

# ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DE UMA PESQUISA EMPÍRICA

## THEORETICAL ELEMENTS ABOUT THE PROLETARIANIZATION PROCESS OF TEACHERS FROM AN EMPIRICAL RESEARCH



Vol. II Número 23 Jul./Dez. 2016

*Ahead of Print*

**Ricardo Martín Donaire<sup>1</sup>**

**RESUMO:** A qual classe social pertencem os professores? Neste artigo procuramos expor algumas conclusões teóricas sobre a conceptualização dos trabalhadores no ensino em termos de sua posição na estrutura social. Embora estas reflexões surjam de uma pesquisa realizada sobre professores de escolas primárias e secundárias na Argentina, e mais especificamente da cidade de Buenos Aires, esperamos que possam aportar elementos para distinguir proletarianização de pauperização, processos diferentes, mas geralmente confundidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores – Posição social – Proletarianização.

**ABSTRACT:** Which class teachers belong? In this paper, we attempt to present some theoretical conclusions about the conceptualisation of workers in education in terms of their position in the social structure. Even though these reflections arise from a research about teachers of primary and secondary schools in Argentina, and more specifically from the city of Buenos Aires, we hope it can provide elements to distinguish between proletarianization and pauperization, as different processes, but often confused.

**KEY-WORDS:** Teachers – Social position – Proletarianization.

### **Introdução**

Há certo consenso entre os cientistas sociais a respeito de que a sociedade argentina vem passando por uma forte polarização social nos últimos quarenta anos. Embora com variações e nuances, sabe-se que os níveis de pobreza, desemprego e trabalho sem registro, movem-se dentro de faixas superiores às estimativas para esta mesma sociedade antes da década de setenta. Este processo, no entanto, não tem sido

<sup>1</sup>Doutor em Ciências Sociais pela Universidad de Buenos Aires. Pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (CONICET) e do Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina (PIMSA).

incompatível com uma forte expansão do sistema de ensino, especialmente nos níveis secundário e superior, que no mesmo período aumentaram de modo significativo a sua matrícula e, conseqüentemente, a quantidade de população que consegue chegar a formar-se para cumprir funções intelectuais.

A concomitância desses processos tem levado ao surgimento da questão de uma possível mudança na posição social das pessoas que desenvolvem ocupações profissionais, técnicas e intelectuais em geral. Tradicionalmente, esses grupos têm sido associados com a pequena burguesia (ou as "classes médias", de acordo com a perspectiva teórica a partir da qual se parta), e, especialmente com suas camadas abastadas. Então, como são afetados esses grupos pelos processos de polarização e de massificação? Será que eles continuam mantendo hoje as mesmas posições na estrutura social ou se modificaram? E se isso último ocorreu, como pode ser caracterizada esta mudança?

Estas perguntas fazem parte de uma linha de pesquisa desenvolvida no âmbito do *Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina*. Para tentar procurar uma primeira resposta, decidimos concentrar no estudo de um grupo particular, os professores, tendo como referência empírica para uma análise em profundidade, os docentes do ensino primário e secundário da cidade de Buenos Aires, e complementando com dados disponíveis sobre o conjunto dos professores no país.

Os principais resultados da pesquisa foram apresentados em outras publicações. Neste artigo vamos apresentar algumas reflexões e conclusões teóricas as quais, esperamos que sirvam para a sua aplicação em outros casos, tanto relacionados com outros grupos de intelectuais quanto aos próprios professores em outras regiões e países.

### **Os professores como estudo de caso de um processo de proletarização**

A seleção dos professores como estudo de caso se explica principalmente por duas razões.

A primeira delas tem a ver com o fato de que este é um dos grupos para os quais talvez mais tenha sido desenvolvida a reflexão sobre a existência de um processo de mudança na sua posição social, a qual tem sido conceitualizada como "proletarização", produto do próprio desenvolvimento do sistema capitalista, que tendencialmente atingiria toda a população, e da qual não estariam isentos os trabalhadores intelectuais.

Para as diferentes correntes da teoria da proletarização, tanto a vertente da "desqualificação do trabalho" quanto a conhecida como "proletarização ideológica", a ênfase é colocada sobre as relações que se referem ao processo de trabalho, particularmente a disputa no controle sobre este processo entre o trabalhador e o capitalista que o emprega. O debate entre as duas correntes concentra-se em saber se a expropriação do controle envolve, principalmente, os procedimentos - no caso de partidários da primeira vertente-, ou os fins do processo de trabalho - no caso da segunda.

A segunda razão para a escolha dos professores está relacionada a sua presença massiva na estrutura social argentina. É a ocupação mais massiva entre aquelas que supõem um conhecimento teórico para a sua realização: em 2014 cerca de um terço da população assalariada cuja principal ocupação era um trabalho intelectual, era composta de professores. Em um país com um número de assalariados de pouco menos de 12 milhões de pessoas, cerca de 750 mil exercem esta atividade como ocupação principal, um número que se estende a mais de um milhão se forem considerados todos aqueles que têm algum cargo docente, ainda que como ocupação secundária. Sua presença no protesto social é ainda maior: também em 2014, 21% dos eventos de protesto no país levados a cabo por trabalhadores assalariados foram protagonizados por professores. Em parte, esta presença é o produto da adoção de formas de organização e de luta características da classe

trabalhadora, ou seja, o sindicato e a greve, um longo processo que surge embrionariamente no final do século XIX, é desenvolvido durante o século XX, e que sofre um salto qualitativo na segunda metade desse século, com a consolidação e massificação das organizações sindicais nacionais atualmente existentes.

Portanto, existe na Argentina um grupo de professores com um amplo peso social e com um desenvolvimento histórico relativamente longo para o estudo das diferentes conceitualizações e hipóteses propostas a partir da teoria de proletarização.

### **As pesquisas sobre os professores na argentina: precarização e empobrecimento**

Como tem sido abordada a questão da posição social dos professores na Argentina?

Tradicionalmente, os professores têm sido caracterizados como parte das "classes médias" ou da "pequena burguesia", dependendo do ponto de vista teórico, mas geralmente sempre em uma classe diferente daquela que reúne a maior parte da classe trabalhadora. Esta caracterização, presente na maioria dos estudos sobre a estrutura social do país, é replicado pelas pesquisas que, desde finais dos anos oitenta e, especialmente, durante os anos noventa, procuraram analisar a docência como trabalho.

No entanto, entre estes últimos a noção de "classe média" é definida de forma muito vaga, seu conteúdo geralmente não é explicitado e, na maioria das vezes, o foco é posto nas condições de vida e de trabalho, a fim de observar se estas condições têm sofrido um processo de degradação, o que geralmente é denominado como "precarização" ou "empobrecimento", através de diferentes dimensões, tais como: saúde e ambiente de trabalho, formas contratuais, renda, família de origem, meios de consumo, etc..

Sua abordagem do problema supõe uma importante diferença com a teoria da proletarização. Como vimos, nela a dimensão central da análise reside no processo de trabalho, especificamente em quem detém o controle do processo. E, embora esses estudos sobre os professores enfatizem diferentes aspectos do trabalho, não abordam de forma sistemática o problema do controle sobre esse processo. Esta diferença é central por vários motivos.

Primeiro, porque as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores podem se deteriorar e, no entanto, isso não expressar necessariamente alterações no controle sobre o processo de trabalho, no sentido de que a sua forma de organização pode permanecer a mesma, ainda que em condições de pobreza ou precariedade. Ao invés disso, a situação poderia envolver perda de controle, sem necessariamente exigir condições mais precárias ou empobrecidas.

Em segundo lugar, não aparece explícita a relação entre pobreza ou precarização com a imposição da condição proletária, já que, na verdade, essa última não envolve imediatamente a condição de pobre e, de fato, existem camadas da chamada "classe média" que podem ser mais pobres do que algumas camadas do próprio proletariado. Talvez seja por isso que, ainda que nos estudos em que a análise dos professores como trabalhadores é explícita, o problema gire em torno de até que ponto eles têm passado, no tudo ou em parte, para as camadas mais "baixas" ou "pobres" da "classe média", mas não apareça como pergunta a sua eventual passagem para a "classe trabalhadora".

Possivelmente, isso aconteceu porque o debate sobre a condição do trabalho dos professores chegou na Argentina, num momento em que no campo das ciências sociais se difundia a ideia de um progressivo desaparecimento dos trabalhadores como classe. O que adiantaria considerar a possível proletarização de certos grupos, neste contexto em que se afirmava que o próprio proletariado estaria desaparecendo?

Quer seja por esta ou outras razões, o conceito de proletarização foi se esfumando, até superpor-se e ficar, em certo sentido encoberto pelos de "empobrecimento"

ou "precarização".

### **Pauperização e proletarização**

Esta breve análise não invalida os resultados das investigações acima mencionadas, mas procura identificar e localizar melhor a sua contribuição em relação ao problema do estudo.

Neste contexto, seus resultados permitem observar a existência de feições nas condições de vida e de trabalho dos professores resultantes de uma degradação que tende a assimilá-los ao grosso da população trabalhadora e explorada, ou seja, a todos aqueles que vivem por conta de seu próprio trabalho, sejam explorados mediante a venda de sua força de trabalho, sejam espoliados por diversos mecanismos como pequenos proprietários. De um modo geral, podemos chamar esse processo como "pauperização", e refere-se a uma transformação quantitativa em relação à possibilidade de acesso à magnitude da massa dos meios de vida considerada socialmente necessária para a reprodução das condições de existência de uma determinada camada social como tal. No caso dos professores, assinala sua passagem das camadas mais abastadas da pequena burguesia para as camadas mais pobres. Entretanto, sob condições de vida semelhantes, podemos encontrar tanto proprietários quanto não-proprietários de suas condições de existência. Assim, este processo não deve ser confundido com o processo de "proletarização", ou seja, com uma transformação qualitativa envolvendo a expropriação das condições de existência, que obriga uma parte da população a recorrer à venda da sua força de trabalho em troca de um salário para ter acesso a seus meios de subsistência, em que uma das principais formas de manifestação é, como já dissemos acima, a tendência à expropriação do controle do processo de trabalho. Este processo, ao contrário da pauperização, refere-se à passagem da pequena burguesia ao proletariado.

### **Algumas reflexões sobre o processo de trabalho no ensino a partir de uma abordagem empírica**

De modo geral, nossa pesquisa confirmou os resultados obtidos por outras, os quais conceitualizamos anteriormente como característicos da pauperização. No entanto, queremos apresentar aqui as conclusões sobre aspectos relacionados com o processo de proletarização, especificamente a questão do controle sobre o processo de trabalho.

A análise do processo de trabalho partiu de um conjunto de perguntas sobre problemas no desenvolvimento do ensino e das tentativas de resolução pelos professores. A partir desta análise procurava-se ver até que ponto eles mantinham, ou não, controle sobre o processo na hora de tentar encontrar uma solução para situações problemáticas.

Notavelmente, uma característica frequentemente salientada pela teoria da proletarização como manifestação da perda de controle, como a imposição sobre o professor de objetivos, conteúdos ou métodos não concebidos por ele, mas prescritos pelo currículo, não apareceu como um elemento relevante. Quando os professores encontravam alguns desses aspectos curriculares com os quais não concordavam, simplesmente modificavam-nos.

Neste sentido, não apareceu nenhum elemento que permitisse conceitualizar a decomposição do ofício docente em operações parciais a partir de uma divisão técnica do trabalho que o expropriasse da concepção e o relegasse à execução ou à administração de projetos alheios, como a teoria da desqualificação sustenta, ou que os alienasse dos seus próprios fins, como defende a teoria da proletarização ideológica.

Neste aparente controle, mais ou menos imediato, do processo de trabalho,

tendem a se apoiar aqueles que tentam refutar a existência de um processo de proletarização, salientando a ampla margem de "autonomia" que os professores têm quando "fecham a porta da sala de aula". Mas esta situação já pressupõe a existência da sala de aula e, portanto, a organização mesma da escola como organização do trabalho. Por isso, quando concentrarmos nos problemas e suas tentativas de resolução pelos professores, já não na área mais ou menos imediata do relacionamento com seus alunos, mas dentro da organização e das funções do sistema escolar no conjunto como forma de produção social do ensino, a autonomia parece ir se esfumando e as evidências de perda de controle tornam-se mais evidentes.

Porque o professor na hora de educar já se encontra com um regime seriado e sequencial de distribuição dos alunos, um sistema para classificá-los e certo número de instâncias de avaliação, um regime horário estipulado para ministrar sua matéria, etc., dentro de cujas margens podem agir, mas já estabelecidas como condições alheias. Aliás, mesmo que dentro deste quadro possa determinar certos objetivos educacionais, ele não pode impedir que o sistema de ensino, em parte ou na totalidade, seja reorientado para funções antes assistenciais (talvez mais no caso da educação pública) ou empresariais (como no caso da educação privada), em vez de pedagógicas.

### **Uma proposta para conceitualizar o regime de trabalho no ensino**

A descrição acima parece mostrar a existência de traços de perda de controle, mas não tanto de decomposição do ofício, pelo menos não no sentido do desenvolvimento da divisão técnica do trabalho, a tal ponto de ter transformado o professor em um trabalhador parcial, ou seja, um trabalhador que executa apenas uma tarefa parcial dentro do conjunto das que previamente tinham formado um ofício integralmente executado por um único trabalhador. Como, então, conceitualizar esta situação?

Para isto é preciso colocar a divisão técnica do trabalho dentro da tendência de desenvolvimento da subordinação do processo de trabalho ao capital. E em termos teóricos e históricos, esta divisão técnica não é a primeira forma em que o regime capitalista é imposto sobre os processos de trabalho. Na verdade, supõe uma forma prévia, chamada "cooperação".

Esta forma envolve a reunião de trabalhadores sob um plano, e combinados em um processo de produção. Mesmo quando os trabalhadores desenvolvem tarefas iguais ou semelhantes, esta forma já tem vários efeitos que diferenciam a produção capitalista em relação ao artesanato: tanto a força de trabalho (através da compensação dos desvios individuais em uma força de trabalho média), os meios de produção (através do seu uso coletivo) e a força produtiva (através da geração de uma força de massas maior do que o somatório das forças individuais) assumem um caráter social. Mas, uma vez que este caráter social se desenvolve sob a forma capitalista, isto é, que já supõe o capital como comprador dessas forças de trabalho para colocá-las em combinação sob seu comando, a conexão entre elas aparece para os próprios trabalhadores como um poder alheio, como planejamento e direção estranha, ou seja, já pressupõe uma forma de expropriação, embora este processo ainda não tenha avançado para a divisão de tarefas e a constituição de trabalhadores parciais.

Todas estas características podem ser vistas no ensino contemporâneo. Seu caráter social é evidente quando comparado com as suas formas anteriores, especialmente com a docência como ocupação livre, exercida por particulares que prestavam serviços em suas próprias casas, predominante na Argentina durante grande parte do século XIX. Ao mesmo tempo, esse caráter social já é apresentado como uma força estranha aos próprios trabalhadores, manifestada, primeiro, na concentração das funções de direção e supervisão do conjunto do sistema escolar, e posteriormente, na geração de um corpo especializado de

profissionais, técnicos e gestores educacionais.

Com certeza, poderá se falar em que um estabelecimento escolar já envolve certo grau de divisão do trabalho, entre professores atribuídos a diferentes matérias e séries, mas essa distribuição parece corresponder a uma justaposição de trabalhadores que fazem ofícios semelhantes antes que a uma divisão técnica desenvolvida plenamente. Por isso, às vezes, as categorias usadas para explicar as mudanças no trabalho docente a partir da tese da "desqualificação" podem acabar resultando um pouco forçadas.

Mas como dissemos, já a reunião de trabalhadores ainda desempenhando tarefas semelhantes em simultâneo, tem consequências importantes em termos de subordinação do processo de trabalho. Por quê? Em todos os ramos produtivos existem desvios entre trabalhadores que executam tarefas similares, quer em termos de grau de habilidade, de disciplina, etc., e, portanto, eles vão consumir uma quantidade diferente de tempo, alguns mais, outros menos, para realizar a mesma tarefa ou conseguir resultados semelhantes. No entanto, desde que o valor das mercadorias não é determinado pelo tempo de trabalho gasto efetivamente nelas, mas pela quantidade de tempo de trabalho socialmente necessário incorporado, a possibilidade de que esse valor seja realizado no mercado pressupõe a produção em condições socialmente normais, com a correspondente força social média de trabalho. Esta média não é resultado de um simples cálculo, mas é estabelecida na prática. E é precisamente sob a forma da cooperação, com o uso de um número mais ou menos considerável de trabalhadores, que se permite estabelecê-la, compensando os desvios individuais. Caso contrário, se essas forças de trabalho estivessem dispersas aleatoriamente entre vários pequenos patrões, seria fortuito que cada um conseguisse realizar suas mercadorias ao valor médio correspondente.

Ao mesmo tempo, a força de trabalho, como qualquer mercadoria, tem um valor. Este valor é equivalente ao da soma do valor dos meios de subsistência necessários para reproduzir a existência do trabalhador que a porta. E é precisamente na diferença entre o valor da força de trabalho e o valor que ela mesma pode produzir, que se origina a possibilidade da existência de um valor excedente apropriável pelo capitalista.

Entre outras condições, o desenvolvimento da produção capitalista, então, supõe certo grau de standardização, que permita estabelecer tanto o valor que representará esta força de trabalho como o valor produzido por ela, processo no qual a cooperação tem um papel relevante.

A constituição desta situação, ou seja, um processo de proletarização, não significa necessariamente que o trabalhador seja pago com uma soma de dinheiro menor do que a equivalente aos meios de subsistência que precisa para viver. Supõe, sobretudo, a construção de certas relações sociais sob as quais o salário pago a quem trabalha equivalha, em média, ao valor dos meios de vida necessários para a sua força de trabalho poder ser colocada em operação por um período que excede ao expresso no valor dessa força.

O fato de que a cooperação como forma tenha sido desenvolvido no ensino indica determinado grau de avanço deste processo de constituição de força de trabalho nesse sentido. Porém, enquanto não se muda essencialmente o processo real de produção, mas se deixa intacto o modo de trabalho preexistente, não se pode supor uma subsunção real do operário ao capitalista. Pelo contrário, ela corresponde à assim chamada subsunção (ou subordinação, ou submissão) formal do trabalho ao capital, sob a qual as modificações não alteram o caráter do processo de trabalho, mas tornam-no mais contínuo, vigiado, ordenado, etc.

Isto é o que talvez permita explicar que, para grande parte dos teóricos que tentam descrevê-lo, o trabalho docente se apresente como um "ofício" com certo grau de autonomia. Na verdade, como já mencionamos, esta "autonomia" é aparente a partir do momento em que a relação salarial implica subordinação e não independência. A aparência

de autonomia pode estar relacionada, em parte, como o fato de que o próprio regime do capital tem subordinado apenas formalmente um processo de trabalho preexistente. Obviamente, isso não deve, de forma alguma, ser interpretado como se esse processo de trabalho tivesse permanecido imutável ao longo do tempo, mas sim que as transformações que tem sofrido não deveriam ser tomadas como indicadores de uma passagem completa da forma da subordinação formal à real, mas como diferentes graus através dos quais a subordinação formal tem sido desenvolvida.

Mas o fato de que esta forma tenha se mantido secularmente, embora com variações, desde a consolidação do sistema de ensino, também sugere que este processo de constituição de uma força de trabalho encontra alguns obstáculos em seu desenvolvimento.

Um deles está relacionado com a indeterminação do valor que aparece na origem da produção de serviços profissionais e intelectuais. Em parte porque originariamente estes encobrem formas de participação da própria classe dominante no excedente social, o preço destes serviços tradicionalmente aparece estabelecido de maneira arbitrária, e sua determinação econômica só vai se tornando prevalente como resultado do desenvolvimento histórico. Essa indeterminação se torna mais evidente naquelas ocupações menos estandardizadas, por exemplo, aquelas imediatamente relacionadas com as funções de gestão política dos assuntos públicos: quanto deve ser o pagamento para um legislador ou um juiz? É possível determinar, nestes casos, um valor médio da força de trabalho? Não devemos esquecer que, historicamente, em suas primeiras manifestações, o salário dos professores não é a forma que assume a compra e venda de força de trabalho, mas o pagamento pelos serviços de um alto funcionário público. Do ponto de vista do capital, trata-se de intercâmbio de renda (principalmente pública, mas também podem ser de mãos privadas, como instituições religiosas) por um serviço. Este é originalmente o conteúdo dessa relação, mesmo que ele possa assumir a forma jurídica do salário. É certo que uma vez que a relação salarial se começa a se desenrolar, aparecem com ela embrionariamente os interesses do trabalhador assalariado, mas é o próprio desenvolvimento histórico que os transforma, a partir de um determinado momento, em interesses predominantes. É o próprio desenvolvimento histórico do capitalismo que tende a dissolver e decompor essas relações, "dessacralizá-las", de acordo com a expressão clássica; levando progressivamente à determinação econômica do preço desse serviço, inicialmente a seu custo de produção e, posteriormente, ao custo de produção dos indivíduos que os produzem.

O segundo obstáculo que o capitalismo encontra para subordinar este tipo de trabalho está relacionado em parte ao anterior, e se refere ao fato de que o processo de produção do ensino a cargo de assalariados públicos não é suporte de um processo de valorização de capital; principalmente porque não há mais-valia realizada na circulação. O resultado do processo de produção não é uma mercadoria a ser vendida no mercado por quem contrata professores (ao contrário do que acontece nas modernas empresas privadas de ensino). Portanto, não há produção de mais-valia na educação pública e gratuita. Do ponto de vista capitalista, a educação pública não é produtiva, não produz capital, mas representa um gasto de receitas públicas como mais-valia já produzida em outros ramos de produção e apropriada em forma prévia pelo Estado, principalmente sob a forma de impostos.

No entanto, se, como já observamos, o desenvolvimento histórico tiver chegado ao ponto de submeter o pagamento destes serviços a um determinado preço, nem arbitrariamente nem pelo seu custo de produção, mas pelo custo de produção de quem os produzirem, então, a relação salarial não iria encobrir a venda de serviços como mercadorias, mas expressar a própria venda da força de trabalho e, portanto, haveria então de fato uma diferença entre o tempo de trabalho necessário para a produção de um determinado serviço e o tempo necessário para a produção dos trabalhadores que o

produzem. Dado que corresponderia ao valor destes últimos o preço pago pelo empregador, existiria então um remanescente do tempo de trabalho não pago, que apesar de não representar mais-valia, mesmo assim constituiria mais-trabalho. Este será o caso se o salário do professor representar um pagamento, não já por seu serviço, mas por sua capacidade de ensinar.

E, embora essa massa de mais-trabalho não represente valorização do capital nas mãos do Estado, mesmo assim representa uma economia de receitas públicas. Neste sentido, as constrictões do regime capitalista aparecem, embora de forma mediada. Na verdade, o desenvolvimento da educação por empresas privadas, ou seja, como suporte de valorização de capital, que na Argentina começa a se desenvolver a partir de meados do século XX, talvez seja um indicador de que o regime capitalista atingiu um grau de desenvolvimento de tal dimensão que tenham sido geradas (ou estejam em vias de sê-lo, uma vez que esta forma não chega a ser predominante e, em grande parte, reproduz-se a partir do subsídio estatal) as condições para a exploração produtiva (no sentido capitalista) da educação como ramo da produção e, portanto, tem-se dado um novo desenvolvimento na criação de uma força de trabalho docente.

### **Conclusões**

O que foi aqui exposto salienta a importância de se distinguir proletarização e pauperização, noções que geralmente aparecem confundidas. Isso não significa que não possa haver articulação entre ambos os processos, uma vez que a degradação das condições de vida ou de trabalho poderia contribuir em parte para corroer os obstáculos recém-analisados, em função de reduzir essas relações a sua determinação econômica e a sua conformação sob a forma plena de compra e venda de força de trabalho. Contudo, conhecer até que ponto os professores assalariados já não estão vendendo um serviço, mas uma força de trabalho implicaria um estudo específico que procure quantificar e distinguir as porções em que a jornada de trabalho dos professores é dividida em trabalho necessário e excedente, para aproximarmos a um conhecimento da presença e magnitude do mais-trabalho gerado no processo de trabalho.

De qualquer modo, a análise sobre os professores permite afirmar: 1) a existência efetiva de um processo de proletarização, 2) que este processo não é redutível, embora esteja articulado, a um processo de pauperização, 3) que, mesmo com a presença de alguns obstáculos determinados, esta proletarização se encontra em seus estágios ainda embrionários sob a forma do regime de cooperação, como expressão da subordinação formal do trabalho ao capital, e 4) que nessas formas embrionárias se assenta a natureza contraditória dos professores como parte tradicional da pequena burguesia, mas que ao mesmo tempo está imersa em um processo de proletarização.

### **Notas**

<sup>2</sup> De acordo com dados censitários, enquanto em 1960 apenas 7,1% da população com mais de 14 anos tinha atingido o nível secundário completo ou superior, em 2010 essa proporção subiu para 40,6%. O sistema educativo argentino sofreu várias reformas nas últimas décadas, talvez seja suficiente aqui indicar que atualmente o ensino obrigatório estende-se desde os 4 anos de idade no nível "inicial", continua no nível "primário" desde os seis anos até os 11 ou 12 anos, dependendo da jurisdição, e acaba no nível "secundário", à idade teórica de 17 ou 18 anos, conforme a formação seja técnica ou não. A formação neste último nível permite o acesso ao nível "superior", nos subsistemas universitário e não universitário.

<sup>3</sup> O trabalho de campo consistiu em um questionário aplicado a uma amostra representativa de 395 professores de escolas públicas e privadas em 2007.

<sup>4</sup> A pesquisa foi realizada no Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (IIPMV-CTERA) e teve o apoio de uma bolsa de doutorado e, posteriormente, de pós-doutoramento, do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

<sup>5</sup> Os principais resultados estão em DONAIRE (2012), além de artigos em várias revistas científicas.

<sup>6</sup> A principal referência do conceito de "desqualificação do trabalho" é BRAVERMAN (1987). A sua aplicação ao caso específico dos professores pode ser encontrada em APPLE (1994) e LAWN e OZGA (1988), entre outros. O conceito de "proletarização ideológica" é proposto por DERBER (1982), e sua aplicação aos professores, por CONTRERAS DOMINGO (1997) e JIMENEZ JAEN (1988), entre outros.

<sup>7</sup> Há 1.002.607 pessoas com cargos docentes no sistema de ensino (excluindo universidades), de acordo com dados divulgados do Censo Nacional de Personal de Establecimientos Educativos (CENPE) realizado em 2014. No mesmo ano, a população urbana que exercia a docência assalariada em estabelecimentos escolares como ocupação principal era de 754.414 pessoas, segundo estimativa própria com dados da Encuesta Anual de Hogares Urbanos do Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (EAHU-INDEC). Os números de protestos correspondem ao levantamento sistemático realizado por PIMSA (2014).

<sup>8</sup> Ver entre outros, GERMANI (1987) e TORRADO (1994). Poucos mencionam a existência de um processo de proletarização (ÍNIGO CARRERA y PODESTÁ, 1989).

<sup>9</sup> Ver EZPELETA (1991), NARODOWSKI y NARODOWSKI (1988), MENDIZÁBAL (1995), MARTÍNEZ, VALLES y KOHEN (1997), BIRGIN (1999), TENTI FANFANI (2005), entre outros.

<sup>10</sup> Historicamente, em primeiro lugar, a imposição da manufatura sobre os trabalhadores, e posteriormente, da grande indústria, como regimes próprios do capital, supõe uma transformação qualitativa do processo produtivo, que, sem dúvida, aumenta a exploração dos trabalhadores, mas não necessariamente com base em seu empobrecimento, uma vez que permitem o desenvolvimento da extração de mais-valia relativa (ver MARX, 1986: tomo I, seções IV y V).

<sup>11</sup> Basta dizer, por exemplo, que cerca da metade das famílias (48%) dos professores da nossa amostra tinha uma renda total e per capita menor à de uma família da camada superior da classe operária.

<sup>12</sup> Como indicador de proletarização, nosso estudo também incluiu a análise de elementos relacionados com a percepção e ligados à consciência. Por razões de espaço, estes dados não serão expostos aqui, mas é possível encontrar uma breve versão dos resultados empíricos da pesquisa em DONAIRE (2010).

<sup>13</sup> Cerca de 75% dos professores que indicaram um problema desta natureza no processo de trabalho não encontraram maneira nenhuma de alterar a situação (ou foi obrigado a recorrer a hierarquias superiores para tentar resolvê-la). Em contraste, entre os que indicaram algum problema, mas referido ao trabalho no ensino limitado à tarefa imediata específica em relação aos alunos, tais respostas foram menos de 25%.

<sup>14</sup> O desenvolvimento do conceito de "cooperação" está exposto em MARX (1986: t. I, cap. XI).

<sup>15</sup> Em um estudo anterior, tentamos realizar um esboço sistemático da evolução histórica da situação dos professores dos níveis primário e secundário na Argentina (DONAIRE, 2009).

<sup>16</sup> O desenvolvimento do conceito de "subordinação formal" resume a discussão feita em MARX (1997b: 54 y ss.).

<sup>17</sup> Neste quadro deveriam ser pesquisadas as modificações produzidas a partir da introdução do chamado "planejamento educacional", que na Argentina ocorreu nos anos sessenta e setenta do século XX.

<sup>18</sup> Assim, Marx compara a facilidade de cálculo do número de operários necessários para produzir uma mesa, com as dificuldades no cálculo do número de juizes necessários para prestar um bom serviço de justiça ou dos oficiais indispensáveis para assegurar uma boa administração (MARX, 1974: t. I, 189).

<sup>19</sup> Segundo a conceitualização dos produtores de serviços exposta em MARX (1997a: t. I, 429/30).

<sup>20</sup> Aplicamos aqui o raciocínio desenvolvido por Marx em relação à produção sob a forma assalariada a cargo do Estado, mas sem realização de mais-valia na circulação (MARX, 1997a: tomo 2, 23).

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. (1994), **Educación y poder**, Temas de Educación, Piados/M.E.C., Barcelona.
- BIRGIN, A. (1999), **El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego**, Troquel Educación, Buenos Aires.
- BRAVERMAN, H. (1987), **Trabajo y capital monopolista**, Editorial Nuestro Tiempo, México.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), **La autonomía del profesorado**, Ediciones Morata, Madrid.
- DERBER, C. (1982), **Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism**, G. K. Hall and Co. Boston, Massachusetts.
- DONAIRE, R. (2012), **Los docentes en el siglo XXI, ¿empobrecidos o proletarizados?**, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- DONAIRE, R. (2010), “La posición social de los docentes: una aproximación a partir del estudio de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires”, en **Revista de Educação**, PUC-Campinas, N° 28, Enero-Junio, pp. 113-129.
- DONAIRE, R. (2009), **La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días**, Serie Formación y Trabajo Docente Nro. 2, Ediciones CTERA, Buenos Aires.
- EZPELETA, J. (1991); **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina**, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- GERMANI, G. (1987); **Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico**, Dimensión Argentina, Ediciones Solar, Buenos Aires.
- IÑIGO CARRERA, N. y PODESTÁ, J. (1989), **Análisis de una relación de fuerzas sociales objetiva: caracterización de los grupos sociales fundamentales en la Argentina actual**, Cuadernos de CICSo, Serie Estudios N° 46, Buenos Aires.
- JIMÉNEZ JAEN, M. (1988), “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización”, en **Revista de Educación** N° 285, Ministerio de Educación, Centro de Publicaciones, Madrid, Enero-Abril 1988, pp. 231-245.
- LAWN, M. y OZGA, J. (1988), “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”, **Revista de Educación** N° 285, Ministerio de Educación, Centro de Publicaciones, Madrid, Enero-Abril 1988, pp. 191-215.
- MARTÍNEZ, D.; VALLES, I. y KOHEN, J. (1997), **Salud y Trabajo Docente. Tramas del malestar en la escuela**, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- MARX, C. (1986), **El Capital. Crítica de la Economía Política**, Tomo I, Fondo de Cultura Económica, México.
- MARX, K. (1997a), **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857 – 1858**, Tomo I, Biblioteca del Pensamiento Socialista, Siglo XXI Editores, México.
- MARX, K. (1997b), **El capital. Libro I Capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción**, Biblioteca del Pensamiento Socialista, Siglo XXI Editores, México.
- MARX, K. (1974), **Historia crítica de la teoría de la plusvalía**, Ediciones Brumario, Buenos Aires.
- MENDIZÁBAL, N. (1995), **Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires**, en FRIGERIO, G. ET AL., El sistema educativo como ámbito laboral, Colección CEA – CBC, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 97-

146.

NARODOWSKI, M. y NARODOWSKI, P. (1988), **La crisis laboral docente**, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina N° 232, Buenos Aires.

PIMSA (2014), "Informe semestral sobre hechos de rebelión", primer y segundo semestre, en **Programa de investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina**, www.pimsa.secyt.gov.ar.

TENTI FANFANI, E. (2005), **La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

TORRADO, S. (1994), **Estructura social de la Argentina: 1945 – 1983**, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

**Recebido para publicação em: 13/10/2015**

**Aprovado para publicação em: 23/11/2016**