunda alteração da própria natureza relação pedagógica. Introduzindo-se o trabalho como metáfora, nada mais natural do que buscar, para esse novo tipo de trabalhador que é o professor, o «produto» objetivo que lhe corresponde – que, no caso, passa a ser a própria formação do aluno; daí à transformação da figura do aluno – a quem, afinal, se dirige o «produto educacional» – como um «consumidor» é apenas um passo. Diga-se, numa linguagem derivada, que o aluno passa a ser o «cliente».

Quais as conseqüências da adoção da idéia de que ensinar é um serviço? Antonio Nóvoa<sup>250</sup> nos lembra que «grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição».<sup>251</sup> Entenda-se que a escola deixa de ser encarada como instituição que compõe e alicerça o espaço público moderno para ser encarada como uma prestadora de serviços. A mudança não tem nada de anódina: Nóvoa ressalta o fato de que, a partir dela, transfere-se a iniciativa de avaliação do processo educacional para uma clientela que será tão mais exigente quanto mais disposta a pagar pelo serviço que compra.

A questão é, porém, bastante mais complexa. Castoriadis costuma lembrar a posição que Platão defende, quando se trata dos objetos da *poiesis*, de uma «fabricação»: somente o consumidor está em condições de julgar, posto que é apenas no consumo que o produto atinge sua finalidade.<sup>252</sup> Mas até que ponto é possível aplicar esse raciocínio para todas as atividades humanas? No contexto antigo, o problema não aparece apenas como o fato de que apenas uma classe privilegiada pode exigir pelo serviço de qualidade, mas refere-se antes à decisão de fazer da formação humana uma *poiesis*, uma fabricação de um produto objetivo e exterior

<sup>250</sup> NÓVOA, Antonio. Nada substitui o bom professor. In: **Conferência no Sindicato dos Professores de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

<sup>251</sup> Ibid. p. 11.

<sup>252</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., nota 7.

àquele que o fabrica e àquele que o consome. Perde-se, assim, a concepção da formação humana como ação que, diferentemente da *poiésis*, não tem produto algum para ser exibido nem pode se autonomizar do seu «criador»<sup>253</sup>, mesmo porque, não acontecendo no isolamento, a ação necessita da adesão dos outros para existir, o que impossibilita precisar quem foi o seu autor.

É impossível, porém, não lembrar aqui da posição de Ruy Barbosa a esse respeito. Liberal convicto, ele via na educação uma exceção às leis que seu admirado «Dr. Smith» propunha:

É portanto a educação uma das coisas que, podemo-lo admitir como princípio, o governo deve distribuir ao povo. Ela constitui um dos casos a que não se aplicam necessariamente os motivos da regra de não intervenção, e a que nem todos esses motivos são aplicáveis.<sup>254</sup>

O esvaziamento do sentido propriamente político da escola – sentido esse que Ruy Barbosa reconhecia – é indispensável para que se possa, «racionalizando» sua tarefa, adaptar o ofício do professor às exigências do modelo de profissionalização moderno. É esta a perspectiva mais ampla a partir da qual se pode examinar adequadamente o processo ao qual Nóvoa fazia referência: e é apenas uma escola esvaziada de seu sentido social mais forte que se dobra facilmente às injunções capitalistas, inclusive àquela que propõe a necessidade de segmentação do mercado em perfis de consumidores diferenciados.

Burbules e Densmore<sup>255</sup> observam que, na sociedade americana da atualidade, se a profissionalização conduz os professores a limitarem o entendimento de suas obrigações para com as famílias pobres e minorias, ela serve de ponto de identificação dos professores com certas classes profissionais que passam a ser vistos como pares, a serem tratados com grau de respeito e simpatia<sup>256</sup>. Isso é uma clara indicação, segundo os autores, de que a aspiração à profissionalização da docência não se apóia tanto, como se supôs, numa crescente complexificação da atividade, mas tem por fundo a imposição de um maior controle dos técnicos sobre as condições de desenvolvimento da atividade que busca o prestígio social desfrutado por outras profissões reconhecidas, tal como médicos e advogados.

Longe de considerar a profissão como uma ocupação social, o processo de profissionalização ratifica uma nova maneira de apresentar o professor como especialista em

<sup>253</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., nota 2.

<sup>254</sup> BARBOSA, Ruy. **Obras completas**, v. 10, Tomo I, apud VALLE, Lilian do. **Escola pública e imaginário: genealogia dos conceitos**. Relatório de pesquisa III. Rio de Janeiro: UERJ: CNPQ, 1995, p. 30.

<sup>255</sup> BURBULES, Nicholas C.; DENSMORE, Kathleen. The limits of making teaching a profession. **Educational Policy**, v. 5, p. 44 – 63, 1991. Disponível em: <<http://epx.sagepub.com>>. Acesso em: 11 out. 2009.

<sup>256</sup> Ibid.

educação – aquele que, instrumentalizado com saberes técnicos e sendo capaz de aplicá-los poderia extrair de sua atividade resultados mais eficazes. Apoiada em uma base cognitiva específica e racional, o processo de profissionalização buscou adesão em um saber seguro que fosse capaz de fazer do discurso da ciência a base para as práticas de formação.

Politicamente, o movimento de profissionalização buscou «proteger» a escola da atuação de não-profissionais especializados para a função quando definiu critérios para o exercício da atividade de ensinar: processo seletivo para contratação de professores, base de formação comum, certificação de professores, processo de avaliação de professores. Gary Sykes<sup>257</sup>, a quem N. Burbules e K. Densmore vão criticar, diz que o movimento de profissionalização foi um modo para melhor organizar o recrutamento, a preparação, a habilitação e formação de professores, e assim, promover melhor reestruturação da gestão da escola. O argumento busca descolar a imagem do modelo clássico de profissão e atribuí-la para o professor um sentido mais democrático e participativo que é resolvido pelo autor através da atribuição de um novo termo – «novo profissionalismo» - que busca conciliar os atributos de uma profissão, como formação específica e qualificada para o professorado e a perspectiva de uma atividade com margem de participação, mesmo daqueles que não são profissionais da educação, como os pais, por exemplo.

Entretanto, do ponto de vista da atividade de ensinar nenhum desses critérios promoveram mudanças significativas a escola. Por esta razão, Burbules e Densmore<sup>258</sup> vão caracterizar o movimento de profissionalização como «político» e «ideológico». Entenda-se também que, segundo os autores, o movimento de profissionalização acentuou um grau de corporativismo, voltando-se para a obtenção dos direitos e privilégios reivindicados por uma categoria profissional – e não, infelizmente, como o emprego das expressões levaria a pensar, que os professores busquem ressignificar o papel político que desempenhou, na história da instituição das nações modernas, a escola.

N. Burbules e K. Densmore criticam três tendências que identificam nos discursos que defendem o processo de profissionalização: 1) desconsideração dos processos históricos responsáveis pela transformação das ocupações em profissões. De modo geral, os textos que tratam da profissionalização docente omitem essa tensão, seja porque acreditam tratar-se de um assunto esgotado, ou porque se despreocupam em prestar contas ao passado para atender a interesses específicos; 2) desprezo por exigências fundamentais da profissionalização, como a

---

<sup>257</sup> SYKES, Gary. Reckoning with the spectre. *American Educational Research Association*. Aug./Sept., p. 19 – 21. 1987. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1175542>>. Acesso em: 30 de ago. 2009.

<sup>258</sup> BURBULES, Nicholas C.; DENSMORE, Kathleen, op. cit., nota 255.

adoção de um código de ética e a reivindicação de princípios objetivos de autonomia profissional; 3) ênfase da profissionalização em detrimento da atenção devida aos demais problemas estruturais da educação.

Não se trata, para os autores, de negar o mérito e a justiça de reivindicações por melhores salários e status, por melhores condições de trabalho e oportunidades de carreira intelectual, mas de demonstrar que, tal como historicamente veio sendo definido, o processo de profissionalização mantém um caráter puramente simbólico, servindo tão somente «para legitimar a diferença entre grupos de elites e outros grupos»<sup>259</sup>: assim sendo, por si só ele não garantirá todas as transformações estruturais esperadas.

Além disso, como já mencionado, é evidente que os modelos da medicina e do direito não são apropriados para pensar as especificidades e finalidades da formação escolar: no entanto, o movimento de profissionalização docente quase sempre se limita a uma simples transposição para a atividade das propriedades dessas outras profissões clássicas.

### 3.3.2 A desprofissionalização da docência

Antes mesmo de se consolidar, o modelo de profissão adotado para ressignificar a atividade do professor sofre um processo de nítido desgaste, devido já às profundas alterações por que passa, de modo geral, o mundo do trabalho – e que, no caso da educação, se configuram nas reformas políticas educacionais introduzidas no país a partir da década de 1990. Estas reformas, que datam, nos Estados Unidos e no Canadá da década anterior, modificam radicalmente o cenário escolar, levando a atividade docente a um movimento crescente de «flexibilização», de «precarização», de «desvalorização», de «desqualificação» – todas noções que registram o que se passou a nomear como «desprofissionalização» do magistério<sup>260</sup>.

Na análise de alguns autores<sup>261</sup>, a precarização do trabalho docente decorre diretamente do movimento de expansão do sistema público de ensino, ocorrida principalmente no último quartel do século passado: a massificação da educação comum teria engendrado pressões econômicas no sentido do estabelecimento de vínculos empregatícios cada vez mais flexíveis, marcados por contratos de trabalho que buscam evitar a estabilidade,

<sup>259</sup> Ibid., p. 49.

<sup>260</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set./dez., 2004, p. 1129.

<sup>261</sup> SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1203 – 1225, set./dez., 2004. Cf., também OLIVEIRA, Dalila, op. cit., nota 260.

que corroem as condições salariais enquanto ampliam a carga horária semanal, que reduzem o tempo dedicado ao planejamento das atividades escolares ao mesmo tempo em que aumentam o número de alunos e de turmas. Fala-se, a partir daí, em «perda do controle do trabalho», em crescente degradação da atividade docente.

A esse quadro de vulnerabilidade do mundo do trabalho corresponde ao enfraquecimento das corporações profissionais anteriormente dedicadas a zelar pelos critérios que habilitam um indivíduo para o exercício da profissão. Tomando como exemplo a mais clássica das profissões, a medicina, Maria Helena Machado<sup>262</sup> apresenta, como evidências de sua «desprofissionalização» o aumento das escolas de formação, gerando uma ampliação da oferta que se traduz em desemprego ou subemprego dos efetivos; a intensificação da circulação das informações relativas à saúde, que tem por resultados a ampliação das reivindicações da clientela, a freqüente responsabilização penal dos profissionais sob suspeita; o uso de inteligência artificial em diagnósticos, substituindo os profissionais; a formação e homogeneização das organizações privadas de saúde que introduzem sua lógica comercial submetendo os profissionais às suas regulações.

No caso da docência, cujo processo de instituição da profissão não se completou inteiramente, as alterações introduzidas pelas reformas educacionais a partir da década de 90 têm reflexos, tanto física quanto estruturalmente, no cotidiano da escola, e são percebidos, segundo Dalila Andrade, através dos procedimentos normativos que determinam profundas alterações na carreira e na remuneração dos professores. Tem-se, assim, segundo os analistas, um intenso processo de desqualificação da profissão: assim, «se o magistério não chegou a constituir solidamente como uma profissão, claro está que não deixou de sofrer processo de desprofissionalização»<sup>263</sup>, conclui Dalila Andrade.

Nesse processo, uma das estratégias mais correntes é a proliferação de cargos técnicos na escola, observada a partir dos anos 80. A substituição do docente por outros agentes materiais ou simbólicos, é descrita, por exemplo, por Louis Le Vasseur e Maurice Tardif<sup>264</sup> em três países: Canadá, França e Estados Unidos. Neles, a gestão da violência tem sido responsável pelo maior número de contratações desses «profissionais» na escola, ultrapassando, inclusive, o número de profissionais de informática ou de apoio administrativo. Os técnicos auxiliam de diversas maneiras: na gestão do comportamento dos alunos,

<sup>262</sup> MACHADO, Maria Helena, op. cit., nota 237.

<sup>263</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade, op. cit. p. 1137, nota 260.

<sup>264</sup> LE VASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1275 – 1297, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 fev 2009.



observando-os fora da sala de aula; na realização de atividades escolares, ajudando-os a encontrar as informações que precisam para as leituras e resolução de problemas em matemática; e nas atividades consideradas rotineiras, como a divulgação das notas, distribuição do material em aula, produção de material pedagógico, acompanhamento de alunos com certas deficiências, supervisão dos alunos no recreio, almoço, etc. Liberados das tarefas agora a cargo dos ajudantes de educadores, os professores teriam mais tempo para se dedicarem às aulas.

Essas alterações somente ratificam o mito do especialista e corroboram ainda mais com a intensificação da atividade docente, que se faz cada vez mais fragmentada. Nota-se esse grau de especialização da atividade de educar na divisão das funções cada vez mais específicas que se engendram. É claro que esse processo de fragmentação da atividade docente somente foi possível pelo reconhecimento da docência como uma profissão apoiada em um saber especializado e seguro, que submetido às regras gerais das profissões trouxe para a escola indesejáveis armadilhas.

Não há dúvidas de que a reestruturação no mundo das profissões afetou grandemente as condições em que a educação é praticada em nossas sociedades, depauperando ainda mais as características do ofício. No entanto, não parece haver uma alteração substancial na orientação que, a partir da modernidade, foi impressa a essa atividade. Nesse sentido, os novos termos como «novo profissionalismo» ou «desprofissionalização» funcionam como artifício retórico tanto para preservar o conceito de clássico de profissão como resistir às novas mudanças.

A reivindicação da profissionalização instituiu critérios baseados em uma competência atribuída pelos pares, geralmente como maior rigorosidade na formação dos professores, exigência de certificação, seleção e avaliação dos professores, além de cavar para os professores maior status, prestígio e reconhecimento social. E, desse modo, a profissionalização do magistério fortaleceu ainda mais o mito do especialista em educação.

A racionalização da educação e a busca pela padronização da atividade de ensinar reduziram a formação escolar a um conjunto de procedimentos a serem executados pelo professor. Até que ponto ela não serviu, porém, para preparar o caminho para a fragmentação que, em nome da mesma racionalização, passou a ser efetivada?

Como qualquer projeto, a educação contém uma dimensão de racionalidade: mas esta jamais determina inteiramente aquela. O processo educativo não se subordina inteiramente à organização do trabalho, dos métodos de ensino, do currículo simplesmente porque se é incapaz de lhe prever os resultados.

Se a metáfora do trabalho indicou a exigência de objetivação aos processos escolares, esta será precária e provisória, não definindo nem esgotando a tarefa de educar. Não se trata, portanto, de descolar a educação do trabalho, mas de pensar que a formação preserva uma face que nunca se deixa antecipar nem conhecer inteiramente; e, por maior que seja a expectativa social de educar para o trabalho, a educação nunca será inteiramente redutível a ele.

A comparação da educação com o trabalho decerto trouxe para a educação uma maior objetivação, necessária a seu reconhecimento social. Entretanto, essa objetivação permitiu que se buscasse reduzi-la a resultados quantificáveis, desprezando cada vez mais aquilo que se constitui em seu cerne, e que dificilmente se deixará apreender por metas e mensurações universais: a auto-formação humana.

Mas que outra metáfora – sem se apresentar como monopolizadora de sentido – poderia ser contraposta àquela do trabalho, operando a crítica da redução economicista que esta introduz, patente nos sentidos que os termos de «produtividade», «racionalização», «troca», «trabalho», «profissão» etc., passaram a adquirir na educação, e de modo que permita vislumbrar algumas das especificidades da atividade docente?

## 4. A POLÍTICA COMO METÁFORA PARA A FORMAÇÃO

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazer entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas.<sup>265</sup>

### 4.1 Ação, produção e acontecimento natural

Não foi intenção daqueles que pensaram a relação trabalho-educação retirar da formação a sua dimensão política. Muito menos foi o objetivo de Marx, aquele que mais obrou para fazer do trabalho uma categoria universal, submeter inteiramente a formação às regras das atividades produtivas. Entretanto, o que se pôde verificar é que o uso reiterado da metáfora do trabalho na educação não somente ajudou a intensificar o processo de racionalização que as políticas educacionais tentam implantar, como, ao fazê-lo, acabou por excluir do horizonte de suas preocupações teóricas a *capacidade humana de iniciativa*.

A exaltação do modelo da produtividade econômica, paralelamente ao desinteresse para com a dimensão de intencionalidade necessariamente presente na prática da formação humana, acarretou, em maior ou menor grau, duas conseqüências imediatas: por um lado, a alienação das singularidades próprias ao fenômeno educacional na generalidade do processo de produtivo determinou a imposição de uma concepção que faz da subjetividade humana um reflexo (mais ou menos fiel) do mundo «exterior»; por outro lado, como tantas vezes reiterado pela crítica teórica, a obliteração do poder de iniciativa implicou em conceder aos sujeitos e à coletividade uma posição da passividade, em face das determinações «macro-estruturais» que se estabelecem na sociedade.

Decerto esta situação não se resolveria pela introdução de uma nova *metáfora* supostamente capaz de superar os limites das imagens do mundo do trabalho na educação, pois, como tentamos estabelecer anteriormente, as metáforas jamais esgotam os sentidos que se propuseram a representar – por mais que elas tendam tão freqüentemente a nos fazer esquecer disso! Mas é exatamente nesse sentido que o recurso a um novo *conceito* – que, por

<sup>265</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 188, nota 2.

definição, opera uma abstração dos sentidos, mas não de uma história de tematizações de que foi objeto – impõe-se como procedimento indispensável: espera-se que o conceito possa orientar uma ruptura, ainda que provisória, contra o fascínio das metáforas. Portanto, o que se busca aqui não é a reparação do dano imposto à complexidade da educação, mas antes a certeza de não trilhar um percurso no qual as evidências sensíveis possam ser metodicamente controladas.

É no conceito de ação, tal como o define H. Arendt, que encontramos o instrumento que pareceu mais adequado aos nossos propósitos: diferentemente de outras atividades humanas, como as dedicadas à pura sobrevivência (*labor*) ou à fabricação (*trabalho*), a *ação* define-se, justamente, pela *iniciativa*, isso é, pela capacidade humana de começar alguma coisa nova<sup>266</sup>.

A base conceitual dessa definição sobre a qual se apóia Hannah Arendt vem da Grécia antiga – em especial, de Aristóteles, que, na *Ética a Nicômaco*, diferenciara os *acontecimentos naturais* (cujas determinações já estão dadas pela própria natureza) das *atividades que dependem de deliberação*, e que dizem «respeito às coisas... cujo desfecho é sempre obscuro, porque não está determinado».<sup>267</sup> O acontecimento natural é definido como «impulso endógeno»: uma ordem regular condiciona seu aparecimento, evolução e decadência, enquanto a deliberação supõe a intervenção humana, que introduz uma determinação ali onde ela não existia.

Mas os acontecimentos naturais não fazem mais do que atualizar as determinações que pesam desde sempre sobre o mundo físico – e, para tanto, não há necessidade de qualquer acontecimento externo. No vocabulário aristotélico, a natureza é a forma das coisas; ou, antes, «...impulso em direção à forma, ao pensável, à lei, ao *eidós*»<sup>268</sup>. Castoriadis observa que assim definida, a natureza é, para Aristóteles, movimento – não somente movimento local, deslocamento de um corpo no espaço, tal como tratado pela física moderna, mas movimento implicando alteração, geração, corrupção<sup>269</sup>. No entanto, esse movimento conduz inexoravelmente para um fim predeterminado, pois não é

<sup>266</sup> ARENDT, Hannah, *ibid.*, p. 65.

<sup>267</sup> ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Livro III, 3, 1112 b 10, Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 62.

<sup>268</sup> CASTORIADIS, Cornelius, *op. cit.*, p. 213, nota 212.

<sup>269</sup> *Ibid.*

...mais do que a capacidade dos entes particulares de assumir a forma à qual estão predestinados. [...] a natureza é fim e a natureza é princípio de alteração, ou seja, de aquisição de formas, mas estas formas são fins pré-assinalados para os entes naturais.<sup>270</sup>

Como qualquer outro ente, o humano é um ser que «tem em si mesmo o princípio de seu movimento»: por isso, a definição aristotélica a ele se aplica. Ocorre, porém, que diferentemente dos demais viventes, o humano não é apenas isso. Ele também é, como Aristóteles afirma em outro contexto, «princípio e origem *do que será*»<sup>271</sup>.

Essa não predeterminação do homem aparece nas hesitações e nas aporias de Aristóteles em relação à polis e ao direito, e também, de uma maneira diferente, nas ambigüidades de sua concepção da *techné*. [...] É precisamente no domínio humano, na sociedade e na história, que podemos identificar imediata e claramente a capacidade de uma classe de entes de criar alteridade, novas formas, de se fazer existir em e por novas leis.<sup>272</sup>

As «aporias» e «hesitações» revelam os limites da reflexão aristotélica, onde a criação não encontra lugar, sendo constantemente absorvida pela *phusis*. Mas elas esboçam também o ponto de partida para as elaborações que a partir de Aristóteles se poderá ainda realizar. É essa, precisamente, a intenção de Castoriadis no texto que vimos examinando: definir, em contraste com a noção de natureza, a ação humana como criadora de novas formas, de formas que, elas, não estão predefinidas – como a polis, como a democracia, como a Lei. É ainda esse mesmo movimento que é empreendido por H. Arendt: diferentemente de qualquer outro ente, afirma ela, o humano é caracterizado pela *iniciativa* – somente a ele é dado começar algo novo<sup>273</sup>. É esse o espaço em que se deve situar a *paideia*, a formação humana.

Sobre isso, toda a filosofia, a começar pelo próprio Aristóteles, concorda: apoiando-se sobre a natureza, a educação é uma dessas atividades que realiza aquilo que a natureza não está em condições de, por si só, arrematar.<sup>274</sup> É neste ponto da distinção que se estabelece a tradição marxista, distinguindo a práxis humana por sua artificialidade.

A dimensão natural, que os humanos compartilham com os animais, submete a existência humana a um fim predeterminado, que é a conservação e a reprodução. O humano é porém capaz de liberar-se do jugo dessa determinação natural: mas ali onde Marx via apenas o trabalho, Arendt vai identificar ainda uma outra forma de atividade, que é a *ação*.

Ainda aqui a referência é Aristóteles, que distingue, nas atividades humanas, aquelas que são *poiésis* e aquelas que são *práxis*. Essas últimas são marcadas pelo fato de não

<sup>270</sup> Ibid., p. 216.

<sup>271</sup> ARISTÓTELES, *Da interpretação*, 9, 19 a 7-8, apud CASTORIADIS, Cornelius. Ibid., p. 216 (grifos nossos).

<sup>272</sup> Id. p. 216, nota 212.

<sup>273</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 65, nota 2.

<sup>274</sup> ARISTÓTELES, op.cit., nota 82.

guardarem relação alguma com o *télos* natural: elas têm fim próprio – isso é, elas são o seu próprio fim. Assim sendo, elas são caracterizadas pelo fato de jamais visar a um resultado *exterior* ao seu próprio movimento<sup>275</sup>. Em contraposição a essas, a *poiésis* visa outra coisa, além da própria atividade: ela se caracteriza, por um fim que lhes é inteiramente exterior: o produto. Aristóteles seria, pois, o fiador de uma oposição irreduzível entre duas classes de atividades humanas: as pragmáticas, que visam um resultado objetivo, e as práticas, que dispensam qualquer objetivação.

Mas essa tradição de interpretação vem sendo posta à prova de novas leituras do texto aristotélico – como é o caso do estudo de Carlo Natali<sup>276</sup>.

Para começar, segundo Natali, a *poiésis* aristotélica não se define apenas pela oposição, mas por ser estruturalmente semelhante ao acontecimento natural: tanto quanto esse último, a atividade produtiva busca se estabelecer como uma regularidade e é, em virtude disso, que ela pode ser, tanto quanto a realidade física, objeto da racionalidade científica. É, pois, a possibilidade de se objetivar – em um produto, ou em um evento – e de se submeter a regras racionais que separa a *poiésis* e o acontecimento natural da *praxis*.

Mesmo os filósofos mais otimistas sobre as possibilidades da razão, afirma Natali, reconhecem a dificuldade de encontrar uma regra para a ação humana. Os filósofos antigos, geralmente menos racionalistas que Platão, tentaram achar um critério do bom agir – isso é, com «grandes possibilidades de sucesso».<sup>277</sup> Mas isso nada diz respeito à existência de uma lei sobre a ação humana.

Sobre aquilo que acontece «mais frequentemente» pode-se ter um conhecimento demonstrativo, mas não um saber absolutamente previsível e válido para cada caso particular (...). É por esta razão que as virtudes estocásticas e a capacidade prática de chegar ao sucesso ocupam um espaço tão grande em Aristóteles.<sup>278</sup>

Se, dentre todas as atividades da condição humana, a ação é aquela cuja característica consiste na impossibilidade prever seus desdobramentos<sup>279</sup>, então a cada desdobramento o homem se depara com situações inesperadas, que dele exigirão novas iniciativas. E a introdução de um elemento novo, a cada vez que o sujeito inicia uma ação, demonstra o seu elemento pedagógico, deliberativo e político.

<sup>275</sup> Carlos Natali. *L'action efficace: études sur la philosophie de l'action chez Aristote*. Paris: Vrin, 2004.

<sup>276</sup> Ibid.

<sup>277</sup> NATALI, Carlo. Paradime: les problèmes de l'action pratique et l'usage des exemples chez quelques auteurs grecs du IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C.. In: *L'action efficace...*, Id., p. 16.

<sup>278</sup> ARISTÓTELES. *Analíticos posteriores*, I, 30 apud NATALI, Carlo. Id., p. 9 e 19, nota 275.

<sup>279</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 15, nota 2.

Considerando que a atividade de educar os homens é um projeto que a sociedade se dá para se fazer de um modo diferente daquilo que é, não podemos acreditar em uma tendência natural do homem de buscar uma formação, menos ainda exigir um produto ao final da atividade educativa. Desse modo, as imagens do mundo natural, ou sobrenatural, assim como as imagens do mundo produtivo, colocadas para elucidar a atividade docente, acabam perdendo poder elucidativo por pretender atribuir à formação humana um grau de determinação da qual ela não se submete, seja porque não pode ser jamais mensurada, racionalizada e ou inteiramente formalizada.

Definir a educação como uma atividade produtiva significa, pois, o mesmo que supor tratar-se de uma atividade capaz de apresentar um produto ao seu «final». Assim, a racionalização do processo de educação significou sua redução ao modelo de fabricação de um objeto facilmente incorporado pela lógica do mercado e do trabalho. Transformar a atividade docente em uma atividade natural, ou transformá-la em uma atividade produtiva: em ambos os casos, trata-se de matar a própria atividade docente, naquilo que a faz singular em relação às atividades humanas.

Porém, tal como a apresenta Natali, à ação humana corresponderia não um objeto exterior, mas a intenção subjetiva. Não encontrando seu termo em um produto objetivo, diz Natali, a ação não perde necessariamente de vista a perspectiva dos fins, que é, a cada vez, restabelecida pela própria ação. Do ponto de vista da formação humana – mas não apenas nesse caso – o problema, contudo, não se resolve: e, de fato, como distinguir o processo de subjetivação do indivíduo das formas (temporárias e fragmentárias) pelas quais ele se evidencia para si e para sua comunidade de inserção?

Assim definida, a prática dificilmente serviria para definir a educação, que não deixa de ser orientada para fora de si, para um resultado que pode ser constatado sob a forma de uma aquisição, de uma transformação do sujeito. E, de fato, a formação humana jamais se realiza em um aquém intemporal e imaterial, nem no espaço formal das idéias: a ela correspondem, a cada vez, «objetivações» provisórias – sem as quais não haveria sequer possibilidade de se falar em sujeito. Por isso, para as atividades que realizam esta formação – a política, a psicanálise e a educação – na impossibilidade de aqui separar a atividade dos fins a que serve, e os fins tal como eles se evidenciam no processo em que emergiram, Castoriadis reservou o nome de *prático-poiéticas*.

Castoriadis objeta que as atividades que visam a formação humana (individual e coletiva) são, de fato, fins em si mesmas, mas guardam também um compromisso com uma efetividade objetiva, e assim os frutos da atividade também devem ser considerados. A impossibilidade de discernir estas duas dimensões é pois o que caracteriza as atividades voltadas para a criação da prática, mas também das condições e modos de autonomia humana: política, educação e psicanálise são, indissociavelmente, atividades ditas *prático-poéticas*<sup>280</sup>.

Mais propício para pensar a educação, o neologismo tem o mérito de manter as tensões que o texto de Natali tão bem explora, sem resolver. E, de nosso ponto de vista, mostra-se adequado para definir o conceito de ação.

#### 4.2 A docência como ação

Diferentemente das abordagens que, ao se referirem à dimensão política da educação, dela subtraem todo traço de iniciativa dos sujeitos e coletividade – reduzindo, assim, essa esfera à lógica estrita das determinações econômicas – pretendemos considerar, ao introduzirmos o conceito de ação, que a natureza política da educação se institui e se realiza na prática da auto-formação, da construção da autonomia – manifestada pela capacidade de «começar algo novo», de modificação da realidade instituída, e de auto-alteração.

Analisando a ação, Hannah Arendt<sup>281</sup> registra três características fundamentais: a primeira delas é o caráter de *imprevisibilidade* – relacionada ao fato de que, originando-se a ação de uma iniciativa singular, não se pode prever inteiramente seu desfecho; a segunda, o caráter coletivo, pois não é o Homem genérico, mas humanos encarnados e inseridos em uma história e uma coletividade que são dados como agentes; quanto à terceira característica, ela diz respeito ao caráter da *terminalidade* da ação: diferentemente do acontecimento natural ou da fabricação, a ação tem caráter processual, não se pode fixar para ela um termo, seja ele um evento ou um produto.

As três características acima mencionadas parecem perfeitamente adequadas para definir a visada última de toda atividade docente: além de uma larga cota de imprevisibilidade, a educação, mesmo considerada como auto-formação, é sempre um efeito da relação humana – ela é (inter-)ação direta de humanos entre si (e jamais troca de «informações», de objetos, de coisas)<sup>282</sup>. Além disso, justamente por não poder, senão ao

<sup>280</sup>VALLE, Lilian do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v.29, n.103, p. 493 – 513, ago. 2008, p. 512, (nota de rodapé).

<sup>281</sup>ARENDT, Hannah, op. cit., nota 2.

<sup>282</sup> *Ibid.*



preço de uma grande desnaturação, ser identificada à mera instrução, por se constituir no processo pelo qual o humano se auto-cria, a educação, a rigor, só se extingue com o desaparecimento do próprio sujeito.

A capacidade de ação implica em que jamais há, para o humano, plena passividade; mas se, como insiste Arendt, a ação jamais pode se dar no isolamento, é também preciso dizer que a toda ação tem conseqüência sobre o mundo e sobre os humanos que o habitam. Assim, agir e padecer são a «face oposta da mesma moeda e a história iniciada por uma ação compõe-se de seus feitos e dos sofrimentos dela decorrente».<sup>283</sup>

O entrelaçamento de ações concede a medida da complexidade do mundo humano, que jamais se deixa apreender inteiramente pelas racionalizações de que se faz objeto. Mas a resistência que a esfera dos assuntos humanos opõe às leis e regularidades que supostamente deveriam explicá-la não deriva de uma limitação técnica:

... não se trata apenas da mera impossibilidade de se prever todas as conseqüências lógicas de determinado ato, pois se assim o fosse, o computador eletrônico poderia prever o futuro. A imprevisibilidade decorre diretamente da história que, *como resultado da ação*, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato.<sup>284</sup>

Se ensinar é, pois, essa grande aventura atravessada por incertezas, tanto sobre o percurso quanto sobre o resultado a ser alcançado, e se nenhum conhecimento prévio fornece ao professor garantias acerca de sua ação, então toda educação que se apóia no controle da atividade somente comprometerá a pluralidade da formação. Isso, porém, nada significa a ilusão do que os sujeitos não estejam submetidos a determinações biológicas e sócio-culturais, mas trata-se da possibilidade que indivíduos e sociedade têm de, pela educação, instituir novas determinações e se tornarem diferentes daquilo que são.

O fato de a ação humana ocorrer na presença dos outros faz que ela se apresente (e se diga) de múltiplas maneiras. Pois a pluralidade humana se expressa pelo «fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir»<sup>285</sup>.

E por se dar entre os homens, a ação necessita do discurso para existir assim como a fabricação necessita da natureza, da qual o homem obtém matéria prima:

Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens. (...)

<sup>283</sup> Ibid., p. 203

<sup>284</sup> Ibid., p. 204 (grifos nossos).

<sup>285</sup> Ibid., p. 16.

só a ação é prerrogativa exclusiva do homem, e só a ação depende inteiramente da constante presença dos outros.<sup>286</sup>

A atividade de educar exige a companhia e a adesão do outros: por isso, mesmo que seja à distância, nunca será uma atividade isolada, já que evoca, de algum modo, a presença humana. Nisso, destaca Arendt, está o cunho «surpreendente de imprevisibilidade<sup>287</sup>» da ação: o fato de a cada iniciativa os indivíduos o fazerem ao seu modo.

Por ser surpreendente e imprevisível, a atividade de educar condena os educadores à posição de *iniciante* – aquela que nunca permite desvendar inteiramente os enigmas da formação, mas que insiste em fazer dela um novo recomeço. Embora a atividade docente tenha um fim, a formação que é matéria de trabalho do professor nunca finda, jamais conduz a um saber definitivo; há sempre o que investigar, o que construir, o que interrogar...

Embora reconheçamos, a partir de Freud, o quanto a imagem do suposto saber é fundamental ao processo de aprendizagem do aluno, não podemos esperar que em toda relação pedagógica a relação transferencial<sup>288</sup> ocorra, pois não se trata um processo lógico, ou mesmo cognitivo, mas um investimento afetivo que depositado na figura do professor pela vontade de saber, acaba por tornar-se veículo para aprendizagem.

No seio desse processo interminável, tão nitidamente diferente do processo de fabricação, poderíamos nos referir ao professor tal como Lacan, ao mencionar o psicanalista: como um sujeito em quem o paciente, ou o aluno, deposita suas expectativas quanto ao saber. Em ambos os casos, o suposto conhecimento do outro é apoio afetivo indispensável para o processo de auto-formação. O professor se torna esteio sensível, fiador de uma possível resposta para a vontade de saber ali onde não é bastante o apoio lógico. Mas, «sujeito suposto saber», o professor, tal como o psicanalista, só reivindicará um conhecimento seguro sobre o outro sob forma de impostura. Muito antes, aliás, da psicanálise, Sócrates já se proclamava pelas praças de Atenas «sujeito que só sabe que nada sabe». Portanto, «as tentativas de racionalizar inteiramente a relação pedagógica partem sem dúvidas do abandono de, pelo menos, uma dessas exigências».<sup>289</sup>

---

<sup>286</sup> Ibid., p. 31.

<sup>287</sup> Ibid., p. 190.

<sup>288</sup> O termo é cunhado por Freud para designar o analista quando em atividade cujo analisando lhe confere o poder de suposto saber.

<sup>289</sup> VALLE, Lilian do, op. cit., p. 210, nota 48.

Por tratar-se de uma atividade que pertence ao grupo das coisas que visam a um fim precário e provisório, a educação, analisada desse ponto de vista da ação, pouco tem a ver com o trabalho.

### 4.3 A ação e as metáforas do professor

Começarei por uma palavra de Freud que acho profundamente verdadeira. Freud declarou que a psicanálise, a pedagogia, e a política são as três profissões impossíveis (...). Freud não disse que essas profissões são difíceis, como a do neurocirurgião, do pianista de concerto ou do guia de alpinismo. E nem por isso podemos qualificá-las de impossíveis, porque lidam com o mais intratável de todos os materiais, o ser humano. Os generais, os vendedores, as prostitutas trabalham com esse mesmo material, e não qualificaríamos suas profissões de impossíveis (...). Parece que poderíamos evocar uma razão bastante forte tornando ao menos a psicanálise e a pedagogia quase impossíveis: é que ambas visam a mudar os seres humanos<sup>290</sup>.

Psicanálise, pedagogia e política têm por fim a formação do elemento humano, nas diferentes esferas em que essa formação se efetiva: é essa condição que as singulariza em relação a todas as outras atividades realizadas pelos homens. Entendida como criação humana, a ação produz não o Ser genérico, ou um exemplar de um objeto, mas sempre um indivíduo singular. Mas é essa dimensão de criação que se vê esvaziada nas imagens tradicionais e racionalistas que representam a atividade do professor.

Fortemente enraizada na tradição cristã, a *metáfora do sacerdócio* introduz uma concepção de formação entendida como uma atribuição divina: aí a lógica da formação extrapola a esfera dos assuntos humanos – como se da atividade fossem arrancadas as suas «raízes permanentes num mundo dos homens ou das coisas feitas pelos homens»<sup>291</sup>. O professor é visto como instrumento de realização de um fim que está previamente definido: sob este aspecto, prolonga-se apenas o que a noção de natureza havia recoberto, na antigüidade.

Decerto, nessa concepção, a autoridade do professor é inviolável, digna de respeito absoluto: mas isso apenas porque e enquanto ela representa simbolicamente a própria autoridade divina. Fundada em um poder que se manifesta para além do mundo das aparências, a prática de educação ratifica a hegemonia ideológica de uma razão intemporal, deixando de fora a dimensão política da educação como patrimônio comum. Tomada como atributo divino, a atividade de educar é, portanto, um acontecimento natural elevado ao grau

<sup>290</sup> CASTORIADIS, Cornelius. Psicanálise e política. In: **As encruzilhadas dos labirintos III: o mundo fragmentado**. Tradução de Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 – 1992, p. 152.

<sup>291</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., p. 31, nota 2.

de supra-natureza, que contém em si o impulso de seu próprio movimento, que se dá independentemente da deliberação humana e cuja finalidade está determinada desde sempre e de uma vez por todas.

Condenada a se dar como repetição do mesmo, a formação humana não comporta qualquer introdução do novo: nesse contexto, a imprevisibilidade é dada como falha, como ignorância, como erro; quanto à pluralidade, ela desaparece para dar lugar à diferença – que faz com que uns realizem mais plenamente do que outros o que a providência reservou para a espécie.

Quanto à *metáfora familiar*, pela qual o(a) professor(a) se identifica à *tia*, ela também oblitera o sentido político da educação: aqui, igualmente, o apoio da autoridade pedagógica é buscado na força de impregnação das instituições tradicionais (igreja e família) em uma sociedade conservadora. Mas, diferentemente do *sacerdote*, a imagem da *tia* expressa a caracterização social de uma atividade eminentemente feminina, definida como prolongamento do papel que, na vida privada, é reservado à mãe. A indistinção entre a vida privada e a vida pública se realiza no caráter *natural* que se atribui à formação – tanto quanto a metáfora do pai, espelhada na figura do líder político, naturaliza o poder político identificando-o àquele que Aristóteles bem definia como «despótico»<sup>292</sup>.

A naturalização das atividades diretamente relacionadas à definição do modo de ser humano – a política e a educação – implica no obscurecimento do que nelas está em jogo. O poder familiar é mudo, e prescinde de justificação. Ora, como insiste Arendt, o espaço comum é, ao contrário, marcado pela exigência da visibilidade: só assume existência entre os humanos aquilo que, emergindo do «espaço das sombras», da esfera privada, pode ser exibido no espaço público<sup>293</sup>.

A esfera comum pode ser compreendida, segundo Hannah Arendt, sob duas perspectivas: uma, que estabelece que o público diz respeito àquilo que pode ser visto e ouvido por todos – espaço da aparência; outra, que considera o público como uma esfera comum, que se refere à existência de um mundo que «adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos»<sup>294</sup>. Visibilidade e participação comum definem a importância que assume, para as atividades públicas, a prestação de contas. Entretanto, tal como apresentada pelas imagens da tradição, a atividade docente, longe de ser um projeto comum,

<sup>292</sup> ARISTOTÉLES, op. cit., p. 11, nota 82.

<sup>293</sup> ARENDT, Hannah, op. cit., nota 2.

<sup>294</sup> Ibid., p. 65, nota 2.

fica submetida às regras do mundo das sombras, perdendo a visibilidade necessária dada pelo mundo das aparências.

Foi contra essa perspectiva de naturalização da formação de que se investiram as imagens racionalistas da educação. Buscando, entretanto, desvincular-se da imagem de uma educação fundada em princípios tradicionais, a *metáfora do professor como especialista* se manifestou, inicialmente, no projeto de modernização nacional, erigido sob as bases do progresso técnico e científico e do desenvolvimento das chamadas «ciências da educação».

Assim, a imagem do especialista fez a passagem das metáforas tradicionais para as novas exigências introduzidas pela sociedade capitalista: enquanto nas primeiras era predominante a idéia da educação como acontecimento natural, nas últimas buscou-se vincular a formação humana a uma atividade racional e racionalizada. Convergindo, ao longo do tempo, para a metáfora do trabalho, de certa forma já contida desde o início em sua concepção, a imagem do especialista não rompeu, contudo, nesse primeiro momento inteiramente com os elementos tradicionais de definição da formação – preservados não apenas por força da influência que família e religião continuavam a exercer na sociedade e do caráter conservador do Estado brasileiro, insistentemente identificado à figura paterna, mas igualmente pela impossibilidade de se submeter integralmente o projeto educacional às injunções da racionalidade técnica.

Concedendo maior objetivação à formação humana, a metáfora do especialista acabou, porém, por introduzir a conversão da educação à lógica do trabalho. Foi do projeto de construção de uma cidadania compatível com o novo ideário republicano, sobretudo a partir das décadas de 20 e 30, que resultaram, por força da influência do capitalismo nascente, as primeiras iniciativas de conversão do aluno em produto do «trabalho» docente. Do ponto de vista da concepção antropológica, as conseqüências dessa conversão não foram muito diferentes daquelas a que conduzia a tradição conservadora: em todos os casos, o aluno permanecia o objeto de uma ação que, fundada em Deus, na natureza ou na razão, propunha-se a modelá-lo segundo um projeto predefinido; em todos os casos, o (bom) professor se mantinha como aquele que deveria, antes de qualquer outra coisa, conduzir ao modelo de (bom) aluno, e prevenir-se escrupulosamente contra qualquer elemento de surpresa, que fugisse ao controle, no processo educativo.

A partir da década de 80, coroando um projeto que já despontava desde o início do século e cujo objetivo era identificar «de uma vez por todas» elementos racionais para a atividade docente, o movimento de «democratização da escola» passou a identificar sistematicamente a formação humana ao trabalho. A *metáfora do professor como trabalhador da educação* parecia capacitada a indicar a importância que, para a docência,

passava a assumir a defesa de melhores condições salariais e de trabalho – anteriormente impossibilitadas pela identificação com as vocações religiosa e materna: rompendo com o campo semântico em que as antigas metáforas haviam florescido e no qual as noções de vocação, de altruísmo, de sacrifício ganhavam todo seu sentido, a imagem toda racionalizada do trabalho industrial tornou-se a bandeira de luta da reivindicação por uma educação democrática, pública, gratuita e de qualidade para todos. Contudo, parafraseando Arendt, o trabalho «jamais pode explicar o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos, pela simples razão de jamais nos condicionarmos de modo absoluto»<sup>295</sup>.

Tratou-se, nesse processo, de buscar na objetividade do trabalho elementos que pudessem servir à racionalização da atividade educativa. Sem negar a importância da objetivação da tarefa da escola pública – que garante sua visibilidade e, portanto, seu caráter democrático – está claro que isso não basta, por si só, para definir o processo formativo (ou, ao menos, quando ele não é reduzido à mera transmissão de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita).

No entanto, a noção de produtividade perde força, quando examinada à luz das exigências que são próprias ao elemento humano, e que a legislação registra<sup>296</sup>: esta é uma das dificuldades que a educação pública encontrou, e que não vai ser superada pela simples omissão.

Uma vez que, por envolver seres humanos, cada situação educativa é única, o professor, por mais que apoiado nas teorias, nos métodos e técnicas que tem a seu dispor, está sempre diante desse grande enigma, de uma interrogação que não lhe cabe desvendar, nem responder, porque esta interrogação refere-se ao ser do outro, à sua liberdade<sup>297</sup>.

Conforme definia Aristóteles, na atividade de fabricação, a matéria prima se transformará em um produto que realizará sua potência determinada: o ferro se deixa atualizar na forma de objetos, de acordo a possibilidade constitutiva do ferro de ser tudo o que dele é possível fazer. No entanto, a ação do professor não se efetua *sobre* uma matéria que já contém em si todas as suas possibilidades, mas *em meio* a um processo de auto-formação que é, também, o da produção ininterrupta dessas potencialidades.

Na noção de trabalho inspirou-se a tentativa de constituição da profissão – da especialidade, definida por critérios objetivos e racionais. Mas a busca de um saber específico, que garantisse o controle sobre a educação, não se revelou em estratégia adequada

<sup>295</sup> Ibid., p. 19.

<sup>296</sup> BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 26 mar 2010.

<sup>297</sup> VALLE, Lilian do. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Apostila, p. 22.

à valorização do ofício: ao contrário, ela teve por contrapartida a redução do sentido da própria atividade docente. Paradoxalmente, à denúncia da perda de autonomia acarretada pelo processo de «proletarização» docente não correspondeu uma clara defesa da iniciativa e do poder de deliberação que cabem ao professor, e sim uma proposta que acabou insidiosamente por se aproximar do ideal de *controle* técnico que apenas a produção permite.

O projeto filosófico de governo dos homens nasce com Platão, que associou a tarefa do político, do indivíduo habilitado a governar a cidade, à figura do *epistemon* – do especialista, único possuidor de um saber e um saber fazer verdadeiros, e assim único capaz de organizar a sociedade segundo aquele que seria seu princípio natural de funcionamento<sup>298</sup>. A autoridade do especialista vem do monopólio da verdadeira ciência, infalível e segura, e se define como uma técnica: como uma arte, ela também infalível e segura, de conduzir os assuntos humanos.

A figura do *epistemon* visava, porém, resolver um impasse a que, ao que parece, Platão haveria chegado, ao buscar a boa Lei para reger a sociedade. Diante da rica diversidade e da complexidade das questões humanas, as leis, que devem necessariamente buscar a universalidade, serão excessivas, ou carentes: não há, simplesmente, como passar da forma universal a cada caso particular, não há como garantir a justa aplicação do princípio ideal a cada situação específica. A arte do *epistemon* é pois definida não somente como a capacidade de conhecer a verdade sobre a sociedade e sobre o humano, mas também de julgar a melhor forma de adequação dessa verdade a cada caso específico. Mas, ironiza Castoriadis, nesse caso o *epistemon* deveria estar «à cabeceira», ao lado de cada indivíduo, ele deveria estar em toda parte a todo o momento. A aporia não se soluciona, porque o elemento humano resiste às tentativas de formalização que são, na história humana, denominadas ciência, legislação, controle técnico.

Assim como na política, a formação humana resiste à padronização, à fragmentação, à tecnificação a que é submetida, tanto quanto aos ideais de produtividade em nome dos quais isso é tentado. Ao definir a educação e a política como as mais difíceis atividades dadas aos humanos, Immanuel Kant alertava para o fato de que a elas não correspondem leis gerais a serem aplicadas de forma universal<sup>299</sup>; incorporando, em seguida, a psicanálise, Freud foi além, definindo essas atividades como impossíveis<sup>300</sup>. Não há, para formação dos humanos,

<sup>298</sup> CASTORIADIS, Castoriadis, op. cit., p. 64, nota 7.

<sup>299</sup> KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: UNIMEP. 2006, p. 26.

<sup>300</sup> FREUD Sigmund. Análise terminável e interminável. In: **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro. Imago, 1975, v. 23. p. 282.

conhecimento seguro: é pois preciso avançar lentamente, pondera Kant, na base da experimentação e da aquisição histórica. Educar é uma atividade impossível, porque, a rigor, ninguém educa a autonomia: no máximo, ela se auto-educa. Como, pois, estabelecer uma regularidade e instituir leis para a formação?

Mas não é exatamente essa a expectativa que pesa sobre os professores, de quem se supõe que devam estabelecer, de modo definitivo, um *como-fazer* que permita que os alunos aprendam mais e de maneira eficaz? Não é ainda a essa expectativa que respondem os teóricos, propondo métodos infalíveis baseados em teorias indiscutíveis? Admitindo-se, porém que, em razão da liberdade humana, não há ciência capaz de desvendar os mistérios do processo de educação, domando-lhe as incertezas e imperfeições, dever-se-ia abdicar de qualquer pretensão à especialidade e à busca de profissionalização?

O ideal de «profissionalismo» que impregnou a atividade docente também se caracterizou por uma nova forma de exposição do «produto» da educação às regras do mercado: entendida como um serviço a ser prestado, a atividade do professor foi pensada a partir de uma simples transposição das regras dos negócios mercantis para a formação humana. Mas, longe de conceder ao professor responsabilidade e autonomia, a metáfora da atividade educativa como «prestação de serviço», trouxe implicitamente consigo a idéia de que o fim visado pode e deve ser definido em termos inteiramente objetivos, facilmente verificados por qualquer um que se situe no exterior da própria atividade: só o que importa é o resultado, o «produto». Por isso, o controle da atividade escapa ao especialista: ele só lhe pertence provisoriamente, na medida em que, *se antecipando* à avaliação do cliente, ele aceita submeter sua prática às injunções do imediatismo e da objetividade dessa avaliação.

#### **4.4 A profissão docente pensada a partir da ação**

Na ênfase que o mundo antigo concedeu à formação ética, manifestava-se claramente a importância que os gregos concediam à guerra e, sobretudo à política; ela indicava, ademais, a pouca valorização que esses antigos concediam às atividades domésticas, que não requeriam deliberação: assim, da responsabilidade pela produção das condições materiais de sobrevivência da sociedade poderia e deveria ser isentado o cidadão-soldado, a quem era reservada a participação ativa nas decisões da polis.

Tendo a virtude política como visada última da formação, os gregos conceberam a educação como tarefa que engajava toda a polis. Não é por acaso que aquele que mais enfaticamente propôs que a sociedade era composta de desiguais tenha sido também quem



imaginou que a educação deveria ser objeto de uma ciência específica, a cargo dos únicos capacitados para o governo dos homens. E, de fato, imaginado categorias de indivíduos aos quais correspondiam virtudes específicas: sabedoria para os governantes, coragem para os guerreiros e, para os demais, uma «forma de virtude ativa feita de energia, de iniciativa, de ocupação (...) em que não se teme nem a fadiga nem o esforço»<sup>301</sup> Platão reservou para os primeiros a alta honra de participar plenamente das atividades que, envolvendo as funções superiores do *logos*, deveriam ser dadas como superiores. Política e educação são identificadas como tarefas superiores, que envolvem o domínio da verdadeira ciência e por isso são monopólio do especialista em governo.

Como se sabe, a sociedade moderna subverte a ordem grega, deslocando o trabalho para o centro das atividades humanas – não é de se estranhar, portanto, que fizesse do trabalho o fim e o modelo para toda educação. Ocorre que, na modernidade assim como no mundo antigo, o trabalho não é uma atividade de que se possa dizer que se realiza entre iguais, ou que visa à construção da igualdade. A escola moderna se instituiu definindo-se como lugar de aplicação de uma ciência pedagógica que dividia os responsáveis pela educação comum em «especialistas» e «executores»; essa ciência também era encarregada de identificar de forma objetiva e segura as diferenças individuais, de modo a conduzir cada um até o limite de suas potencialidades<sup>302</sup>. Tal como Platão, a modernidade classificará os indivíduos segundo suas virtudes naturais específicas: porém, para os modernos, elas se manifestam como faculdades cognitivas que, desiguais, determinam até onde pode ir cada um.<sup>303</sup>

A redução dos amplos fins da formação humana às metas circunscritas pelo cognitivismo dominante foi a condição para se conceder à educação a objetividade dos processos e produtos do trabalho, realizado em uma instituição específica por indivíduos especialmente formados para este fim. Porém, ao assimilar a educação à atividade produtiva, a moderna metáfora do trabalho produziu o obscurecimento daquilo que se constitui na condição primordial da formação: o fato de não poder jamais eliminar o que é, para ela, matéria e razão de sua atividade – a subjetividade humana.

<sup>301</sup> VERNANT, Jean-Pierre, op. cit., p. 321 e 331, nota 109.

<sup>302</sup> «O grau a que cada se elevará [no desenvolvimento racional] será aquele que a natureza marcou por si só, em suas faculdades, como o termo de seus esforços», proclamava Gabriel Romme, em seu *Rapport sur l'instruction publique considérée dans son ensemble*. In: GUILLAUME, J. *Procès verbaux du comité d'instruction publique de la Convention*, Paris, 1889, *apud* VALLE, Lilian do. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DPA, 1997, p. 87.

<sup>303</sup> «Todos os indivíduos não nascem com faculdades iguais, e todos sendo ensinados pelos mesmos métodos, durante o mesmo número de anos, não aprenderão as mesmas coisas. Buscar fazer aprender mais àqueles que têm menos facilidade e talento, longe de diminuir esta desigualdade, não faria senão aumentá-la. [...] A soma de conhecimentos que convém dar cada homem deve portanto ser proporcional não somente ao tempo que ele pode consagrar ao estudo, mas à força de sua atenção, à extensão e duração de sua memória, à facilidade e precisão de sua inteligência.» CONDORCET, J. A. N. *Caritat de. Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion, 1994, p. 76.

No centro da educação, da política e da psicanálise está o sujeito e sua auto-criação: entendida como processo, a educação não encontra seu termo em um «produto final», de tal modo que as sucessivas objetivações de que pode e deve ser objeto jamais esgotam inteiramente o sentido da atividade; mais ainda, visando a liberdade humana, muito mais do que uma ciência, a esta atividade corresponde a capacidade de deliberação de que os sujeitos são dotados. Observada sob a perspectiva fornecida pela fixação artificial de um momento específico desse processo de subjetivação, dado provisoriamente como seu termo, a educação ainda assim se mostra mais do que a soma dos elementos que compuseram o processo: «efeito que ultrapassa suas causas e causa que seus efeitos não esgotam»<sup>304</sup>, a ela corresponde um tipo de atividade que, como mencionamos, Castoriadis denominou de «prático-poiética», e que Arendt definirá pelo nome de *ação*.

Tal como propõe Hannah Arendt, a ação é a capacidade de começar algo novo, a capacidade de iniciativa que é reservada aos humanos. A reintrodução da distinção entre a atividade produtiva (trabalho) e a atividade prática supõe, antes de qualquer outra coisa, a ruptura com atitude que pretende que tudo que existe está submetido a um mesmo princípio universal e organizador: idéias, viventes e coisas podem ser identificadas a um só modo de organização. Essa é a importância que a lição aristotélica guarda ainda hoje para nós: ele foi o primeiro a afirmar que não era possível tratar da mesma forma objetos diferentes. A realidade se diz, ou se pensa, ou se analisa, de múltiplas maneiras<sup>305</sup>, e reduzi-la a uma só tem, como vimos examinando, um custo muito grande.

O conceito de ação desvela as resistências que esse objeto muito especial que é o elemento humano opõe às tentativas de domesticá-lo, de dissolver sua singularidade no lugar comum que a metáfora assegura. Pois a ação não é uma metáfora da qual se implicam os sentidos da educação. Nesse sentido, pode-se dizer que a sua adoção abre mais interrogações e hipóteses do que fornece clareza e visibilidade a seu objeto. Para o conceito, a visibilidade é o resultado de uma conquista, e não um ponto de partida.

Mas o que dá a ver o conceito? Nem tanto o que já se pensava ali encontrar, sob a forma familiar, mas sobretudo aquilo que ainda não se havia visto – algumas franjas de realidade que o recurso abusivo às metáforas acabou por esconder.

---

<sup>304</sup> CASTORIADIS, Cornelius. Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência. In: **As encruzilhadas do labirinto I**. Tradução de Carmem Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 46.

<sup>305</sup> ARISTÓTELES. **Metafísica**, E, 2, 1026 a 33 apud CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., nota 212.

A reivindicação de uma formação profissional específica para o exercício da profissão docente, por justa e adequada que seja, acabou por reforçar a crença na possibilidade de um saber seguro sobre a formação humana. Coube à universidade responder pela prática legítima da formar profissionais para o exercício de suas respectivas atividades.

Supôs-se, assim, que a formação do professor poderia depender quase que exclusivamente da aquisição de um saber especializado, capaz de fixar os parâmetros necessários e suficientes para o controle da prática educativa. Comparada ao processo produtivo, a educação torna-se mera aplicação de conhecimentos prévios que permitem planificar a atividade e prever seus produtos.

Entendida, porém, como ação, a educação não se esgota no saber, ou nos saberes em que se baseia, mas constitui-se em atividade reflexiva e em exercício de deliberação. O saber técnico não substitui, mas, de certa forma, obriga à interrogação. Por não existir respostas acabadas para a prática docente, o projeto de formação se faz «interrogação explícita e ilimitada»<sup>306</sup>.

A esse projeto de formação reflexiva e deliberante que Castoriadis<sup>307</sup> denominou projeto de autonomia – em uma acepção contudo bastante diferente daquela que serviu para qualificar as profissões clássicas, supostamente isentadas de todo tipo de prestação de contas ao «leigo», ao não-especialista. Pensar a profissão docente como uma ação significa tomar como primeira exigência a autonomia visada para o aluno tanto quanto para o professor: esta é a base para a rejeição de um conhecimento absoluto, pretensamente capaz de responder de forma objetiva e infalível às demandas profissionais. À imagem do profissional isolado, que, apoiado em um corpo de conhecimentos especializados desempenha sua intervenção técnica e, em última análise, só presta contas a um conjunto de regras deontológicas fixadas de uma vez por todas pelo código corporativo, pode-se então substituir o professor cuja prática de questionamento e de criação está inserida em uma comunidade de referência à qual ele presta contas.

Pela capacidade humana de iniciar algo novo, a prática de formação não é somente um processo dirigido ao outro (construção de sentidos comuns), mas também um processo de auto-formação (construção de sentidos próprios). Desse modo, nenhum sujeito se forma sem que os sentidos publicamente oferecidos por sua cultura sejam apropriados e se tornem também sentidos próprios.

---

<sup>306</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., nota 290.

<sup>307</sup> Id., op. cit., nota 212.

Porém a prática docente obriga a cada vez o professor a se colocar diante de questões que vão exigir dele a ruptura dos sentidos instituídos e a instituição de sentidos que não podem ser determinados *a priori*. Na medida em que supõe que um indivíduo seja dotado de um saber seguro sobre a prática educacional, o mito do especialista acaba por desobrigar o professor da permanente disposição para refletir permanentemente sobre a prática da própria formação. Levando a organização dos processos escolares ao seu último grau de racionalidade, e excluindo a dimensão simbólica, representacional, e afetiva da educação, a metáfora do trabalho substituiu o lugar da interrogação pelo lugar da determinação de regras seguras para a formação humana. E os professores submetidos a planejamentos fixos, a horários determinados e a conteúdos programados, quando realizam sua atividade fora do que está determinado, a isto é chamado de desvio, como se o imprevisto representasse uma inabilidade na realização do planejamento.

Entendida como ação, a atividade docente se faz necessariamente uma prática coletiva, capaz de romper com o isolamento que a metáfora do trabalho a veio submetendo. Ora, essa experiência de construção comum não é possível em uma organização escolar que trata os professores como trabalhadores, operários que devem cumprir um regime estrito de horas de trabalho semanais, dividir-se em diferentes turnos e matrículas somente para assegurar sua remuneração. Assim, o conceito de *ação* introduz outras perspectivas para a redefinição das regras de trabalho do trabalho docente.

A exigência de construção comum também implica na prestação de contas, sem a qual a experiência educativa não faz sentido: trata-se de fornecer visibilidade às deliberações realizadas, de submeter sua prática ao crivo da crítica dos pares e às expectativas da sociedade, mas não de forma cega. Pelo fato de nunca se dar no isolamento, a educação visa à participação da cultura e a construção de sentidos comuns; e o professor se define não «como alguém que toma decisões racionais, mas como alguém que constrói sentidos.»<sup>308</sup> A prestação de contas surge como possibilidade de construção coletiva, e também como proposta de vida para quem acredita que educar é se abrir para o mundo e para o outro, é lidar constantemente com a imprevisibilidade, que aceita que o fim do processo de formação é impreciso e provisório.

É necessário compreender que a escola não é somente um espaço de formação do aluno, mas também um lugar de formação para os próprios professores – pois ninguém,

---

<sup>308</sup> SANTOS, Bento da Silva. Comentário sobre a obra de Santo Agostinho. In: SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 29 et. seq.

sozinho, pode deter o saber acabado sobre o processo de formação e, portanto, intitular-se especialista em formação humana. A prestação de contas na escola pode se converter em um momento privilegiado de formação coletiva.

E como já dissemos, foi a existência de um saber próprio que levou à criação das corporações que atuam na preservação do campo contra aventureiros. A profissão docente que existe não pela exigência de um conhecimento seguro, específico, exato e especializado sobre a formação humana, mas pela constituição de um projeto democrático de formação, de criação de valores, de uma formação ética, demanda por uma comunidade de práticas que crie maneiras para que o projeto comum de formação possa se realizar.

O papel do coletivo escolar não é o de definir de uma vez por todas o que está certo ou errado na atividade docente, mas de retomar a todo o momento a consciência da dimensão fundamentalmente política da formação. Trata-se não apenas de ser capaz de avaliar o desempenho docente do ponto de vista técnico – o que, sem a perspectiva formativa que apenas a comunidade de projeto lhe fornece e que se transforma em um processo conflituoso e relativamente inoperante – mas igualmente de fomentar a formação comum. Além disso, cabe ao coletivo escolar estabelecer as condições políticas e éticas em que a profissão docente deve se realizar.

Entendida como ação, a prática docente é infinitamente mais do que um «saber fazer», do que a aplicação de um conhecimento especializado. Assim como a profissionalização se define por um saber especializado, a *ação* nos mostra que a atividade docente se define também por um *não-saber*. Por esta razão, os fins da formação têm de ser sempre repensados, e a cada vez serem colocados como projeto de atividade de construção comum, em uma perspectiva muito maior do que a metáfora do trabalho pode supor.

## 5. CONCLUSÃO

Toda categorização, toda organização que instauramos/ descobrimos mostra-se cedo ou tarde, parcial, lacunar fragmentária, insuficiente – e mesmo, o que é mais importante, intrinsecamente deficiente, problemática e finalmente incoerente<sup>309</sup>.

Nosso estudo sobre as conseqüências da aplicação da metáfora do trabalho à educação indicou que a exigência de um conhecimento especializado pode paradoxalmente conduzir o professor a sentir-se desobrigado da reflexão sobre sua prática. Na ausência de uma interrogação mais constante sobre a formação humana, essa prática se transforma, pois, em mera repetição, em aplicação de regras e procedimentos dados a priori.

É bem verdade que a metáfora do trabalho serviu para alertar os professores para determinados direitos, relacionados à garantia de condições mínimas de realização da atividade. Mas, submetidas à lógica do mundo do trabalho, a atividade escolar e a prática docente perderam sua especificidade, moldando-se mais facilmente às exigências de objetivação e de produtividade que as políticas educacionais e o mercado introduziam.

É nesse comércio de representações e pensamentos que encontramos o sentido das metáforas. Feitas para atuar como artifício retórico e como exercício para expressar um sentido ausente, elas se cristalizam, eximindo os sujeitos de se interrogar a respeito das conseqüências decorrentes da transposição de um termo de um lugar para outro. A metáfora do trabalho se ocupou em modelar a atividade docente a partir do trabalho industrial, para que os professores pudessem conquistar maior autonomia sem necessariamente expressar os limites e conseqüências que essa determinação traria para a escola e para ação do professor.

Incrustadas em uma cadeia histórica de significados que cobre desde as imagens imemoriais do mestre das tradições antigas até os modernos padrões de inspiração cientificista, muitas das representações um dia atribuídas à formação humana estão ainda presentes manifestando-se, insidiosamente, à sombra das representações mais atuais. Não é, pois, equivocado afirmar que até hoje rondam a atividade de ensinar as velhas imagens do sacerdócio, da tia e do especialista. Por isso, a tentativa de completa racionalização da atividade que acompanhou a introdução da imagem do professor como profissional não

---

<sup>309</sup> CASTORIADIS, Cornelius, op. cit., p. 315, nota 1.

conseguiu, apesar de todo seu voluntarismo, impor-se como sentido único, exorcizando todas as demais imagens anteriormente construídas para encarnar a figura do formador.

Assim, não é difícil observar aqui e ali o recurso que ainda hoje se faz de forma corrente às metáforas sacerdócio, da família, somando-se assim àquelas da especialidade, da profissão, do trabalho... Essa permanência das antigas metáforas, ou essa convivência de tantos modelos, é mais um fator a nos obrigar a pensar a atividade docente como uma multiplicidade.

Apesar disto, a influência da metáfora do trabalho fez-se bastante forte: talvez menos sobre as práticas cotidianas do que sobre o movimento de profissionalização e sobre as técnicas de administração, de controle e de avaliação escolar que se instituíram na mesma época. Submeteu-se, assim, a profissão docente a um grau de racionalização que qualquer tentativa de ver no seu ofício um componente não racional, afetivo ou simbólico, acabou por ser encarado como suspeito. Não que seja nossa intenção buscar nas velhas imagens tradicionais que tanto criticamos os elementos que devolveriam à docência o antigo prestígio dos tempos em que era comparada ao sacerdócio. Mas esta assimilação da atividade de educar à atividade instrumental não teria colaborado para o fato de os professores do ensino fundamental da escola pública não desfrutarem do prestígio de que gozavam antes?

Nosso propósito foi interrogar especificamente esse modelo predominantemente aplicado à atividade de educar – que, nunca é demais repetir, jamais se deixa dobrar pela lógica oriunda da atividade produtiva. É o fato de a educação não se dobrar inteiramente à racionalização que nos levou ao conceito de ação como possibilidade de se pensar e analisar o sentido político presente em todo processo de formação.

Docência como ação: para o professor, tanto quanto o saber especializado, e quanto o saber-fazer que sua experiência lhe garante, seu *não-saber* sobre a formação humana serve de alimento para sua prática de interrogação. O conceito de ação serve para nos lembrar que a prática de formação exige um inconformismo, um desapego face às respostas que construímos para os desafios da educação. Sem servir de garantia, esse desprendimento é indispensável para que se possa construir e reconstruir continuamente os sentidos do educar, ali onde as respostas instituídas já não são mais capazes de nos satisfazer.

## REFERÊNCIAS

- ABBOT, Andrew. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press. 1987.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**: escrito de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987
- \_\_\_\_\_. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução de Cesar Augusto R. de Almeida, Antonio Abranches e Helena Franco Martins. São Paulo: Relumé Dumará, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva. 2007.
- ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Nestor Silva Chaves. São Paulo: Atena Editora [s.d.].
- ARISTÓTELES. **De Anima**, III, 7, 431 a 14. Tradução de Jean Tricot. Paris: Vrin: 1980.
- \_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Poética**. In: **Arte retórica e poética**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1975.
- ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v. 2, n. 5, p. 5 - 23. jan. 1980.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: **Obras completas**.. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947 v. 10, tomo 1.
- BOWMAM, Alan K.; WOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998.
- BURBULES, Nicholas C.; DENSMORE, Kathleen. The limits of making teaching a profession. **Educational Policy**. v. 5, p. 44 – 63. 1991. Disponível em: <<http://epx.sagepub.com>>. Acesso em: 11 out. 2009.
- C. G. A. **Curso de instrução moral e cívica**. Petrópolis: Typ. das Vozes de Petrópolis: 1928. Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.
- CAMBIANO, Guiseppe. Devenir Homme. In: VERNANT, Jean-Pierre. **L’Homme Grec**. Paris: Seiul. 1993, 103 - 142.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.



\_\_\_\_\_ **As encruzilhadas do labirinto I.** Tradução de Carmem Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ O dizível e o indizível. Homenagem a Maurice Merleau-Ponty. In: **As encruzilhadas do labirinto I.** Tradução de Carmem Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 135-157.

\_\_\_\_\_ Epilgômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência. In: **As encruzilhadas do labirinto I.** Tradução de Carmem Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 31 - 69.

\_\_\_\_\_ Valor, igualdade, justiça, política de Marx a Aristóteles e de Aristóteles até nós. In: **As encruzilhadas dos labirintos I.** Tradução de Carmem Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 264 – 335.

\_\_\_\_\_ **As encruzilhadas dos labirintos II: os domínios do homem.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_ O imaginário: a criação no domínio social-histórico. In: **As encruzilhadas dos labirintos II: os domínios do homem.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 233 – 254.

\_\_\_\_\_ *A polis* grega e a criação da democracia. In: **As encruzilhadas dos labirintos II: os domínios do homem.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 277 – 324.

\_\_\_\_\_ **As Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado.** Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 – 1992.

\_\_\_\_\_ Psicanálise e política. In: **As Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado.** Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 – 1992, p. 151 - 164.

\_\_\_\_\_ O Estado do sujeito hoje. In: **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado.** Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992, p. 201 - 238.

\_\_\_\_\_ **As encruzilhadas dos labirintos V: feito e a ser feito.** Tradução de Lilian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_ *Phusis*, Criação, Autonomia. In: **As encruzilhadas dos labirintos V: feito e a ser feito.** Tradução de Lilian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 211 – 221.

\_\_\_\_\_ **Sobre o político de Platão.** Tradução de Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2004.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 149 – 176, 2002.

CHANTRAINE, Pierre, «Σχολη». In: **Dictionnaire étymologique de la langue grecque: histoire des mots.** Paris: Klincksieck, 1999.

**COMPÊNDIO de instrução moral e cívica**, São Paulo: Salesiana, 1928, Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

CONDORCET, J. A. N. Caritat de. **Cinq mémoires sur l'instruction publique**. Paris: Flammarion, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 fev. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2010.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 447 – 468.

CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_ Le retrait de la métaphore, in: **Psyché: inventions de l'autre**. Paris: Galilée, 1987.

ENGELS, Frederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escrito de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13 - 34.

ENGÜITA, Mariano Fernández. **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. In: **Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4. p. 41 – 61, 1991.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Anais da ANPED**. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/>. Acesso em 22 fev. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões**. Tradução de Raquel Ramalhete. 23. ed. Petropolis: Vozes, 2000.

FREIDSON, Eliot. **Profession of medicine: a study of the sociology of applied knowledge**. Chicago: University of Chicago, 1978.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 17. ed. São Paulo: Olho d'Água. 2006.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. In: **Obras Completas**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1975, v. 23. p. 241 – 287.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, M. D. Textos escribas e poder da Judéia romana. In: BOWMAM, Alan K.; WOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998, p. 122 - 133.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cadernos dos cárceres**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e *curriculum*. In: **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica Editora, v. 6, p. 33 – 52, 1992.

HOLLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1987.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1994.

JAEGER, Werner, **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: M. Fontes, 1995.

JÁEN, Marta Jimenez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. In: **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4. p. 74 – 90, 1991.

JULIA, Dominique. **Les trois couleurs du tableau noir**. Paris: Belin, 1981.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: UNIMEP, 2006.

KRENTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v. 3, p. 12 -16, jun. 1996.

LARSON, Magali Sarfatti. **The rise of professional: a sociological analysis**. Los Angeles: University California Press; London: Berkeley, 1977.

LEMME, Paschoal. **Memórias**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988. 5 v.

LEWIS, D. M. As tabuinhas de Persépolis: discurso, selo e roteiro. In: BOWMAM, Alan K.; WOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998, p. 24 – 42.

LOPES, Eliana Maria Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. In: **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 22 – 40, 1991.

LORAUX, Nicole. Ponos. In: **Les expériences de Tirésias**. Paris: Gallimard, 1989, p. 54 – 72.

MACHADO, Maria Helena **Os médicos e sua prática profissional: as metamorfoses de uma profissão**. 1996. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais e Políticas, IUPERJ, Rio de Janeiro, 1996.

MARROU, Henri-Irinée. **História da educação na antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., 1975.

MARX, Karl. **Contribuição crítica à economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

\_\_\_\_\_ Processo de trabalho, processo de valorização. In: Ricardo Antunes (org.). **A dialética do trabalho**: escrito de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 35 – 70.

\_\_\_\_\_ Salário, preço, lucro. In: ANTUNES, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho**: escrito de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 71 - 124.

MERCURE, Daniel. Adam Smith: as bases da modernidade. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 116 - 136.

MIGEOTTE, Leopold. Os filósofos gregos e o trabalho na antiguidade. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan. **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Sonia Guimarães Taborda. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 17 - 26.

MONACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NATALI, Carlo. **L’Action efficace** : études sur la philosophie de l’action d’Aristote. Louvain-la-Neuve: Editions Peters, 2004.

\_\_\_\_\_ Paradime: les problèmes de l’action pratique et l’usage des exemples chez quelques auteurs grecs du IV<sup>e</sup> siècle av, J.-C. In: NATALI, Carlo. **L’action efficace**. Louvain-la-Neuve: Editions Peters. 2004, p. 9 - 19.

NOSELLA, Paolo. O princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 134 – 162.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui o bom professor. In: **Conferência no Sindicato dos Professores de São Paulo**. Disponível em: <[www.sinprosp.org.br/noticias.asp?>](http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?>). Acesso em: 10 abr. 2009.

\_\_\_\_\_ Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, n. 4, 1991, p. 109-139.

OFFE, Claus. **Capitalismo Desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127 – 1144. Set/Dez, 2004.

\_\_\_\_\_ Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americana. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355 – 375, maio/ago. 2007.

ORGANISTA, Jose Luis. **Debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo Expressão Popular. 2006.

ORICO, Oswaldo. **O melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil**. Rio de Janeiro: ABL, 1918. Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

- PHILONENKO, Alexis. Kant et le problème de la formation. In: KANT, Emmanuel. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin: 1993.
- PIMENTEL, Elpidio. **Apostillas Pedagógicas**. Vitória, Oficinas da Imprensa Estadual, 1923. Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.
- PLATÃO. Protágoras. In: **Diálogos I: Teeteto, Sofista, Protágoras**. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007, p. 249 - 319.
- RAY, John. Cultura escrita e linguagem no Egito dos períodos tardios e persas. In: In: BOWMAN, Alan K. e WOLF, Greg. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998, p. 65 – 83.
- RAYNAUD, Philippe; THIBAUD, Paul. **La fin de l'école républicaine**. Paris: Calmann-Lévy, 1990.
- REIS, Franco; VAZ, Álvaro. **Educação e Pediatria**. Rio de Janeiro: A. B. L., 1916. Disponível em: <<http://www2.ime.uerj.br/ep/>>. Acesso em: 03 mar. 2009.
- RIBEIRO, Ernesto Carneiro. **A educação em suas relações com a moral**. Typ. Baiana, de Cincinnato Melchades, 1915.
- RICCEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94 – 103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: 05 fev. 2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).
- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 57, p. 20 – 29, maio 1986.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1203 – 1225, set./dez, 2004.
- SANTOS, Bento da Silva. Comentário sobre a obra de Santo Agostinho. In: SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. Vozes: Petrópolis, 2009.
- SANTOS, Lucíola C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1147 – 1157, set/dez. 2004.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Cortez, Autores Associados, 1985.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. São Paulo: M. Fontes, 2003. v. 1.
- SYKES, Gary. Reckoning with the spectre. **American Educational Research Association**. Aug. / Sept. p. 19 – 21. 1987. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1175542>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 1998.

TAYLOR, Frederich W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: Inep, v.17, n. 46, 1952. p. 69-79.

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pequena Introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 28, n.99, p. 426 – 443, maio/ago. 2007.

TIRAMONTI, Guillermina. Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990. Documentos n. 19, dez. de 2004. **PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Disponível em: <<http://www.preal.org.GTD/index.php>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

VAILLANT, Denise. Construção da profissão docente na América Latina: tendências, temas e debates. Documentos n. 31, dez. de 2004. **PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Disponível em: <<http://www.preal.org.GTD/index.php>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

VALLE, Lilian do. **Escola pública e imaginário**: genealogia dos conceitos. Relatório de pesquisa III. Rio de Janeiro: UERJ: CNPQ, 1995

\_\_\_\_\_. **O nacionalismo e os conceitos de escola**. Relatórios de Pesquisa IV. Rio de Janeiro: CNPQ/UERJ, 1995/1996.

\_\_\_\_\_. **As metáforas da escola**: Relatórios de Pesquisa V. UERJ/CNPQ, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escola pública, uma instituição imaginária**. Relatório de Pesquisa VI. Rio de Janeiro: UERJ/CNPQ, 1996.

\_\_\_\_\_. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras e Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os enigmas da educação**: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes, v.29, n.103, p. 493-513, ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Categoria, teoria, conceito (para dizer o ser em múltiplos sentidos). **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 303-320, jul/out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008. Apostila.

\_\_\_\_\_ Para além do sujeito isolado: modos antigos e contemporâneos de presença e ação.  
**Projeto de pesquisa.** Rio de Janeiro: CNPQ/UERJ, 2009.

VASSEUR, Louis Le e TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1275 – 1297, Set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05 fev 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 1999.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_ **L’Homme Grec.** Paris: Seuil. 1993.

VIDAL-NAQUET, Pierre. La société Platonicienne des dialogues. In: **La démocratie grecque vue D’Ailleurs.** Paris: Histoires Flammarion, 1990, p. 99 – 119.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt e Karl Marx: o mundo do trabalho.** São Paulo: Ateliê. 2002.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)