



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

EDUCAÇÃO EM DEBATE: CRÍTICA À IMATERIALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

CIRO BEZERRA

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a materialidade do trabalho pedagógico na contemporaneidade. Buscaremos analisar como relevantes autores brasileiros têm compreendido e problematizado a questão do trabalho pedagógico e suas diversas implicações teóricas e metodológicas. Pretendemos, nesse ensaio, trazer à tona as reflexões e análises de Vitor Paro (2000) e Saviani (2008a, 2008b, 1988). Alertamos que há correntes teóricas, marxistas, que afirmam, categoricamente, que as atividades realizadas pelos sujeitos pedagógicos não são trabalho, mas serviço ou práxis; portanto, esta é uma questão que está longe de alcançar consenso. Nossa pretensão não é esgotar as possibilidades de análises, mas, participar deste debate; enfatizar a importância da categoria trabalho pedagógico nas relações que se forjam a produção, socialização e apropriação social do conhecimento.

Palavras chave: educação na contemporaneidade, apropriação e socialização social do conhecimento.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo entender la materialidad del trabajo pedagógico en el mundo contemporáneo. Buscamos analizar la relevancia han comprendido y puesto en duda la cuestión del trabajo pedagógico y sus diversas implicaciones teóricas y metodológicas de autores brasileños. Nos proponemos, en este trabajo para llevar a cabo las reflexiones y análisis de Vitor Paro (2000) y Saviani (2008a, 2008b, 1988). Le advertimos que hay corrientes marxistas teóricos que afirman, categóricamente, que las actividades de los sujetos educativos no están funcionando, pero el servicio o práctica; Por lo tanto, este es un tema que está muy lejos de llegar a un consenso. Nuestra intención no es agotar las posibilidades de análisis, pero participar en este debate; enfatizar la importancia de la categoría de trabajo docente en las relaciones que se forjaron producción, socialización y apropiación del conocimiento.

Palabras clave: educación en la sociedad contemporánea, la apropiación social y socialización del conocimiento.

1. INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas do século vinte, decorrente de contínuas erupções de inovações tecnológicas, que jorravam desde o período entre Guerras na indústria armamentista de destruição em massa, intensificou-se o ritmo do desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pela mobilização da ciência como estratégia de acumulação de capital. Tal fato revelou quanto educação e desenvolvimento estão interligados.

Esse entrelaçamento acabou resultando na necessidade de se elaborar políticas educacionais para promover o desenvolvimento econômico do capitalismo. Aos poucos as “organizações culturais sociais”, que inclui as instituições escolares, embutida no coração do sistema cultural dos Estados Nacionais (GRAMSCI, 1980), se manifestaram como componentes fundamentais naquele *lócus* em que as pessoas circulam como mercadorias, o mercado de trabalho.

Nesse contexto histórico, emergiu um importante campo de pesquisa, preocupado com a qualificação ou valorização da força de trabalho, sobretudo, na disciplina trabalho e educação. Talvez, hoje, com a terceira revolução industrial no capitalismo e a relevância que o conhecimento vem assumindo, seja mais pertinente denominá-lo de trabalho e conhecimento. Particularmente, preferimos tratá-lo por trabalho e riqueza. Não que as preocupações destas relações fossem desconhecidas. Elas se fazem latentes, historicamente, desde 1.100 a.C.. Mas, acedeu à consciência histórica, após Adam Smith ter rejeitado a teoria fisiocrata, que postulava serem as riquezas resultado da agricultura, e ter argumentado, explicitamente, que a fonte da Riqueza das Nações é o trabalho humano, o que inclui o trabalho do agricultor, sobretudo, o do campesinato. Postulou o trabalho como fonte invariável de valor. Com outras palavras, afirmou, de forma categórica, que “o aprimoramento das forças produtivas do trabalho” é o princípio basilar para se produzir as *riquezas das Nações*. Muito mais radical do que Adam Smith, Hodgskin afirmou:

O trabalho dos pais produz e compra – com aquilo que recebem como salário – todo alimento e roupas que a nova geração de trabalhadores utiliza, enquanto aprendem aqueles ofícios por meio dos quais, doravante, produzirão todas as riquezas da sociedade. Para a criação e educação de todos os futuros trabalhadores (naturalmente, não me refiro à educação livresca, que constitui a parte menos útil de tudo que precisam aprender). Seus pais não possuem estoque armazenado além de sua própria qualificação prática. Sob a forte influência da afeição natural e do amor paterno, preparam, por meio de sua labuta continuada, dia após dia e anos após anos, durante todo o longo período da primeira e da segunda infância de seus descendentes, esses futuros trabalhadores que os sucederão em sua labuta e em sua dura jornada, mas que herdarão sua força produtiva e serão o que eles são agora – os principais esteios do edifício social (HODGSKIN, 1986, p. 319, grifo nosso).

A singularidade desse campo de conhecimento ganhou destaque e se ampliou e aprofundou na modernidade. No século XX, evoluiu para o confronto entre educação propedêutica e educação técnica e profissional. A hegemonia da ideologia da profissionalização criou as possibilidades da formulação da teoria do capital humano e suas consequências políticas: o desenvolvimento econômico e seu discurso (BECKER, 1993 e SCHULTZ, 1973). Não faltaram críticas a essa teoria que atribui ao investimento em capital humano, isto é, em ciência e tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, e inovação técnica em processos e produtos, o papel decisivo para o desenvolvimento econômico capitalista.

Com Schultz (1993), em termos macroeconômicos, a educação foi admitida como variável da equação produtiva. Além dos recursos naturais, das tecnologias e do trabalho, passou-se a admitir a educação escolar como pressuposto para a produção das riquezas e desenvolvimento dos países. A escolarização passou a ser socioterritorializada como antídoto e panaceia à miséria e pobreza reinantes no mundo desorganizado pela dinâmica sócio destrutiva do capital.

O fato é que, simbolicamente, e de forma ainda mais radical no século XXI, certificados e diplomas passaram a ser as únicas formas de legitimação da distribuição do poder e das riquezas, e é em torno desta problemática que desenvolveremos a *crítica à economia política do trabalho pedagógico* (BEZERRA e PAZ, 2010).

O trabalho pedagógico é uma atividade imprescindível ao enriquecimento da força de trabalho dos sujeitos pedagógicos (docente e discente) (BEZERRA e PAZ, 2010). Nesse sentido, é fundamental enfatizar as múltiplas temporalidades e espacialidades do trabalho pedagógico; aquelas de maior relevância na valorização e enriquecimento do trabalho pedagógico, visando demonstrar o peso relativo de cada uma delas no processo de enriquecimento da “força produtiva do trabalho”.

Hipotetizamos que o esclarecimento deste fato permitirá os sujeitos pedagógicos estabelecerem prioridades, considerando os tempos e espaços pedagógicos específicos, no processo do trabalho pedagógico, que desenvolvem as potencialidades humanas (culturais) e, simultaneamente, enriquecem as capacidades produtivas (laborais). De forma que cultura e trabalho são dimensões marcadas pela indissociabilidade no processo de trabalho e valorização da força de trabalho, em diferentes escalas, momentos e dimensões de sua realização.

Por ser o trabalho pedagógico uma atividade realizada por sujeitos pedagógicos: docentes e discentes, mediados por outras formas de trabalho *que lhe dão suporte* na produção, socialização e apropriação social de conhecimentos, numa intricada divisão sociotécnica do trabalho, o objeto da educação se revela aparentemente difuso, na complexa realização do trabalho pedagógico. A delimitação deste objeto, no campo do trabalho e riqueza, está inegavelmente associada à luta política entre diversas correntes de pensamento. Bourdieu (1976), com a formulação de “campo científico”, demonstrou que tais lutas e disputas estão relacionadas ao exercício do poder simbólico.

A “pedagogia bancária” propõe o aluno como objeto; as correntes interacionistas, valorizam em suas abordagens educacionais a relação entre professor e aluno; nós propomos o conhecimento como objeto mediador do trabalho pedagógico e, portanto, de investigação, porque entendemos ser ele o elemento em torno do qual se processa, praticamente, a totalidade das relações sociais que condicionam as práticas pedagógicas; ele define propriamente o território da educação escolar. Esclarecemos que neste território os docentes e discentes são sujeitos e atuam sobre o

conhecimento, através de um trabalho social cooperativo, que exige reciprocidade dos envolvidos para se alcançar seus interesses e objetivos imanentes ao processo pedagógico. Isto o difere de diversos modos de trabalho humano. Porém, não o exime, no capitalismo, de subsumir-se à dinâmica do capital, à sua reprodução sociometabólica.

Com o propósito de compreendermos a materialidade do trabalho pedagógico na contemporaneidade, buscaremos ao longo do texto, problematizar como relevantes autores brasileiros têm compreendido e problematizado a questão do trabalho pedagógico e suas diversas implicações teóricas e metodológicas. Pretendemos nesse ensaio trazer à tona as reflexões e análises de Vitor Paro (2000) e Saviani (2008a, 2008b, 1988). Alertamos que há correntes teóricas, marxistas, que afirmam, categoricamente, que as atividades realizadas pelos sujeitos pedagógicos não são trabalho, mas serviço ou práxis; portanto, esta é uma questão que está longe de alcançar consenso. Nossa pretensão não é esgotar as possibilidades de análises, mas, participar deste debate; enfatizar a importância da categoria trabalho pedagógico nas relações que se forjam na produção, socialização e apropriação social do conhecimento.

O principal argumento defendido por nós, é que a formação da personalidade forjada no trabalho pedagógico durante a escolarização é norteadada pela dinâmica do capital, que se desdobra no território. Esse processo revela uma das faces fundamentais do processo de dominação na sociedade contemporânea. A dominação é, simultaneamente, material e simbólica. Neste tipo de escolarização processa-se a coisificação das pessoas em mercadorias, isto é, as pessoas personificam formas sociais específicas, nitidamente capitalistas: entram como pessoas e saem diplomadas como médicos, advogados, pedagogos, sociólogos, economistas, etc., em geral, profissionais qualificados, que comercializam sua força de trabalho enriquecida, valorizada, e assim qualificada, no mercado humano de trabalho.

Esta é a contradição fundamental do processo de escolarização: ao mesmo tempo em que valoriza a força de trabalho socializa princípios, valores e ideologias, necessários à reprodução sociometabólica do capital, no território; adequando e adaptando homens e mulheres às estruturas do capitalismo no século XXI, o que envolve, a um só tempo, infraestrutura e superestrutura; ou melhor, o processo de escolarização é aquele em que se revela, mais claramente, como a infraestrutura se superestrutura e a superestrutura se infraestrutura. É esta dialética negativa, da humanização do ser humano, outrora fetichizada pela teoria do capital humano, que procuramos neste texto enunciar.

2. TRABALHO PEDAGÓGICO E CONHECIMENTO: o debate entre os diversos olhares e campos de investigação

Entre as críticas persistentes à teoria do capital humano destaca-se o clássico da teoria educacional brasileira *A Produtividade da Escola Improdutiva*, de Gaudêncio Frigotto (1989). O impacto desta obra na educação brasileira foi contundente. Mais do que contribuir com as diversas pesquisas no campo dos fundamentos da educação na década de oitenta e noventa, tornou mais clara e distinta a complexa trama entre sociedade e educação, particularmente, entre economia ou o complexo do trabalho e a educação. A teoria do capital humano aparece apenas como um tema específico, crítico para muitas interpretações, dentro do vasto campo do trabalho e educação, elevado a objeto e unidade de estudo.

Outra importante contribuição foi à coletânea organizada por Tadeu da Silva (1991) que reflete bem o espírito da época. As diferentes reflexões desta coletânea buscam, de diferentes ângulos, delinear e tornar visível os vínculos entre trabalho e educação. Relações teoricamente delineadas por Hodgskin e Smith, ainda no século XIX. É preciso ter claro que todas essas questões e problemáticas, o objeto propriamente dito, situam-se no campo teórico, filosófico e metodológico da *Crítica da Economia Política*, que compreende a educação escolar e, sobretudo, a análise do trabalho pedagógico.

Na origem, esta corrente educacional brasileira enfrentou abordagens corporativas, que defendiam pertencer este objeto às Ciências Econômicas, como registra a obra de Salm (1980). Diferentes intelectuais de diferentes matizes das Ciências Humanas e Sociais provaram o contrário. Trabalho e educação, desde então, mais do que pertencer à economia da educação é um campo de investigação aberto às diferentes ciências humanas. Constitui, mesmo, um dos principais campos dos fundamentos da educação na contemporaneidade.

Outro campo que abraçou esse objeto, próprio ao âmbito da *Crítica da Economia Política* foi, em princípio, a *Administração de Sistemas Educacionais*, que evoluiu, posteriormente, para *Administração Escolar*, atualmente denominada de gestão escolar. Paro (1986 e 2010), por exemplo, critica os teóricos que propõe aplicar os procedimentos empresariais que objetivam a expropriação do mais-valor à gestão escolar; isto é, que defendem a sujeição da escola aos mecanismos lógicos do custo-benefício e do controle técnico e burocrático. Critica, de forma contundente, a concepção administrativa dos recursos humanos, que concebe o ser humano como recurso.

Para muitos as concepções empresariais poderiam contribuir para elevar a eficiência da organização escolar, mediante a elevação da produtividade do trabalho docente. O que significaria submeter à gestão escolar e o trabalho intelectual, dos docentes e discentes, às regras do *MINIMAX* – minimização dos custos e maximização dos lucros e resultados. Esta perspectiva não apenas criou as bases de justificação da precarização, degradação e exploração do trabalho pedagógico, como legitimou os discursos que passaram a reivindicar a privatização e controle da rede escolar e, por conseguinte, promover a proletarização do trabalho docente.

Vitor H. Paro, na sua análise, não se limita a tratar da gestão escolar. Como esta é, sobretudo, gestão do trabalho pedagógico, sente a necessidade de caracterizar a “natureza do trabalho pedagógico”. Assim intencionado, estabelece um diálogo crítico com os escritos de Saviani (2008b, 1988) sobre a conceituação do trabalho pedagógico (PARO, 2000, pp. 11 a 22).

É sobejamente conhecido, como demonstra a análise de Paro, que Saviani situa “a educação na categoria do trabalho não-material” ou imaterial. Ao posicionar as atividades docentes como “imaterial”, Saviani, para Paro, acaba incorporando pressupostos contraditórios, que ao contrário de esclarecer a singularidade da atividade pedagógica compromete sua teoria. Um desses pressupostos “diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção”. Ora, por mera coincidência, argumenta Paro, isso ocorre com a aula, na qual “o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se”. A questão é que o trabalho pedagógico não se reduz a aula e ao ensino. As universidades brasileiras consagraram historicamente a visão que este trabalho é marcado, no mínimo, por três dimensões: pesquisa, ensino e extensão.

Na visão de Paro (2000), com essa compreensão de trabalho pedagógico, Saviani (2008b, 1988) parece reduzi-lo ao tempo/espço que se materializa na hora aula. Nesta, “a atividade de ensino, a aula [...] é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno”. É importante observar que nesta compreensão de Saviani, aludida por Paro, a mediação que justifica a interação dos sujeitos pedagógicos, o conhecimento, não se faz presente, é indiferente.

Presença que também é secundarizada por Paro. Este parece confundir conteúdo escolar com conhecimento científico, e elege a “cultura em geral” como o objeto a ser socializado pela educação escolar. Esta confusão impede-o de ganhar consciência da especificidade da relação entre conhecimento e riqueza, na sociedade do capital. Não que os conteúdos escolares não sejam conhecimento. O são de algum modo. Mas estes têm a sua especificidade, e não se confundem com aquele, necessário à produção de comodidades, tecnologias, inovações e valores de uso. Além disso, Paro desconhece – às vezes parece rejeitar – o fato dos conteúdos escolares enriquecerem a força de trabalho discente. Força de trabalho, claro, em potencial, até elevar-se à *População Economicamente Ativa* (PEA).

O desconhecimento da dialética marxiana (LUKÁCS, 2013, pp. 41-157; MÉSZÁROS, 2013) entre forma social e relações sociais de produção e, conseqüentemente, do pressuposto da personificação das formas sociais que põe em movimento as relações sociais, impede Paro de apreender as formas sociais concretas do trabalho pedagógico, como subjetividade do capital. Apreende os sujeitos pedagógicos, tão somente, como um dado imediato, como aparência fenomênica ou forma genérica e abstrata do educador e educando. Não vê que essas formas sociais são apenas a “pele” ou “epiderme social” do conteúdo que a força de trabalho assume nas relações capitalistas de produção, socialização e apropriação social dos conhecimentos, nas unidades escolares.

Ora, prioridade do capital no “processo pedagógico” é a valorização da força de trabalho que, como conclusão da formação escolar, deve ser certificada e qualificada como profissional. A grande virtude dos escritos de Vitor Henrique Paro (2000, 2006), sobre a “natureza do trabalho pedagógico”, é ter afirmado, como poucos, que o trabalho pedagógico incide, radicalmente, na personalidade dos sujeitos pedagógicos.

A escola profissionaliza educadores e educandos e, o que ocorre, concomitantemente, valoriza a força de trabalho neste processo. Ao mesmo tempo em que subsumi o ser humano nestas formas sociais – *as profissões* –, o sistema capitalista legitima o processo de distribuição do poder e das riquezas, disponíveis no mercado, através do enriquecimento da força de trabalho; desperta, inclusive, a vontade das pessoas a se profissionalizarem e assumir compromissos institucionais: jurídicos e ideológicos. Deste modo, liga a subjetividade das pessoas à objetividade do sistema capital.

Escolariza-se, neste processo, a força de trabalho potencial, isto é o aluno, que possibilitará, no futuro próximo, a valorização do capital, nas organizações econômicas capitalistas (estatais e/ou privadas – com ou sem fins lucrativos, inclusive as filantrópicas). Aliás, o capital é valorizado desde a escola, já que estudante é força de trabalho em potencial, isto é, capital variável em processo de aprimoramento pela apropriação de conhecimentos.

A força de trabalho, então, não se configura simplesmente como “energia, músculos, cérebros, etc., humanos”. Esta é apenas uma visão “ontologizada”, naturalista e abstrata, da força de trabalho. Conforme Moishe Postone (2006) esta visão corresponde a uma interpretação específica, que ele enuncia como “marxismo tradicional”. O capital vivo, a força

de trabalho, é continuamente ampliado e forjado nas unidades de apropriação social de conhecimentos. Em volume sempre maior do que as necessidades das organizações capitalistas; o que pressiona o preço da força de trabalho, o salário, ao mínimo necessário à reprodução do trabalhador; pois, para as partidas dobradas capitalistas, salário é registrado como custo de produção.

Embora a lógica da afirmação de Saviani seja plausível – que o produto do trabalho pedagógico seja consumido imediatamente à sua produção –, ontologicamente não faz sentido, por isso rejeitamos a hipótese de o trabalho pedagógico se restringir exclusivamente ao tempo/espaço em que transcorre a aula. Como afirmamos anteriormente, ele se desdobra em temporalidades e espacialidades múltiplas.

Parece razoável admitir, com Saviani (2008b, 1988), que “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”. Mas, todo ato de trabalho o é (MARX, 1982). O problema é que, no processo do trabalho pedagógico, o que é produzido e consumido são conhecimentos apropriados, planejados e socializados pelo educador (tempo/espaço que antecede ao tempo/espaço da hora/aula), e apropriados pelos educandos (tempo/espaço que inclui e transcende ao tempo/espaço da hora/aula). Mesmo que admitamos o consumo de conhecimentos pelos sujeitos pedagógicos, este seria consumo produtivo e não improdutivo, pois o conhecimento apropriado é acumulado e agregado à força de trabalho em potencial, como valor, e não destruído neste ato (HODGSKIN, 1986).

O “ato de conhecer” é, portanto, um ato complexo, envolve múltiplas temporalidades e espacialidades, que não se esgota na aula ou sala de aula. Ainda que fosse a mesma e única aula se verificaria a produção e apropriação ampliada de conhecimentos, pois estas não se esgotam na temporalidade e espacialidade da aula, pressupõe outras temporalidades e espacialidades, que não se limitam e restringem às unidades escolares de origem. Enfim, a aula é apenas um momento muito específico da materialização social do trabalho pedagógico. É a geografia crítica ou radical que tem o poder de explicar como os conhecimentos se socioespacializam, quando apropriados pelos sujeitos pedagógicos, em diversos lugares de enriquecimento da força de trabalho.

Mas, o argumento de Saviani (2008b, 1988, p. 20) é adverso. Na sua perspectiva “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos estudantes)”. Não resta dúvida, portanto, que essa última postulação abre brechas para se admitir os educandos como meros consumidores de aulas produzidas pelo trabalho docente. E, nesse caso, temos que admitir que o estudante é passivo ou objeto de um sujeito, enquanto o educador é ativo e sujeito. Se for assim, a “pedagogia bancária”, tão criticada por Paulo Freire (1987), é reposta. Para quem conhece a perspectiva crítica de Saviani (2008a, 2008b e 2004) essa interpretação parece inadmissível, mas a forma como ele conceitua a natureza do trabalho pedagógico, pelo menos nestas obras (SAVIANI, 2008b, 1988), dá margem a interpretações desse tipo. Importa, entretanto, assinalar as lições que Paro (2000) extrai das postulações de Saviani. Sem entrar no detalhe das polêmicas que estabelece com Arroyo, Sá e Mazzotta, fixemo-nos apenas na polêmica de Paro com Saviani,

Na sociedade capitalista a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. É a aula, enquanto mercadoria, que se paga no ensino privado. É também a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública e privada) e que se avalia como boa ou ruim. Todavia, um exame mais acurado irá revelar que a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas [e aqui está o equívoco de Paro] o próprio trabalho pedagógico (PARO, 2000, p. 32).

Embora os limites da análise de Paro (2000) sejam flagrantes, como revela o texto acima, na polêmica com Saviani (2008b, 1988), é irrefutável suas contribuições. Ele procura identificar os limites de Saviani e superá-los. A exposição do seu conceito de trabalho pedagógico é extenso, mas, esclarecedor para o que nos interessa aqui: precisar o conceito da categoria trabalho pedagógico. Vejamos:

Uma concepção da educação enquanto relação social que se dá entre sujeitos com iguais condições no domínio da sociedade civil (Gramsci) nos revelará que **o produto de tal processo** é algo mais complexo do que o suposto por Saviani. Entendida a educação como a apropriação do saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc.) historicamente produzido e a escola como uma das instâncias que provêem educação, **a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender**. Neste ato, o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. **Há, portanto, algo que permanece para além do ato de aprender**. Neste sentido, o educando não se apresenta unicamente como consumidor. **Se se permite a analogia com o mundo da produção material, o aluno não é apenas consumidor do produto, mas também [do] objeto de trabalho**. Sua semelhança com o conceito de objeto de trabalho visto anteriormente, faz sentido, na medida em que **ele é o verdadeiro objeto ‘sobre o qual’ se processa o trabalho pedagógico e que se ‘transforma’ nesse processo**, permanecendo para além dele. As analogias com o processo de produção material, entretanto, não podem ir muito além disso. Enquanto no processo de produção material o objeto de trabalho opõe resistência a sua transformação de forma meramente passiva, a resposta

do educando nesse processo se dá de acordo com sua especificidade humana, que é ao mesmo tempo natural e transcendência do natural. Em vista disso, **o papel do educando no processo de produção pedagógica se dá não apenas na condição de consumidor e de objeto de trabalho, mas também na de sujeito, portanto de ‘produtor’ (ou co-produtor) em tal atividade.** Além disso, no processo material de produção, as modificações imprimidas no objeto de trabalho são de natureza material enquanto **a transformação que se dá no processo pedagógico diz respeito à personalidade viva do educando**, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas, etc. (PARO, 2000, p. 32, grifos nossos).

Ainda insatisfeito com esta crítica à Saviani, Paro prossegue em seus questionamentos sobre a natureza do trabalho pedagógico:

De qualquer forma, se o processo de trabalho pedagógico se realizou a contento, consideramos que o educando que ‘sai’ do processo é diferente daquele que aí entrou. É esta diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. A consequência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da ideia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção. Na verdade, esta separação se dá de fato, na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora. É claro que tal separação não se dá nos moldes absolutos em que se verifica na produção material. Nesta, há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca completamente da produção. No caso da produção pedagógica, mas não apenas imediatamente, já que se estende para além do ato de produção (PARO, 2000, p. 33).

Após expor e analisar a crítica de Paro a Saviani, voltemos à problemática da gestão dessa atividade laboral. Há uma extensa bibliografia de posicionamentos pró e contra a implantação dos princípios do *MINIMAX* no âmbito da gestão escolar. Duas críticas merecem destaque: o posicionamento de Sander (1995) e o de Paro (2010 e 1986). Este último desenvolve uma crítica mais fecunda e contundente ao apanágio da educação corporativa ou empresarial. A perspectiva de Paro, a nosso ver, abre possibilidade para as pesquisas em educação demonstrarem os nexos causais da “produtividade da escola improdutiva”; inclusive, e de forma positiva, elevar a produtividade do trabalho docente e reduzir custos. Para tanto, as tecnologias da educação e a educação à distância têm contribuído sobremaneira, elevando o número de salas de aulas e a quantidade de matrículas, sob a coordenação de tutores e não mais educadores, o que reduz significativamente o custo-aluno.

A plêiade dessas abordagens deu musculatura ao desenvolvimento do corpo teórico e metodológico da pedagogia das competências e da pedagogia do “*aprender a aprender*”, que se afirmaram nas três últimas décadas do século XX, e adentraram o século XXI, condicionadas pelas transformações e mundialização do capital. Transformações que desencadearam profundas reformas no sistema educacional em geral e na educação profissional em particular.

Tão profundas foram as transformações no mundo do trabalho capitalista que se fez necessário um novo arcabouço jurídico para reestruturar a modalidade do ensino técnico e profissional, em proporções sistêmicas. Isto é, abarcou tanto a Educação Básica como a Superior.

As estratégias políticas dessas pedagogias, desenvolvidas sob a hegemonia do neoliberalismo, expressam o propósito de elevar a produtividade do trabalho docente. Assim, em nome da qualidade total, da eficiência das atividades educativas, da gestão democrática, da redução do custo aluno, o capital subsumiu o trabalho educativo, em termos formais e reais. A problemática do custo subordinou a problemática pedagógica. Isto é, a qualidade educacional se subordinou à lógica quantitativa. Ícone desta lógica é a aprovação e certificação em larga escala e a socioterritorialização do ensino privado financiado pelo Estado Nacional.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os estudos críticos que estamos realizando tem contribuído para este posicionamento singular em relação às tendências teóricas mais expressivas no campo do trabalho e educação, da gestão escolar, e da crítica à economia política do trabalho pedagógico: a compreensão do enriquecimento da força de trabalho potencial, pela apropriação e incorporação de conhecimentos, operadas nos processos de escolarização.

Esse enriquecimento pode ser medido, por exemplo, pela elevação de *sinapses cerebrais*, durante a realização dos atos de estudos e reflexões, com metodologia adequada. É o tempo dedicado as atividades intelectuais, sobretudo à pesquisa, que eleva a qualidade da educação. Admitimos, com isso, que o trabalho pedagógico possui todas as características do que Marx conceituou como trabalho concreto. A expressão material ou objetivação do trabalho pedagógico são os conhecimentos produzidos, socializados e apropriados socialmente, nos diversos tempos e espaços pedagógicos; sobretudo naqueles que envolvem o desenvolvimento e organização da cultura educacional, e que

enriquecem e valorizam a força de trabalho.

Para além de organizar a cultura e socializar os conhecimentos historicamente existentes, defendemos a tese que o trabalho pedagógico, que se realiza em múltiplos tempos e espaços, é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário que enriquece a força de trabalho pela apropriação de conhecimentos. São as atividades intelectuais realizadas neste tempo que confere materialidade ao trabalho pedagógico, cujo resultado é o enriquecimento da força de trabalho docente e discente. Força de trabalho que se transfigura em capital variável, componente chave para produzir riquezas materiais. De acordo com Marx (1982), a composição orgânica do capital, a combinação adequada de capital variável e capital constante, no processo de valorização do capital, põe em movimento a reprodução sociometabólica do capital, a “contradição em processo”.

Nossa hipótese é que as atividades que se desenvolvem no tempo/espaço dedicado aos estudos: leitura, pesquisa, crítica e escrita explicam, se tais atividades forem realizadas apropriadamente, de forma intensiva e sistemática, mais do que a aula, o grau de desenvolvimento cognitivo do ser humano; e, com isso o enriquecimento da força de trabalho e, portanto, o enriquecimento do Estado Nacional. Estamos apenas repondo as teses sustentadas por Smith e Hodgskin, mas em novas bases categoriais, considerando as transformações do século XX e XXI. E também, de certa forma, essas teses foram reconhecidas como plausíveis e desenvolvidas criticamente por Marx e Gramsci (BEZERRA, 2009).

Com tais referenciais teóricos e metodológicos reconceituamos a qualidade e valorização do trabalho pedagógico. Estas têm que ser buscadas em outro lugar, distinto daquele que tem sido vislumbrado pelos teóricos da educação e órgãos de representação política, que atribuem a qualidade e valorização ao aperfeiçoamento didático do ensino e/ou pedagogismo da etnografia escolar e da sala de aula, por um lado, e a elevação de salários e conquista da carreira docente, por outro, nas trilhas do profissionalismo (TARDIF & LESSARD 2005) e do corporativismo da ciência pedagógica (GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 2011).

A “caixa de pandora” não se encontra na escola ou sala de aula, mas no “ato de conhecer”: de pesquisar, ler, escrever, criticar, publicar, etc. Se encontra nos estudos intensivos e sistemáticos, no tempo/espaço de estudos que, para se realizar apropriadamente, pressupõe uma vida pautada na liberdade e libertação das necessidades materiais de existência. O que tem sido negado, secularmente, às classes trabalhadoras.

O *fetichismo da sala de aula* esconde em vez de revelar, e aprofunda em vez de superar, os problemas da “improdutividade da escola” e da educação popular, isto é, compromete ainda mais a desvalorização do trabalho pedagógico e a qualidade da educação. O *fetichismo da sala de aula e da escola* dirige o foco do problema escolar para a formação inicial e continuada do docente, investindo-se vultosos recursos para alcançar resultados insignificantes e justificar, politicamente e administrativamente, os cargos comissionados das Secretarias de Educação, a existência desse aparelho político-partidário por excelência.

Inverte-se a ordem de importância dos sujeitos que realizam o trabalho pedagógico, ao contrário de se elevar o poder e autoridade dos sujeitos pedagógicos (docentes e discentes), atribui-se esta elevação à gestão: aos cargos de direção, inspeção, coordenação e supervisão, justamente as funções de apoio e suporte do trabalho pedagógico. Podem-se imaginar as consequências dessa política: o completo descompromisso dos verdadeiros sujeitos que elevam a qualidade e valorizam o trabalho pedagógico: se são os gestores que planejam e comandam então que realizem o processo de trabalho pedagógico e executem as ações pedagógicas fundamentais da educação escolar; que se responsabilizem pelo árduo trabalho de produzir, socializar e apropriar os conhecimentos na sociedade. Enquanto os Partidos Políticos Empresariais persistirem dominando e privatizando o Estado e a política educacional, com seus interesses corporativos, e controlarem a autonomia dos sujeitos pedagógicos, parece-nos que o caos na educação brasileira tende a persistir e aprofundar.

REFERÊNCIAS

- BEKER, Gary S. – *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3ª ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- BEZERRA, C. *Conhecimento, Riqueza e Política: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci*. 1ª. ed. Maceió: EDUFAL, 2009. v. 3.000. 197p .
- BLAUG, Mark – *Introdução à economia da educação*. Porto Alegre: Globo, 1975.
- BOURDIEU, P. – Le champ scientifique. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, N° 2/3, jun. 1976, p. 88-104. *Escritos de Educação*. 5ª edição. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998, pp. 65 a 79.
- FREIRE, Paulo – *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FRIGOTTO, G. – *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3ª edição. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- GAUTHIER, C. et all – *Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente*. Injuí: Ed. Injuí, 1998.
- HODGSKIN, T. – *A defesa do trabalho contra as pretensões do capital ou a improdutividade do capital demonstrada em relação às presentes associações de jornalheiros*. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Economistas, 1986, pp. 289-336.
- LUKÁCS, György – *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Bointempo, 2013, Volume 2, pp. 41 a 157.
- MARX, Karl – *Para a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
. *Manuscritos: economia y filosofía*. 11ª edição. Madrid: Alianza Editorial, 1984.
- MASON, J. F. – *História da Ciência: as principais correntes do pensamento científico*. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Editora Globo, 1962, p. 13.
- MÈSZÁROS, István – *O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Bointempo, 2013.
- PARO, Vitor Henrique – *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986 e 16ª edição, 2010.
. *A Natureza do Trabalho Pedagógico*. In: *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2000. pp. 29 a 37.
(org). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido (org) – *Pedagogia: ciência da educação?* 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- PINHO, Carlos M. – *Economia da educação e desenvolvimento econômico*. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1979.
- RAMOS, Marise N. – *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SALM, C. – *Escola e Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SANDER, Benno – *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo/Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, Demerval - *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10ª edição. Campinas, SP, 2008a.
. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. , 2004, Caps 13, 14, 15, 17.
. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- SHEEHAN, John – *A economia da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.
- SHULTZ, Theodore W. – *O Valor Econômico da Educação*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. E, do mesmo autor, *O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SMITH, A. – *A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Economistas. Volume 1, 1985.
- TADEU DA SILVA, T. – *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- TREVISAN, Leonardo – *Educação e trabalho: as receitas inglesas na era da instabilidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

Em sua obra seminal sobre História da Ciência, Mason expõe o seguinte fato: “A cisão entre as tradições dos escribas e dos artesãos já era notada naquele tempo [das civilizações Mesopotâmia e Egípcia]. Em um papiro egípcio do ano 1.100 a. C., presumivelmente um pai aconselha seu filho: ‘Prefere a atividade de escriba e poderás abster-te de qualquer trabalho árduo, tornando-te um magistrado de elevado prestígio. O escriba está livre de todo trabalho manual e é quem manda. Tenho visto o fundidor de metais em sua faina à boca da fornalha, com seus dedos semelhantes aos de um crocodilo. Ele exalava um cheiro pior do que ova de peixe. Nunca vi um ferreiro em cargo de responsabilidade, nem um fundidor nas funções de embaixador” (MASON, 1962, p. 12).

As ideias e reflexões tecidas nesse ensaio são resultados de estudos e pesquisas elaborados por BEZERRA & PAZ, e compartilhados em diversos artigos e monografias. Entre estes sugerimos como leitura complementar o artigo *Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico*, disponível no site da Redestrado. Acesso: 13/03/2014.

Essa tese de Vitor H. Paro é fundamental para compreender a especificidade do trabalho pedagógico não apenas na escola, mas na sociedade capitalista. Ela contribui para desfazer o mito da educação capitalista: superar as teses românticas e ingênuas da escola redentora e ver a escola associada ao processo de produção capitalista. Não que possamos reduzi-la a empresa, o que é um absurdo. Mas demonstrar o vínculo objetivo e necessário entre trabalho e educação. Não é por acaso que, no século XXI, apesar de todas as críticas à Teoria do Capital Humano, é legítimo admitir estarmos vivendo na sociedade capitalista do conhecimento. Sociedade que explicitou o conhecimento como principal insumo de elevação da produtividade da força de trabalho. No século XXI se tornou evidente para os empresários que a acumulação de conhecimentos pela força de trabalho eleva a grandeza de valor a ela agregado, ainda que esta nunca seja mobilizada em função do desemprego. Como diz Paro, há “algo que permanece para além do ato de aprender”. Um fato enfatizado por Hodgskin ainda no século XIX.

O que comprova a tese da opção política da quantidade em detrimento da qualidade, nas políticas educacionais contemporâneas e, portanto, na produção e apropriação social de conhecimentos. Desde logo é importante frisar que não se concorda com a tese de responsabilizar a EAD pela política de precarização e desvalorização do trabalho pedagógico. Entendemos que qualquer modalidade de educação que se sujeite à reprodução metabólica do capital não há como escapar desta dinâmica. Desta forma, não cremos que seja razoável responsabilizá-la pelo aprofundamento da desqualificação e desvalorização do trabalho pedagógico. É a forma capitalista de reproduzir a sociedade, inclusive a própria EAD, o motor desses fatos, que jamais poderá encontrar solução nesta ordem social.

Pós-doutorado em território e educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP/PP). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE-FGV/RJ). Especialização em Teoria Jurídica e Práticas Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF/1988). Atualmente professor adjunto IV, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordena o Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana - GEPSTUFAL (UFAL/CNPq) e o Fórum de Reforma Urbana em Alagoas (FRU-AL). E-mail: ciro.ufal@gmail.com

Recebido em: 19/07/2015

Aprovado em: 24/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: