



OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA¹ TEACHER'S WORK CHALLENGES IN THE CAPITALIST SOCIETY

Joana D'Arc Vaz²
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro³

RESUMO: Esta pesquisa analisa a profissão docente, seus problemas e suas possibilidades, tendo como fundamento o processo de transformações das relações humanas. Parte-se do pressuposto de que a sociedade capitalista é permeada de contradições, que se expressam também na educação. Ao mesmo tempo em que há uma inclusão de todos na escola, inclusive investimentos em formação de professores, há, por outro lado, a exclusão de muitos do acesso ao saber, uma vez que, na prática, persiste uma baixa qualidade do ensino. Tal dinâmica tem conseqüências diretas para o trabalho docente, alvo de diversas críticas que tem afetado sua saúde e sua posição perante a sociedade. É preciso explicitar os obstáculos que impedem sua atuação crítica e transformadora. Analisar as relações sociais de produção que determinam as políticas educacionais, que por sua vez contribuem para a alienação da profissão docente, consiste em significativa contribuição para reverter tal quadro. Verificou-se que a formação proposta na legislação atual, aligeirada e pragmática, não permite o desenvolvimento da pesquisa e acaba por valorizar a técnica, o desenvolvimento de habilidades e competências, os conhecimentos cotidianos. A conseqüência é o esvaziamento do trabalho do professor e a baixa qualidade de ensino nas escolas brasileiras. Resgatar o valor do trabalho deste profissional é fundamental para assegurar uma formação humana emancipadora. A Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, ao ressaltar a importância da intervenção pedagógica realizada pelo professor no processo escolar, contribui para fundamentar seus objetivos e resgatar a importância desta profissão.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Sociedade Capitalista; Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT: This research analyzes the teacher's profession, its problems and its possibilities, and it has the transformation process of human relationships as its basis. We believe that the capitalist society is permeated with contradictions which are reflected in the education. On the one hand, there is inclusion for everybody in school, including investments in teacher training,

¹ Artigo apresentado na Fundação de Apoio à FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, como relatório final do Projeto de Iniciação Científica, sob orientação da professora Mestre Neide de Almeida Lança Galvão Favaro.

² Graduada em Pedagogia (FAFIPA). Professora da rede municipal de ensino de Paranavaí. E-mail: irmajoana@hotmail.com.

³ Mestre em Fundamentos da Educação (UEM), graduada em Pedagogia (UEM). Professora Assistente A (FAFIPA). E-mail: lnfavaro@bol.com.br.

Joana D'Arc Vaz
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



but on the other hand, there is the exclusion of a lot of people from knowledge access once there is the maintenance of a low quality teaching. Such situation has direct consequences upon teacher's work which is the target of several critics that have affected his/her health and position against the society. It is necessary to clarify the obstacles which prevent his/her critical and transforming action. The analysis of the social relations of production which determine the educational policies, that contribute for the teacher's profession alienation, constitutes a significant contribution to invert such scenario. It was possible to verify that the training proposed by the current legislation, which is speeded up and pragmatic, does not allow research development and it values the technique, the ability and competence development and the everyday knowledge the most. The consequence is the teacher's work emptying and the low quality of teaching in Brazilian schools. Recovering this professional work value is fundamental to assure an emancipating human education. The Cultural-Historical Theory, by Vygotsky, highlights the importance of pedagogical intervention performed by the teacher in the school process which contributes to settle its aims and to rescue this profession importance.

Key-words: Teacher's work ; Capitalist Society; Cultural-Historical Theory.

Introdução

A desvalorização do trabalho do professor é uma característica da sociedade capitalista. Compreender as causas desse fenômeno e as políticas educacionais públicas como forma de entender e superar este problema, é a finalidade desta pesquisa.

Parte-se do pressuposto metodológico de que não é possível desvendar os elementos reais que estão por trás dessa questão senão mediante uma análise profunda do mecanismo de funcionamento das relações sociais e de produção capitalistas. Os problemas educacionais estão em consonância direta com os interesses do capital, o que fica evidente diante da prioridade que a escola atribui à formação para o trabalho.

É fundamental compreender as causas da desvalorização do trabalho docente. Por isso encaminhou-se esta pesquisa a partir de uma análise da sociedade capitalista, de suas políticas públicas para a formação de professores e das teorias pedagógicas que desfiguram sua função de educar. Para finalizar, a Teoria Histórico-Cultural foi abordada por reafirmar a importância da intervenção pedagógica para a formação humana, podendo assim contribuir para re-significar esta profissão, valorizando-a.

Joana D'Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Sociedade Capitalista e suas influências na educação

A sociedade capitalista caracteriza-se por relações contratuais, formais, próprias da urbanização e industrialização, que exigem níveis mínimos de abstração por parte dos indivíduos, para sua inserção social. A educação escolar adquire assim importância fundamental, ao assegurar a aquisição dos códigos da língua escrita à população em geral.

A oferta educacional vai se universalizando, mas de forma ambígua, pois ao mesmo tempo em que o ensino escolar é direito de todos, também se determina a desqualificação deste saber, não oportunizando a apropriação do conhecimento científico para todos. Segundo Saviani (1994), a tendência dominante desta sociedade é a de considerar a educação não como apropriação da ciência, mas sim como marco decisivo para o desenvolvimento econômico. Ela deixa de ser pensada no âmbito intelectual, de formação humana, de caráter improdutivo, para um caráter de qualificação da mão-de-obra como força de trabalho. Por isso, a educação se torna funcional e de interesse ao sistema capitalista. É uma educação voltada às necessidades de formação para o trabalho.

Diante disso, torna-se imprescindível a compreensão de como o trabalho se organiza nesta sociedade. Se analisarmos o ideário liberal que sustenta a sociedade capitalista, poderíamos afirmar que as antigas formas de dominação de um homem por outro, seja pela escravidão ou pela servidão, foram superadas. A sociedade seria agora democrática, formada por indivíduos livres e iguais, com as mesmas condições de lutarem pela produção de sua existência. Entretanto, tal afirmação apenas falseia a realidade, na medida em que nos deparamos com a perpetuação de uma sociedade desigual, em que as riquezas socialmente produzidas estão concentradas nas mãos de uma minoria, enquanto a maioria vive em condições de miséria e exclusão social.

Ao contrário do que postula o ideário liberal clássico, o longo processo de passagem do feudalismo para o sistema capitalista não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes por uma sociedade livre e igualitária. A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal, instaurar as bases das relações

Joana D'Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes (FRIGOTTO, 2003, p. 27).

Esta sociedade capitalista é constituída por duas classes distintas e antagônicas: de um lado os detentores dos meios de produção e, portanto, do capital, e de outro, os que possuem apenas sua força de trabalho para vender. A expropriação do trabalhador de seus meios de produção, que ocorreu na chamada acumulação primitiva (MARX, 1989), na transição da sociedade feudal para a capitalista, foi o ponto de partida para organizar o modo capitalista de produção.

Neste modo produtivo, que foi se alterando e historicamente se recompondo sobre novas bases, instalou-se a fragmentação do trabalho e a constituição do trabalhador parcial, que não domina mais o processo de produção por inteiro. Cada trabalhador domina apenas uma função, não tendo o domínio de todo o produto. A organização do trabalho na fábrica foi se constituindo de distintas maneiras, para atender às demandas que o contraditório processo de acumulação do capital gerou.

No final do século XVIII e meados do XIX, desencadeou-se a primeira revolução industrial, com a introdução da maquinaria aplicada à produção de mercadorias. Foi marcada pela utilização do ferro como matéria-prima, pela primeira invenção do tear e, pela substituição da força humana pela energia e máquina a vapor, criando condições objetivas que consolidaram a transição da sociedade agrária para a sociedade industrial.

Aumentou assim a concentração do capital nas mãos de poucos e o trabalho que se subordinava ao capital. Esta etapa da sociedade capitalista trouxe sérias conseqüências sociais para os trabalhadores, como a apropriação da força de trabalho das mulheres e das crianças, o prolongamento da jornada de trabalho e também a sua intensificação.

Foi no processo de desenvolvimento desse modo de produção que cresceu o número de desempregados, uma vez que até mesmo as crianças podiam operar uma máquina e por menor preço, gerando por toda parte a miséria. Dava-se assim a primeira grande crise do capital, no séc. XIX e, com ela, elaboravam-se propostas revolucionárias.

Joana D'Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Na época de Marx acreditava-se que as crises sucessivas do capitalismo acabariam criando as condições objetivas que viabilizariam a revolução proletária, inclusive o próprio Marx em uma de suas cartas da época em que redigia os manuscritos d'*O Capital* afirmava que estava trabalhando arduamente em sua obra para que a mesma servisse como ferramenta teórica para a organização da luta operária (SAVIANI, 2005, p. 18).

O capitalismo, entretanto, se reorganizou para conter a crise. Aprovou leis trabalhistas, promoveu a emigração para o novo continente, retirou as crianças das fábricas e criou a escola pública, que já nasceu reproduzindo a divisão social do trabalho, com a separação entre o saber intelectual e o manual.

Na medida, [...] em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, 2003, p. 34).

Nova crise do sistema produtivo capitalista, com a grande depressão de 1929, alterou a consciência burguesa e a sua capacidade de exercer o controle dos problemas gerados (SAVIANI, 2005). Sob o impacto deste contexto, Keynes (1883-1946) redefiniu os pressupostos econômicos do liberalismo e atribuiu importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas.

Combinou também a regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado baseada na propriedade privada. Sua pretensão era “reformular o capitalismo antes que ele mesmo se destruía totalmente”. Ele acreditava que, por meio de adequadas políticas governamentais, seria possível conter as crises cíclicas do capitalismo e garantir o pleno emprego e taxas contínuas de crescimento, se não para sempre, pelo menos por longos períodos (SAVIANI, 2005, p. 20).

O chamado “Estado de Bem-Estar” (keynesiano) traduziu um determinado grau de compromisso entre o Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores. Esta fase de crescimento da economia assegurou um relativo equilíbrio social nos países desenvolvidos e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Para Saviani (2005,) a

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



economia de escala e a produção em série para o consumo de massa, implicaram no uso de um grande contingente de trabalhadores, o que facilitou tanto a organização sindical como a regulamentação estatal.

O processo produtivo também se reorganizou e deu origem à segunda revolução industrial. Neste período o aço, a energia elétrica, o petróleo, a indústria química e o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação favoreceram uma teia de comunicação internacional, inclusive devido à necessidade da partilha dos mercados. Foi ainda um período de luta intensa entre sindicatos e patrões.

A produção e a organização do trabalho gradualmente se alicerçavam no taylorismo-fordismo. Esta nova base científica surgiu nos Estados Unidos, nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, com Taylor, que tinha o objetivo de aumentar a produtividade e resolver problemas salariais. A produção passava a estar fundamentada sobre uma base científica diferente da anterior, com a sistematização do tempo, os treinamentos e análises metódicas dos ritmos, para intensificar a produtividade. É implantada a remuneração do trabalhador por “peça”, o que é bom para o capital, mas se revela altamente cruel para os trabalhadores, ao aumentar as horas de trabalho sem aumentar proporcionalmente o salário.

O sistema fordista, por sua vez, desenvolveu-se na primeira metade do século XX, com Ford, nos Estados Unidos, por meio das linhas de montagem. Trouxe consigo inúmeras conseqüências, como: grande número de trabalhadores desqualificados, intensificação da separação entre concepção e execução, maior fragmentação do trabalho, massificação do produto e também das pessoas e acirramento do individualismo. Tais mudanças produtivas seriam gradativamente incorporadas aos processos produtivos mundiais, durante o séc. XX.

Para o trabalhador deste momento, era tolhida a oportunidade de pensar, refletir sobre sua ação, já que era desqualificado seu trabalho, segundo Kuenzer (2002). Como predominava a mecanização, não era necessário o domínio do saber sobre o trabalho total, dispensando energias intelectuais e criativas. Aqui se encontrava explícita a ruptura entre pensamento e ação, entre trabalho intelectual e manual, marca da sociedade capitalista. Tal ruptura seria perpetuada pela educação escolar, por meio de diversos mecanismos.

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Para atender a estas demandas, que por sua vez correspondiam às de uma organização social também atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação (KUENZER, 2002, p. 83).

Na década de 1970 uma nova crise abalou o sistema capitalista. A produção pautada no binômio taylorismo/fordismo não conseguia mais responder às exigências do mercado mundial, porque sua principal característica estava justamente na produção em massa, que exigia investimentos milionários e uma grande quantidade de mão-de-obra.

A crise do petróleo intensificou ainda mais a crise. Foi quando o toyotismo conquistou um grande espaço, uma vez que consumia menos energia e matéria-prima, ganhando vantagens gigantescas em relação ao sistema produtivo anterior. Nesse contexto é que assistimos a uma nova fase, a chamada acumulação flexível e, junto a ela, à degradação das condições de trabalho e dos direitos trabalhistas.

Essa forma produtiva foi organizada no Japão. O mercado consumidor japonês era pequeno e por isso desfavorável à implementação do sistema fordista. As fábricas japonesas montadoras de automóveis Toyota dão então os primeiros passos desse novo sistema de produção, que passou a ser chamado de “Toyotismo” ou produção flexível. Criado por Taiichi Ohno, logo após a Segunda Guerra Mundial, se firmou mundialmente neste período. Sua base é a flexibilização da produção, variada e reduzida ao máximo, com estoques limitados. O principal objetivo está na qualidade dos produtos, e se refere à produção em pequena escala, para a demanda, e com qualidade total.

Essas mudanças aparentemente levaram a uma redução da fragmentação do processo de produção, já que a adoção conjunta da microeletrônica possibilitou ao trabalhador controlar várias máquinas ao mesmo tempo. Kuenzer (2002) ressalta, entretanto, que a divisão existente entre os detentores dos meios de produção e os que vendem sua força de trabalho, se acentua cada vez mais na acumulação flexível. Reduz-se significativamente a necessidade de trabalhadores e permanece a separação entre o trabalho intelectual - que compete a um número cada vez menor

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



de trabalhadores, com formação flexível, contínua e de qualidade - e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo, terceirizado e precarizado. O discurso apresentado é contraditório: a unitariedade acarretaria a superação desta fragmentação, o que não se efetiva na prática.

O trabalho pedagógico escolar, bem como o trabalho do professor, tem que ser analisado a partir destas questões, pois estão organizados em função das necessidades sociais e produtivas. Segundo Kuenzer (2002), enquanto não for superada a fragmentação entre capital e trabalho, não haverá possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas, apenas contraditórias. Dentro dos espaços educativos capitalistas, a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, e do trabalho dos pedagogos e professores, em particular, não é historicamente possível.

As políticas educacionais e o esvaziamento do trabalho docente

Nesse período de crise e de reestruturação produtiva, o Estado capitalista reorganiza-se e adota as políticas neoliberais. O Estado de Bem Estar Social sai de cena, defende-se o Estado Mínimo e a livre concorrência. No Brasil, foi a partir de 1980 que entraram em cena as reformas educativas conhecidas como neoliberais. Com o toyotismo sendo sua grande inspiração, buscava-se “flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento” (SAVIANI, 2005). Permanecia, porém, o objetivo de intensa produtividade, guiado pelo princípio de racionalidade, significando o máximo de resultados com o mínimo de gastos.

A escola é diretamente afetada por tais políticas e mudanças sócio-econômicas, pois “quanto mais avança nesse processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar” (SAVIANI, 1994, p. 156). Ela faz parte das necessidades do progresso das cidades, dos hábitos civilizatórios, pois sua formação está direcionada à vida na cidade, mas não conta com efetivos investimentos. Permeada de contradições, ao mesmo tempo em que ela é desvalorizada, é também hipertrofiada:

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Em outros termos: tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. Ela é alargada tanto em sentido vertical como em sentido horizontal. No sentido vertical, ela é espichada para cima (3º grau, 4º grau) e é espichada para baixo (pré-escola). [...] Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar. Também se advoga o alargamento da escola no sentido horizontal, ou seja, a expansão do tempo de permanência nas escolas. Está em ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia (SAVIANI, 1994, p. 157-158).

Assim, ao mesmo tempo em que se amplia, ela se esvazia, perdendo em qualidade de ensino. Vai deixando de lado a sua primeira e essencial função, que é a de transmitir os conhecimentos científicos historicamente acumulados, que permitem ao homem superar as limitações do cotidiano alienado.

Isso afeta também o professor e seu ato de ensinar. As responsabilidades que hoje são atribuídas ao professor ultrapassam o âmbito pedagógico, indo além do ensinar. Ele enfrenta questões político-sociais, tendo que se envolver em questões familiares, lidar com a drogadição, a violência e outros problemas que permeiam o espaço escolar. Deixa assim de ser um profissional cujo objetivo é ensinar, esvaziando-se de sua real função e perdendo-se em meio a situações que ultrapassam suas possibilidades de atuação. As próprias políticas educacionais apostam no protagonismo individual do professor, para solucionar os problemas escolares.

Muitos autores têm se dedicado a estudar questões referentes à profissionalização, profissionalismo e profissionalidade do professor. De acordo com Caldas (2007), o trabalho docente tende a ser interpretado ora como determinado univocamente pelo capital, ora como portador das esperanças ou mazelas do sistema educacional.

Soares (2006) afirma que alguns estudiosos discutem a profissionalização mediante o advento de um processo de aligeiramento, fragmentação ou precarização da formação dos professores, dentro das políticas públicas educacionais dos anos 1990; outros se dedicam à mesma questão, relacionando-a com os saberes necessários à prática docente e buscam uma abordagem “crítico-reflexiva”.

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Esses estudos demonstram uma tendência atual muito presente na educação no que diz respeito ao trabalho do professor, isto é, o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente que se apóia na noção de competência.

A noção de competências, rapidamente difundida a partir da década de 1990 nos campos da educação e do trabalho, foi, ao longo dos anos, adquirindo diferentes significados e sentidos, constituindo-se no “eixo orientador da reforma em curso” (CAMPOS, 2002 apud SOARES, 2006, p. 3).

O conceito de competências origina-se do trabalho e é a partir dos anos 1990 que começa a surgir na literatura sociológica, junto com estudos que tratam da reestruturação produtiva e de suas repercussões na qualificação dos trabalhadores. É evidente a estreita vinculação destas políticas aos interesses capitalistas, o que nem sempre é criticamente assimilado pelos educadores. Isso os leva a aderir a tais discursos, sem perceber a dimensão negativa que atribuem a seu trabalho.

[...] as mudanças no mundo do trabalho, as novas bases da produção capitalista, traduzem-se, sob o ponto de vista da qualificação dos trabalhadores, pelo entusiasmo com relação às novas possibilidades postas pelas tecnologias de base microeletrônica e, mesmo dentre os educadores brasileiros, o debate em torno da polivalência, da politécnica, marcou as produções teóricas da época (CAMPOS, 2002 apud SOARES, 2006, p. 3).

Nesta perspectiva das competências, são readequadas as funções educativas do trabalho docente, conforme expresso nas atuais políticas educacionais sobre a formação de professores:

[...] o professor atual deve “saber colocar as suas competências em ação em qualquer situação”, “refletir em ação”, “adaptar-se, dominando qualquer situação”, “ser admirado, por sua eficácia, experiência, sua capacidade de resposta e ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire*, e seus atos, justificando-os”, e, ainda, “saber jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e oportunista, em resumo, que este profissional seja autônomo e responsável” (CALDAS, 2007, p. 27).

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Estas concepções educacionais estão diretamente vinculadas às necessidades produtivas, pautadas na eficiência e racionalidade técnica, na ação prática, para saber lidar com as mudanças em curso. A educação que corresponde a tais objetivos é expressa por meio de teorias pedagógicas e psicológicas sedutoras, que nem sempre consideram e valorizam o trabalho do professor. Os professores são levados a acreditar nelas, o que agrava ainda mais sua desvalorização. O lema do “aprender a aprender”, que de umas décadas para cá vem permeando os documentos oficiais da Educação com um caráter inovador e moderno, na verdade traz oculto um forte processo de alienação.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2004, p. 8).

A teoria do “aprender a aprender” desvaloriza a transmissão do saber objetivo, privando a escola de sua principal função social, a de transmitir esse saber. Contribui também para a descaracterização do trabalho do professor como o principal responsável pelo ato de ensinar. É o aluno quem deve aprender a aprender.

Duarte (2004) ressalta que a centralidade da teoria do “aprender a aprender” no pensamento pedagógico contemporâneo pode ser constatada no documento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), conhecido como Relatório Delors, de 1998, e também nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) brasileiros.

Para o autor, o lema “aprender a aprender”, sob a aparência de inovação e avanço pedagógico, ao prometer superar as lacunas da escola tradicional, leva a um esvaziamento dos conteúdos escolares. Consiste, portanto, na

[...] forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da escola tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo (DUARTE, 2004, p. 8).

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



A formação de professores é diretamente afetada por tal ideário, tendo o problema se agravado ainda mais com a queda na qualidade de seus cursos. De fato, constata-se na atualidade um crescimento de cursos de graduação, oferecidos tanto pela rede pública quanto privada, de maneira aligeirada, com menos tempo e menor custo. É, principalmente, na formação de professores que são propostos os cursos à distância.

Duarte (2003) apresenta outro agravante quando autores, como Donald Schon, defendem um conhecimento tácito, sobrepondo-o ao conhecimento escolar, teórico e científico. Segundo essa teoria, os professores em sua formação não necessitam de tais conhecimentos na atuação de sua profissão, apenas a reflexão da prática seria suficiente. Entretanto, como o professor conseguirá refletir criticamente se não adquire elementos teóricos que fundamentem sua compreensão dos problemas educacionais e sociais?

Nessa mesma linha de raciocínio, Tardif (2000 apud DUARTE, 2003) acredita que os cursos de formação no âmbito da universidade não têm dado conta adequadamente da formação profissional, por estarem centrados no saber acadêmico, teórico, científico. Na proposta defendida por esse autor, o núcleo da formação está justamente no saber cotidiano do profissional; os cursos de formação de professores deveriam abandonar o modelo “aplicacionista”, abandonar a “lógica disciplinar” e passar a adotar uma lógica profissional, centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.

A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia alimentada por um indigesto pragmatismo (...). Em tal utopia pragmatista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001 apud DUARTE, 2003, p. 606).

Outro autor que também critica o conhecimento teórico na formação dos professores é Philippe Perrenoud (2002 apud DUARTE, 2003, p. 606), ao afirmar que o ensino desenvolvido

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



dentro das universidades, destinado à formação dos professores, embora pareça ser o local adequado para formar o professor reflexivo, na realidade não o é, pois ele acredita que a formação desse profissional não decorre espontaneamente da existência de um ambiente de pesquisa. Para Perrenoud, para que a universidade consiga formar o professor reflexivo, é necessário abandonar quatro ilusões sobre os saberes teóricos, seu estado e sua pertinência para a formação prática do professor: a “ilusão cientificista”, a “ilusão disciplinar”, a “ilusão da objetividade” e a “ilusão metodológica” (PERRENOUD, 2002 apud DUARTE, 2003, p. 606).

A alusão feita por este autor à formação do professor reflexivo aponta para a mesma direção que Tardif, ou seja, para a desvalorização do papel do conhecimento científico, teórico, acadêmico na formação desse profissional da educação.

A universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Pode-se então ser tentado a dizer que formar os professores segundo esse paradigma é uma tarefa “natural” das universidades. Todavia, salvo em medicina, engenharia e administração, a universidade não está organizada para desenvolver competências profissionais de alto nível. Mesmo nesses domínios, Tardif mostra que os saberes disciplinares superam o desenvolvimento de competências. Isso levou algumas faculdades de medicina a operarem uma revolução, introduzindo a aprendizagem por problemas, que coloca a abordagem teórica a serviço do problema clínico desde o primeiro ano (PERRENOUD, 1999 apud DUARTE, 2003, p. 607).

Sustenta-se assim a conclusão de que estes pressupostos epistemológicos e pedagógicos levam à desvalorização, não somente do saber científico, teórico, mas também do saber escolar e do trabalho docente. Segundo Duarte (2003), a descaracterização do professor se deve em grande parte à desqualificação no campo de sua formação acadêmica, pois ele não é visto mais como agente de transmissão do saber escolar. Essa epistemologia também pode ser identificada no contexto da educação brasileira, amplamente influenciada por tais teorias.

Kuenzer (1999) afirma também que as políticas de formação descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função esta que é exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior. Tais políticas estão em consonância com as exigências atuais do setor produtivo, cada vez mais excludente.

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



À grande maioria compete a função de divulgação de conhecimentos em níveis diferenciados, para o que se propõe uma qualificação também diferenciada, e tão mais aligeirada e menos especializada quanto mais se destine às classes subalternas, objeto “natural” de exclusão, para o que não se justificam longos e caros investimentos (KUENZER, 1999, p. 13).

A medida que as políticas públicas retiram da docência essa característica de ser também pesquisa e ciência, transformam-na em simples execução de tarefas, o que desqualifica o ensino, desvalorizando também o salário do professor.

Na sociedade capitalista atual, a política de formação de professores em nível superior não é para todos e, de acordo com Kuenzer (1999), é desperdício investir na formação qualificada de professores para os trabalhadores e “sobrantes”, que provavelmente serão clientes dos cursos de formação profissional. Para os “sobrantes”, bastam professores qualificados em cursos aligeirados e, em decorrência, com salários rebaixados e condições precárias de trabalho.

Esses fatores abordados dificultam uma identificação positiva diante da profissão docente, que cada vez é menos procurada. Esteve (1995 apud CALDAS, 2007) aponta que as reformas educacionais nos países europeus, nos anos 90, surgiram num momento de desencanto e ceticismo, cuja origem estava no sentimento de insegurança dos professores frente às circunstâncias de mudanças para os quais não se sentiam preparados.

Isso contribuiu para que se instalasse o mal-estar docente ou *teacher burnout*, definido como "os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada" (ESTEVE, 1995 apud CALDAS, 2007, p. 29). Este sentimento é hoje compartilhado por muitos professores, por isso é importante conhecer suas principais causas:

- *aumento de exigências em relação ao professor*: para além do domínio do conteúdo, o professor é requisitado para tarefas de integração social com a comunidade e apoio psicológico aos alunos, sem se fazer acompanhar da alteração na formação do professor;
- *inibição educativa de outros agentes de socialização*, como a família, o que vai acarretando maior responsabilidade para a escola no processo formativo em geral;
- *desenvolvimento de fontes de informação alternativas* que alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à aula;

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



- *ruptura do consenso social sobre educação*, o que caracterizaria uma socialização divergente, com relação a modelos e valores de educação;
- *modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo* pelo abandono da idéia de ensino como promessa de um futuro promissor e a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual;
- *menor valorização social do professor* pela definição do *status* social em termos exclusivamente econômicos;
- *mudança dos conteúdos curriculares*, que acaba por gerar uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor;
- *escassez de recursos materiais* pela redução de investimentos públicos na área da educação;
- *mudanças na relação professor/aluno*, com um número crescente de casos de agressões sofridas por professores na escola;
- *fragmentação do trabalho do professor*, o que gera acúmulo de tarefas e intensificação do trabalho (ESTEVE, 1995 apud CALDAS, 2007, p. 29-30).

Isto gera nos professores o desejo de abandonar a profissão, o que pode se manifestar por meio de mecanismos de evasão, como o distanciamento psicológico dos problemas do cotidiano, ou mesmo o abandono real e definitivo da profissão (CALDAS, 2007).

Outro fator que também contribuiu para a desvalorização deste profissional foi a questão de gênero e maternidade, que acabou sendo útil para a sociedade de classes.

A maternidade, acompanhada do caráter educativo da mulher, pautada em valores como piedade, fraternidade, abnegação, devotamento, cooperação, solidariedade, entre outras características, correspondia às necessidades de valores sociais para combater os valores individuais ou de classe, fruto do liberalismo (FACCI, 2004, p. 26).

Esta questão de gênero pode ter contribuído para “a desprofissionalização do magistério, uma vez que as professoras, mesmo na atualidade, ainda são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com os alunos, e não pela possibilidade de ensinar” (FACCI, 2004, p. 27).

A autora salienta que Vygotsky⁴ critica duramente o “pedagogo babá”, do qual se exige somente amor, ternura e preocupação. Isto é mediocrizar a profissão do professor, que necessita

⁴ Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934) concluiu Direito e Filologia na Universidade de Moscou em 1917 e estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia em Gomel, de 1917 a 1924. Retornando a Moscou, trabalhou no Instituto de Psicologia e, mais tarde, no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Dirigiu ao mesmo tempo um departamento de educação de crianças, deficientes físicos e retardados mentais, em Narcompros, além de dar cursos



do conhecimento científico, já que o seu domínio é a chave fundamental para a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Diante destas análises até aqui apresentadas, constata-se que a desvalorização do professor não está ligada apenas a falta de recursos financeiros. Ela é produto da própria dinâmica das relações sociais capitalistas. Para reverter essa situação, é necessário “tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema de educação” (SAVIANI apud FACCI, 2004, p. 28).

Apesar dessa bandeira ter sido apropriada pelos discursos capitalistas, que colocam a educação no centro das discussões, defendendo a universalização do ensino escolar, como direito de todos, na prática, inversamente, determinam a discriminação deste saber, não oportunizando a apropriação do conhecimento científico para todos, por meio da oferta de uma educação sem qualidade. Na lógica do capitalismo, a ciência é propriedade privada, pois é garantia da continuidade de acumulação do capital, não podendo ser acessível a todos.

Lutar pela superação de tais desigualdades educacionais exige comprometimento político e consciência epistemológica por parte dos envolvidos no processo educacional. Assim, hoje mais do que nunca, é urgente e necessário lutar por novos parâmetros para sua formação e “reafirmar a valorização do trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, em face do esvaziamento por ele sofrido no contexto liberal globalizado” (FACCI, 2004, p. 2).

Constata-se em meio aos professores, em muitas situações, um sentimento de desvalorização e descrença quanto à importância de seu trabalho no processo pedagógico, quando sabemos que é da maior relevância e significância no processo de ensino-aprendizagem. É inconcebível não considerar nesse trabalho a importância da apropriação de novos conhecimentos e de uma nova postura diante da realidade histórico-cultural de seus alunos. Não é o que ocorre na sociedade capitalista, que aliena o trabalho do professor, descaracterizando sua função educativa.

na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na Universidade de Moscou e no Instituto Pedagógico Hertzen, em Leningrado. Junto com Leontiev, Luría e outros, elaborou a Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKI et al, 1988).

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Diante deste complexo cenário em relação à profissão docente, é imprescindível reafirmar sua fundamental importância para o processo de apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente produzidos pela humanidade. Para tanto, a Teoria Histórico-Cultural foi utilizada neste trabalho como referência teórica, contribuindo com esse objetivo, ao destacar a importância que o professor tem no processo de aprendizagem do aluno.

A Teoria Histórico-Cultural e a importância do professor

Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural são frequentemente mencionados no meio educacional brasileiro, embora muitas vezes de forma distorcida. As políticas atuais, por meio dos organismos públicos oficiais da Educação, têm por objetivo divulgar e aproximar a teoria de Vygotsky ao lema “aprender a aprender”, descaracterizando de forma violenta seus escritos, ao excluir de sua “identidade” o marxismo. O que ocorre muitas vezes na interpretação de suas obras é fazer com que ela se torne mais prazerosa, mais fácil e mais prática. Além disso, para muitos teóricos que defendem esta idéia, basta falar de interação, de envolvimento, que estaremos nos referindo à sua teoria.

Segundo Duarte (2004), poderíamos chamar isso de qualquer coisa como “sóciointeracionismo-constructivista-pragmático-dialógico”, menos da teoria apresentada pelo próprio Vygotsky. Tais encaminhamentos, especialmente no campo educacional, servem para a legitimação de políticas educacionais comprometidas com os interesses da classe dominante, de forma a tornar a teoria de Vygotsky mais facilmente assimilável ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, próprio do capitalismo contemporâneo. Em virtude disso, seus escritos permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que tem facilitado sua incompreensão. Ao se retirar do pensamento de Vygotsky o caráter marxista e a radicalidade na crítica às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista, anula-se a possibilidade de luta contra as relações capitalistas que ela implica.

A teoria de Vygotsky contribui para uma nova visão da aprendizagem da criança, atribuindo importância à dimensão social que mediatiza a relação do indivíduo com o mundo e a cultura. Para ele, a aprendizagem ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural,

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



o que promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (pensamento, percepção, memória, raciocínio e volição).

Ao considerar a importância da formação dos processos psicológicos superiores, em especial a apropriação dos bens culturais para o seu desenvolvimento, essa teoria concebe a enorme contribuição do processo de escolarização e do trabalho do professor, que constitui o principal mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos.

Para Vygotsky, a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos. Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado (CASTORINA et al., 1996).

Segundo esta perspectiva, o processo de desenvolvimento é possibilitado pelo aprendizado e acredita-se que a criança inicia a aprendizagem muito antes de frequentar a escola. Vygotsky postula a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil: o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real é a capacidade da criança de realizar atividades independentemente. Já o nível de desenvolvimento potencial está relacionado à capacidade construída, ou seja, a criança consegue realizar determinadas atividades desde que conte com a participação de alguém mais capaz, no caso do processo de escolarização, o professor. A zona de desenvolvimento próximo seria aquela que:

[...] transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de potencializar as possibilidades do aluno, de forma que converta em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKI, 1996 apud FACCI, 2004, p. 241-242).

Segundo este autor, quando uma criança não consegue realizar sozinha determinada tarefa, mas o faz com a ajuda de outras pessoas mais experientes, está demonstrando que já contém aspectos e partes mais ou menos desenvolvidas de noções e conceitos.

A formação dos conceitos está assim intimamente ligada às funções psicológicas superiores, pois, para se chegar à formação dos conceitos propriamente ditos, a criança inicia seu

Joana D'Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



processo desde a primeira infância, com as funções elementares e, gradativamente, com as funções psicológicas superiores. Isso se dá dentro de um processo, até a criança chegar à adolescência, que é a fase onde as funções intelectuais, que são necessárias para a formação dos conceitos, se desenvolvem plenamente. “Somente na adolescência é possível a transição definitiva ao pensamento conceitual” (FACCI, 2004, p. 213).

A teoria Histórico-Cultural evidencia a importância da aquisição de conhecimentos científicos para o desenvolvimento do homem e para a construção de uma nova sociedade:

Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não seja dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Nossa ciência não poderia nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência se encontrará no centro da vida. O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos (VYGOTSKY, 1991b apud DUARTE, 2004, p. 170-171).

Garantir a apropriação de conteúdos é tarefa primordial para a emancipação humana. Tal exigência também é fundamental na formação docente. Saviani (apud FACCI, 2004) ressalta que o professor precisa ter domínio de todo o conhecimento que será transmitido e, para isso, é indispensável estudar as teorias pedagógicas, as disciplinas específicas ministradas, os conhecimentos didático-curriculares, os conhecimentos necessários de seu “saber pedagógico”. É necessário conhecer as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa e ter um “saber atitudinal”, que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho pedagógico. Finalmente, ter uma postura crítica diante da realidade social e dos conhecimentos a serem transmitidos para os alunos, a fim de contribuir no desenvolvimento da criticidade dos mesmos. Só assim conseguirá desenvolver sua função social de maneira adequada, consciente e socialmente comprometida, cujo resultado pode vir a ser a conquista do respeito e credibilidade para sua profissão.

Considerações Finais

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



Ao concluir esta pesquisa, fica evidente o quanto o trabalho docente na sociedade capitalista enfrenta desafios em todos os níveis da esfera humana: econômico, político, social, cultural, educacional. Tais problemas são enfrentados devido às necessidades sociais, que se revertem em políticas educacionais públicas para atender aos interesses do capital, preocupando-se com a formação para o trabalho, sem oferecer fundamentos e legitimidade para a valorização desse profissional na sociedade.

O trabalho docente é extremamente necessário no processo de transmissão do saber, mesmo que nos dias atuais defenda-se o contrário, quando se valoriza o ensino à distância, a internet e tantos outros meios. Todavia, defende-se neste trabalho que a relação professor-aluno continua fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, o que se constata ao adotar-se a Teoria Histórico-Cultural como referência teórica.

Pesquisar sobre os desafios do trabalho docente e suas marcas no processo de ensino-aprendizagem é algo que traz inquietação. Por outro, pode transformar a concepção desse profissional, ao permitir que perceba sua importância na vida dos alunos e para a apropriação dos conhecimentos científicos.

No decorrer da pesquisa, mostraram-se as mudanças significativas na sociedade capitalista, enfatizando as três revoluções industriais, as relações econômicas e políticas e suas conseqüências para a profissão docente. Procurou-se ainda evidenciar os mecanismos oficiais que reforçam o esvaziamento deste trabalho e trazer possibilidades reais para reverter tal processo.

Abre-se assim a possibilidade de compreender e resgatar a real função docente: a de ensinar. Mecanismos políticos e sociais são criados para evitar que tal função obtenha o devido sucesso, a fim de reproduzir as condições sócio-econômicas próprias desta sociedade, resultando em precárias condições para exercer o trabalho docente. Por isso é indispensável que se reflita sobre estas questões e as mudanças que se quer promover.

Sabe-se que o assunto não se esgota aqui, mas espera-se que essa discussão possa contribuir para as reflexões sobre a prática docente, pois há necessidade e urgência de redescobrir a verdadeira função desse trabalho na sociedade capitalista. É preciso estimular, em todos os professores, o desejo de buscar a valorização de seu trabalho e a qualificação profissional, a fim de que a docência possa se converter em prática significativa e transformadora.

Joana D'Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Curitiba, UFPR, 2007 (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/11017>>. Acesso em: 26 out. 2008.

CASTORINA, José Antonio et al. **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea)

Joana D’Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro



MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. II.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea)

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. GT: Trabalho e Educação, n. 09. **Anais ANPED**, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3089--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; ed. Universidade de São Paulo, 1988.

Joana D'Arc Vaz

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro