

Trabalho docente: um trabalho alienado?

RESUMO: Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão acerca do conceito de trabalho alienado de Marx, bem como relacioná-lo com o trabalho docente. Neste estudo, primeiramente falar-se-á sobre os significados da palavra trabalho, e da mesma forma será abordado o conceito de trabalho, e trabalho alienado para Marx. Em um segundo momento, será explicitada a história do trabalho docente no Brasil, em que se problematizará as possíveis interfaces da história do trabalho do educador com o trabalho alienado. Por fim, far-se-á uma possível aproximação das ideias dos autores desenvolvidas com o conceito de emancipação de Habermas.

PALAVRAS-CHAVE: Alienação no trabalho. Trabalho docente. Emancipação.

Maria Odila Finger Fernandes Lima

Mestranda em Educação
Universidade de Santa Cruz do Sul,
UNISC, Brasil
modilafinger@yahoo.com.br

Daiana Klein Weber

Enfermeira, Mestranda em
Educação pela Universidade de
Santa Cruz do Sul.
dweber@unisc.br

Rosa Maria Filippozzi Martini

rosamfm@terra.com.br

Introdução

Pensar acerca do trabalho alienado, segundo a teoria de Karl Marx, relacionando-o com o trabalho docente e com uma leitura emancipatória traduz uma reflexão necessária, senão urgente, nos dias atuais. Para isso, propor-se-á andar sobre os significados da palavra trabalho, bem como se revisitará a história, o trabalho do educador na sociedade brasileira e por fim, refletir-se-á os possíveis processos de emancipação sobre o trabalho alienado do professor.

Para Birgin (2001), o trabalho docente é perpassado historicamente por processos sociais que regulam a sua profissão, sendo que estes dizem respeito a mecanismos que controlam, oprimem, limitam o seu fazer. Já para Fernandes (1987), se o educador não tiver presente para si a ideia de cidadania, inevitavelmente passará a ser instrumento de qualquer manipulação. Da mesma forma, Villela (2000) mostra que o educador brasileiro tornou-se um profissional passível de alienação, através da abertura das escolas normais e o processo de civilização imposto nas províncias da época. Contudo, é importante ressaltar que esta profissão abriu espaço na sociedade para as mulheres, à medida em que deixaram de estar restritas ao lar para terem uma profissão digna. Pode-se lançar mão da teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) como um pressuposto para pensar o trabalho docente enquanto um processo de emancipação, sendo que para isso é preciso refletir acerca dos conflitos, em comum intersubjetivamente no cotidiano escolar.

Este artigo objetiva pensar esta manipulação inerente ao trabalho docente, uma vez que para isso é preciso rever alguns conceitos que são significativos para uma melhor compreensão das possíveis alienações e potencialidades no trabalho do professor.

Trabalho e trabalho alienado: seus significados

Segundo Albornoz (1997), o conceito de trabalho possui muitas significações, principalmente nas línguas de cultura europeia. Para a autora, na língua grega há uma palavra que significa fabricação e outra, oposta, que diz respeito a esforço. No latim, há distinção entre *labore*, ação de *labor*, e *operare*, verbo que denomina *opus*, obra. Na língua francesa há uma distinção entre *travailler*, trabalhar, e *ouvrier*, trabalhador, pedreiro. Por outra, existe a denominação para *oeuvrer*, obra e *tâche*, tarefa. No inglês há uma distinção muito específica entre *labour* e *work*, bem como na língua alemã *arbeit* e *werk*. As palavras *work* e *werk* têm um entendimento do trabalho enquanto criação da obra, já as palavras *labour* e *arbeit* denominam esforço e cansaço.

Em nosso português há o labor e trabalho, que possuem a mesma significação, “[...] a de realizar uma obra que te expresse, que dê reconhecimento social e permaneça além da tua vida; e a de esforço rotineiro e repetitivo, sem liberdade, de resultado consumível e incômodo inevitável”. (ALBORNOZ, 1997, p. 9)

A palavra trabalho possui origem do latim *tripalium*, que tira seu significado do instrumento usado no trabalho de agricultores, que tinha a finalidade de rasgar e esfiapar espigas de milho, linho e trigo. *Tripalium* também está relacionado ao verbo do latim vulgar *tripaliare*, que vem significar torturar. Por muito tempo, usou-se esta significação de tortura para compreender o trabalho, sendo que este conceito perdurou até início do século XV, modificando assim o sentido da palavra em quase todas as línguas de origem latinas a partir deste século. (ALBORNOZ, 1997)

Para falar de trabalho e seu significado na sociedade é inevitável não revisitar o sentido do construído para Marx e Engels (1994, p.15).

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este

que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material.

Para Marx, os homens podem ser entendidos a partir daquilo que produzem e como produzem, uma vez que dependem das condições materiais da sua produção. As relações materiais podem ser entendidas como as relações entre aquele que detém a força de trabalho, ou seja, o trabalhador, e aquele que o emprega.

Liedke (apud CATTANI; HOLZMANN, 2006, p. 319) conceitua, a partir do texto de Marx, que trabalho é “[...] atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indireta voltada à produção de bens e serviços [...], contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social”. Contudo, o trabalho docente, em especial aquele desenvolvido na escola pública, é entendido como um trabalho que não traz lucro ao empregador. A partir das ideias marxistas, pode-se pensar que o trabalho do professor é aquele denominado trabalho improdutivo, em que não produz nenhum tipo de retorno financeiro a quem o emprega. Entretanto, o trabalho do educador exige tanto mais esforço físico e mental do que aquele do trabalhador da indústria. Pois, o professor é aquele que, além de desenvolver seu trabalho em sala de aula, necessita ainda preparar aulas, corrigir avaliações, participar das formações continuadas, ou seja, ele geralmente estende sua jornada de trabalho para outras horas em que não está na instituição escolar.

Segundo Demo (2006), a educação é um produto a ser comercializado no sistema capitalista, sendo que para este sistema a educação faz parte do componente da produtividade. Para o autor, se está passando da mais-valia absoluta, entendida como exploração da força física, para a mais-valia relativa, em que a exploração se desenvolve no âmbito da inteligência. No capitalismo, o que se valoriza não é mais aquele trabalhador analfabeto, pois este não estaria oferecendo o lucro esperado pelo capital, mas aquele trabalhador que, ao aprender a pensar, busca uma maior produtividade e não a sua cidadania.

O autor define ainda que, ao denunciar o sistema capitalista, denunciavam-se, também no caso dos professores, as deprimentes condições de trabalho, como “[...] baixos salários, jornadas esticadas (dar aula todo o dia), falta de carreira, contratação de substitutos para depreciar ainda mais as remunerações, condi-

ções precárias de trabalho.” (DEMO, 2006, p. 17) Da mesma forma, para o autor, o capitalismo é marcadamente emburrecedor, uma vez que contribui para o desenvolvimento de forças abstratas e alienantes decorrentes do mercado competitivo globalizado. Com isso, pensa-se que é neste meio da valorização da produção e do lucro que está presente o trabalho do professor, regido por políticas educacionais que visam ao recebimento das entidades externas, tais como FMI, Banco Mundial, de quantias em dinheiro que não entram em seu bolso. Este meio pode vir a corroborar ou não o desenvolvimento da criação, da transformação, da aprendizagem com prazer. É um trabalho que pode vir a tornar-se um trabalho alienado.

Marx (1967, p. 93), em seu texto do *Primeiro Manuscrito*, traz o conceito de trabalho alienado, segundo as leis da Economia Política. Para o teórico, a alienação do trabalho constitui-se da seguinte maneira:

Primeiramente, ser o trabalho *externo* ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo mas sim outra pessoa.

Segundo a definição de Marx (1967), o trabalho alienado aliena a natureza humana, ou seja, aliena a vida física e mental humana; aliena o homem de si mesmo, alienando a sua função ativa, o seu fazer; aliena a vida-espécie do homem, em que o sentido daquilo que produz não existe mais, é um ente estranho, apenas o faz para a sua sobrevivência; e o trabalho aliena o homem por meio de outros homens, pois se evidencia a relação com os ou-

tros homens, o trabalho deles e, por conseguinte, com o objeto desse trabalho.

Partindo desta reflexão acerca do trabalho alienado definido por Marx, o trabalho docente pode vir a ser entendido a partir deste conceito, principalmente com a aspiração da sociedade de que a escola seja um marco na garantia da formação cultural, científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. (Unesco, 2004) Da mesma forma, há uma gama de competências que os educadores necessitam desempenhar no cotidiano da instituição escolar, que muitas vezes não estão preparados para desempenhar ou contestam estas atribuições. O professor passa a rever o sentido de educar na atualidade, a dominar uma gama maior de conhecimentos, a estar comprometido permanentemente com a construção da escola e com sua dinâmica, bem como passa a compreender o espaço onde atua, seus alunos e seus conhecimentos e expectativas.

Para Cortesão (2002), a escola almeja ter um educador que saiba desempenhar o papel do bom professor, pois, de acordo com as ideias da autora, o bom professor é aquele que é competente, aquele que sabe traduzir as teorias aos alunos, em uma linguagem clara e ao mesmo tempo utilizando jargões próprios da disciplina que leciona. Este professor, por sua vez, é aquele que apresenta uma posição de “professor monocultural”, pretendendo apenas desempenhar o seu papel para um melhor funcionamento do sistema escolar, pois está disposto a reproduzir conhecimento aos alunos. Freire (2005) já falava em seu texto sobre uma “educação bancária” enquanto um instrumento de opressão, em que o educador é o depositante e o aluno o depositário. Neste tipo de educação, o docente faz “comunicados” e depósitos aos alunos, e estes recebem, memorizam e repetem o conhecimento transmitido pelos professores.

Na visão da “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 67)

Os autores mostram, em seus textos, um professor que desempenha um trabalho alienado, pois nas ideias de Cortesão (2002), ele apenas quer fazer o seu trabalho, sem envolver-se no proces-

so de ensino-aprendizagem dos alunos. Já no conceito de educação bancária de Freire (2005), o docente preocupa-se com transmitir conhecimento, mesmo que este seja alienante aos alunos, transformando-os em sujeitos não pensantes e sem criatividade. Por isso mesmo estes conceitos vão ao encontro do conceito de trabalho alienado proposto por Marx (1967), uma vez que o trabalho docente mostra-se um trabalho sem criação, sem transformação, alienando a si mesmo e, conseqüentemente, a seus alunos. Pode-se pensar que este trabalho alienado não é resultado apenas do educador, mas de toda uma ideologia opressora que perpassa a escola e o trabalho docente.

Martínez (2001, p. 219) compreende que o trabalho docente deveria ser aquele capaz de “[...] recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente [...]”. De acordo com a autora, estas são algumas exigências que o sistema educativo espera que os docentes cumpram no seu serviço, pois dizem respeito à própria incapacidade do sistema em cumprir tais responsabilidades, colocando-as enquanto função dos educadores.

Contudo, como ser um professor criativo e agente no processo de aprendizagem enquanto um educador que desempenha um trabalho alienado? Como pontua Marx (1967), ele desempenha um trabalho estranho a si próprio, ou seja, aliena-se a si mesmo, o seu produto do trabalho, a aprendizagem e o conhecimento, e aos outros homens, no caso, pode-se pensar, os seus alunos, os demais professores, a escola e a comunidade escolar. A autora, ao defender a escola pública, enfatiza a necessidade da reconstrução de uma sociedade civil em movimento, do engajamento dos educadores em uma nova proposta sindical no Brasil, bem como “[...] de la constitución de alianzas y acuerdos entre docentes y organizaciones sociales en defensa de la vida y los derechos humanos; del respeto por la diferencia; y la rebelión [...]”. (MARTÍNEZ, 2001, p. 221)

As ideias da autora mostram a necessidade da revisão do significado e da atuação do trabalho docente na atualidade, bem como a de problematizar a proposta de um trabalho docente alienado e, conseqüentemente, um trabalho alienante, para um trabalho passível de emancipação.

Ranços sobre a história do trabalho docente no Brasil

Villela (2000) explicita em seus pressupostos que, ao final de três séculos da colonização portuguesa, bem como com a expulsão da Companhia de Jesus, a educação no Brasil iniciou um processo de laicização do conhecimento nas colônias, em que ocorreu o envio de professores régios.

Neste período se desenvolveu uma nova “forma escolar”, totalmente diferenciada dos moldes antigos. Todavia, foi nesta época que houve a transição de uma sociedade, em que a educação era marcadamente cultural, para uma sociedade que visava a um sistema de ensino estatal. Segundo a autora, por muito tempo se desenvolveu o ensino em muitas formas de conhecimento, sendo que várias instituições da época se responsabilizavam por esta função. “[...] à medida que os Estados nacionais, os novos “Estados docentes” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado.” (VILLELA, 2000, p. 97-98)

É a partir do reinado de D. João VI, no início do século XIX, que se desenvolveu um controle efetivo do Estado e implantação de um sistema de organização da instrução primária, mudando significativamente a educação e o papel do professor no Brasil Reino Unido. Neste período de emergências do sistema estatal de ensino, ocorreram nomeações de alguns docentes para o exercício do magistério, sendo que a partir desta convocação já se estipulou algumas normatizações, tais como, solicitações, autorizações, exigência de juramento, e um currículo mínimo do docente.

Inicialmente, no decorrer dos três séculos da época moderna, a função docente era desempenhada pelas ordens religiosas, que realizavam a definição acerca do “corpo de saberes e *savoir-faire*”, bem como do conjunto de “normas” e “valores” inerentes à atividade docente da época.

Assim, podemos perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo “corpo de docentes”, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem

“funcionários”, também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A “funcionalização” pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo constitutivo autônomo enquanto este busca o controle da instituição escolar. (VILLELA, 2000, p. 100)

Observa-se que desde os primórdios da profissionalização da docência no Brasil havia uma necessidade de libertação e autonomia, ou seja, a profissão enquanto um processo emancipatório da sociedade vigente da época. Entretanto, constatou-se a necessidade de um controle do Estado perante os novos educadores, em que esta vigilância pode ser entendida, segundo Marx (1967), como um meio para o desenvolvimento do trabalho alienado. Pois o produto do trabalho docente pertence ao Estado, fazendo com que o resultado do seu trabalho seja um ente estranho a ele, e com a separação da tutela da Igreja para a tutela do Estado pode vir a ter contribuído para o desenvolvimento da docência em trabalho alienado.

Villela (2000) alega que foi somente após a Lei Geral do Ensino, do ano de 1827, durante o Primeiro Império, que ocorreu a efetiva estatização acerca da organização docente. Contudo, foi com o Ato Adicional de 1834 e com a transferência de responsabilidades às províncias perante o quadro docente, que se instaurou a institucionalização da profissão docente.

Segundo a autora, a criação das escolas normais também contribuiu significativamente para a profissionalização dos docentes, uma vez que neste período houve a substituição do “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário. Entretanto, as primeiras experiências com as escolas normais se desenvolveram em um período tenso e instável no país, sendo que o Brasil passava pelo período da “Ação” de 1822 a 1836, em que predominou o princípio democrático, e o período da “Reação” de 1836 a 1852. Nesta, por sua vez, predominou o princípio da autoridade e recuperação do prestígio da Coroa. Os dirigentes que assumiam o poder nas províncias estavam influenciados pelo discurso iluminista, que marcou fortemente as concepções pedagógicas da época, bem como a Europa e o novo continente. Este discurso ia ao encontro da necessidade de instrução ao povo, para que pudesse chegar ao mais alto nível de “civilização”, pois

entendiam que a falta de instrução era uma das causas da distância do Brasil com os demais países civilizados. (VILLELA, 2000)

As escolas normais iniciaram suas atividades nas décadas de 30 e 40 do século XIX, no Brasil, com o intuito de formar professores mais qualificados para a docência. Com a Lei Geral do Ensino de 1827 e o Ato Adicional de 1834, a responsabilidade da organização e administração dos sistemas de ensino coube para cada uma das províncias. A criação das escolas normais se desenvolveu em vários pontos do país, tais como, a Província de Minas Gerais em 1835, Rio de Janeiro em 1835, Bahia em 1836, São Paulo em 1846, entre outras. (VILLELA, 2000)

De acordo com Villela (2000), a primeira escola normal a começar as suas atividades foi em Niterói, capital da província fluminense, em meados dos anos 30, no século XIX. Esta instituição se destaca pelo caráter de formação de professores, que corroborou para as decisões acerca da esfera educacional do Império. Esta escola tinha como objetivo a difusão dos princípios da “ordem” e “civilização”.

Os dirigentes fluminenses pretendiam difundir sua visão de mundo e para isso era necessário fazer com que cada indivíduo identificasse os objetivos dessa classe como seus. Por isso, era necessário colocar ordem no mundo da desordem – “civilizar” – para melhor conhecer e controlar o povo. É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejava difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. A Escola Normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder. (VILLELA, 2000, p. 105-106)

Observa-se que desde este período o professor deveria ser aquele que estava a serviço da reprodução do conhecimento. Freire (2005) fala de uma proposta de educação “bancária”, em que o docente reproduz uma “cultura do silêncio”, com a finalidade de anular o poder de criação e de crítica dos alunos. Entretanto, este objetivo também vai ao encontro de um resultado de trabalho alienado, pois, para Marx (1967), o homem, ao ser alienado em seu trabalho é da mesma forma alienado por outros

homens, bem como é um trabalho que não é do docente e sim de outros homens. Havia naquele período toda uma ideologia vigente acerca do que deveria ser o professor, ou seja, ser aquele que está desempenhando um papel mediador da ordem e da civilização para com os discentes.

Segundo Villela (2000), nas admissões à Escola Normal de Niterói enfatizavam-se principalmente as condições morais, em contraponto com a própria formação intelectual. Conforme a Coleção de Lei, Decretos e Regulamentos de 1835 (VILLELA, 2000, p. 106), pôde-se perceber as intenções de caráter moral ao futuro mestre da escola primária. “Art. 4º – Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”.

Nota-se que a boa morigeração dependia do aval de um juiz de paz do local de origem do candidato, sendo que posteriormente exigiu-se um aval também do pároco. Esta exigência, por sua vez, era mais importante para a admissão à escola quanto o saber ler e escrever. Uma vez que, para a avaliação deste processo o próprio diretor do educandário o julgava apto ou não à escola. Da mesma forma, utilizava-se o método lancasteriano como proposta de trabalho na escola normal, pois os dirigentes preocupavam-se mais propriamente em ordenar, controlar e disciplinar que instruir. Sabia-se já naquela época que este método não possibilitava resultados expressivos acerca da aprendizagem, mas corroborava com o processo de disciplinar, proposto pelos dirigentes conservadores, sendo que estes estavam em busca da hierarquia e da ordem para toda a população. (VILLELA, 2000)

Na visão da autora, foi em 1890 que se desenhou um modelo mais acabado de Escola Normal. Esta escola se situava em São Paulo, sob a gestão de Caetano de Campos, em que “a remodelação por que passou essa escola sintetiza bem a força de algumas ideias que permaneceriam até as grandes reformas do século XX e influenciariam várias outras reformas de escolas normais no período”. (VILLELA, 2000, p. 117-118) Villela alega que o mais significativo na concepção de Caetano de Campos era a busca por uma instituição formadora de professores, uma vez que para ele o que importava era a prática pedagógica que deveria ser ensinada para os futuros mestres. Tendo como base para a aplicação desta concepção Caetano de Campos contava com duas experientes pedagogas, Miss Brown e dona Maria Guilhermina, sendo

que ambas tinham formação pedagógica nos Estados Unidos. Estas pedagogas corroboraram para a imersão dos alunos-mestres em práticas cotidianas escolares mais atualizadas.

De acordo com Villela (2000), é importante ressaltar o processo de feminização do magistério no século XIX, pois, para a autora este quadro veio mudar efetivamente a educação no Brasil da época. O ser professor era até então uma profissão marcadamente masculina, entretanto, a partir da consolidação das escolas normais, em meados de 1835, até o final do século, ocorreu uma luta de quase cinco décadas para a profissão tornar-se exclusivamente feminina, uma vez que a formação oferecida nas escolas normais veio possibilitar um novo recorte acerca da luta das mulheres pela sua emancipação, ou seja, com a entrada na escola normal as mulheres poderiam ter acesso a um trabalho digno e a uma remuneração. Segundo Villela (2000), neste século não era muito bem visto pela sociedade mulheres trabalhando, pois aquelas que desempenhavam alguma função, além de serem mães, eram mulheres consideradas preceptoras, aquelas em busca da sua independência financeira, loucas ou prostitutas.

Villela (2000, p. 120) utiliza-se da seguinte argumentação acerca da inserção da mulher no magistério:

Contrariando a vertente interpretativa que enxerga a entrada da mulher no magistério como concessão dos homens que abandonariam a carreira em busca de outras mais bem remuneradas, ou outra, que tenta associar essa feminização à queda do prestígio da profissão e a baixa remuneração, Jane S. Almeida chama a atenção para uma complexidade de fatores que não podem ser vistos isoladamente. Estudando comparativamente o fenômeno da feminização do magistério em Portugal e no Brasil observa que, em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada portanto na óptica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens. Na verdade, a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade.

(1) Dados levantados pela UNESCO, em abrangência nacional, nos meses de abril e maio de 2002.

É significativo notar nas ideias da autora, que a trabalho docente passou a ser desvalorizado pelo não interesse dos homens daquele período pela profissão, optando por outro trabalho mais bem remunerado, sendo que era um ofício que iniciou suas atividades para a população mais pobre. Estes processos, por sua vez, não corroboraram para o capitalismo da época, uma vez que elas trabalhavam para uma população, que até então não gerava lucro esperado pelo capital. O conceito marxista de salário não pode ser entendido separadamente da ideia de propriedade privada, pois, para Marx (1967), ambos são resultados do trabalho alienado, ou seja, são consequências necessárias à alienação do trabalhador. Entretanto, observa-se primeiramente que na educação brasileira atual há 81,3% de professoras e 18,6% de professores¹ (Unesco, 2004), sendo que estes docentes estão à mercê de uma lógica

De adequar o sistema educativo nacional às leis do mercado, às transformações da economia brasileira e à globalização econômica. Isso significa que a tônica é o predomínio da explicação das diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial expressas no PNE e na legislação educacional vigente. (FERNANDES NETO, 2007, p. 121-122)

A partir destas reflexões, pontua-se que os docentes trabalham para uma propriedade privada, no caso os órgãos financiadores da educação, que delimitam seu trabalho e o seu salário. Apesar de toda a discussão acerca do piso salarial para os professores e a sua votação no Congresso Nacional, pode vir a não eximir o trabalho alienante que os docentes executam nas escolas brasileiras. Este trabalho pode ser pensado a partir de uma lógica de desvalorização profissional que se configurou com a abertura das escolas normais e com a ideologia dominante, isto é, no desenvolvimento da opressão e da civilização através do trabalho dos educadores.

Para Souza e colaboradores (2007), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9394/96, juntamente com a lei anterior LDB 4024/61, vieram marcadas por lutas, conflitos de interesses e disputas políticas acerca da educação. Na opinião de Fernandes Neto (2007), a LDB 9394/96 possibilitou a educação nacional tornar-se uma mercadoria, uma vez que para ele tanto no governo de FHC quanto no governo Lula, as mudanças na educação estiveram subordinadas às mudanças econômicas.

A ação de rapina do imperialismo norte-americano tem na mira os serviços, o que tem profunda conexão com a educação na América Latina e no mundo. A OMC (Organização Mundial do Comércio) inclui a educação no setor de serviços, o que está se definindo nas reuniões do GATT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio), o que significa que o acesso à educação não será mais tratado como um direito social e sim como um serviço a ser comprado, negociado, em outras palavras, um serviço comercial. Enquanto serviço tem que ser oferecido ao mercado com qualidade e deve ser produtivo e competitivo. Os acordos objetivam diminuir ações dos governos na oferta dos “serviços educativos”, pondo fim no que chamam de monopólio do Estado, com o objetivo de ampliar o mercado para a iniciativa privada, inclusive a estrangeira. Como consequência, os países perdem sua capacidade de estabelecer leis e regras para a educação, pois elas poderiam contrariar o princípio da livre concorrência entre empresas nacionais e estrangeiras, o que segundo as normas da OMC pode acarretar em graves sanções comerciais. (FERNANDES NETO, 2007, p. 119-120)

Neste sentido, entende-se que o trabalho desenvolvido pelo docente é um trabalho não para si, mas para outrem, como coloca Marx (1967) em seu texto. O trabalho passa a ser meramente uma mercadoria, que tampouco pertence ao educador, tornando-o um trabalhador alienado, em que seu produto, no caso a educação e aprendizagem dos alunos, passa a ser distante dele, estranho, sem prazer algum. Este caráter também é citado por Villela (2000), como já foi colocado anteriormente, em que a profissionalização docente deveria ter um cunho de salvação àqueles que não eram instruídos.

Fernandes (1987) compreende que o professor deve ser comparado ao proletário de Marx, pois para o autor, o educador foi objetificado e ainda continua sendo na sociedade brasileira. De acordo com Fernandes, a abertura das escolas normais corroborou para a aquisição de conhecimentos compartimentados, sendo que os professores não tinham formação para política e nem para enfrentar e entender seus papéis. O autor cita que neste período o educador deveria ser o mais inocente acerca das coisas, bem como ser acomodável e acomodado. Em contrapartida, ele acredita em uma proposta de reflexão acerca do trabalho docente, em que o educador tornar-se-á um agente de cidadania na sua prática educacional, através de um processo de transformação política da realidade.

Da mesma forma, é importante ressaltar que com a criação das escolas normais e com a entrada das mulheres no magistério, permitiu-se uma pequena liberdade e a possibilidade de adquirir conhecimentos, sendo que até o momento na história isto não era permitido a elas. (VILLELA, 2000) Pode-se pensar que este foi um dos momentos que deram início ao processo de emancipação feminina e também a sua inserção nas lutas pelos direitos de igualdade. Esta entrada no mundo do trabalho reconhecido ofereceu às mulheres uma profissão que ia ao encontro de uma regeneração da sociedade, em busca de um povo mais sadio, mas também um ponto de partida para a emancipação da profissão docente no momento histórico vivido na época.

Processo emancipatório a partir do trabalho docente: uma releitura do trabalho alienado

Do ponto de vista de Habermas (BANNELL, 2006), o processo de emancipação pode dar-se através do agir comunicativo, sendo que este estabelece uma relação reflexiva com o mundo, em que a pretensão de validade é levantada discursivamente para o reconhecimento intersubjetivo.

Habermas (BANNELL, 2006, p. 94) conceitua ainda que “[...] é nas potencialidades de interação mediada pela linguagem, que podemos achar a chave para a emancipação”. O educador, ao alienar-se pelo seu trabalho (MARX, 1967), aliena-se a si mesmo, à sua natureza e é alienado por outros homens, e não consegue vislumbrar, em um primeiro momento, as possibilidades de reflexão acerca da sua atividade. Mas, através da ação comunicativa, com os demais professores da mesma instituição escolar, se embasa um processo cooperativo de interpretação, em que os educadores conjuntamente se referem a aspectos do seu mundo social, mundo objetivo e do mundo subjetivo.

De acordo com o filósofo, o conceito de mundo pode ser entendido como um conceito complementar à ação comunicativa, uma vez que é por meio do mundo da vida que os agentes comunicativos se movem pela troca estrutural da sociedade e se transformam à medida que se produz esta troca. Habermas (1987) afirma que a ação orientada para o entendimento se distingue em três relações do ator-mundo, ou seja, um falante ao executar um ato da fala está fazendo uso de uma relação pragmática.

A ação comunicativa se estrutura em um processo de cooperação entre os participantes, pois estes se referem simultaneamente a algo do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, ou a uma manifestação de um dos três componentes. Segundo Habermas (1987, p. 171), falantes e ouvintes fazem parte de um sistema de referência que constitui os três mundos, “[...] del cual elaboran las definiciones comunes de su situación de acción”. O filósofo compreende que para se desenvolver uma ação comunicativa é necessário ter um entendimento, isto é, uma congruência entre os participantes na comunicação acerca da validade da emissão; e um acordo, em que significa um reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade levantada pelo falante.

Para Marx (1967), a emancipação do trabalho alienado é possível através de um processo que abrange não só os trabalhadores, mas toda a humanidade, uma vez que, para Marx, o trabalho faz parte do humano. Segundo o autor, a servidão inerente à propriedade privada deve assumir uma forma política de emancipação dos trabalhadores. Esta servidão, enquanto consequência ou modificação da relação do trabalhador com a produção, pode vir a ser problematizada através de um agir comunicativo e por uma participação dos envolvidos na alienação, a partir do levantamento de pretensões de validade acerca da emissão.

Os educadores, ao fazerem parte de um processo de trabalho alienado, podem vir a modificar a sua servidão por um trabalho que lhe proporcione interação e participação na execução de um plano de ação ao trabalho alienado que desempenha no cotidiano da escola. Através de grupos de discussão com demais colegas de profissão poderá propor reflexões e ações perante um sistema que aliena seu ofício e faz com que aliene os demais participantes desta execução, ou seja, uma melhor compreensão do seu mundo da vida poderá ser problematizada por pretensões de validade colocadas intersubjetivamente entre os membros envolvidos no processo de ação comunicativa.

Pero solo cuando se tornan relevantes para una situación puede este o aquel elemento, pueden determinadas autoevidencias ser movilizadas en forma de un saber sobre el que existe consenso y que a la vez es susceptible de problematización. (HABERMAS, 1987, p. 176)

Segundo Habermas (SIEBENEICHLER, 1994, p. 79), o homem possui interesses que orientam ao conhecimento, principalmen-

te sobre sua atividade com relação à natureza, pois para ele o “[...] processo de apropriação da natureza por parte do homem é também social e comunicativo, necessitando da linguagem para ser realizado e bem sucedido”. A linguagem faz parte da ação comunicativa e o trabalho diz respeito à ação instrumental. Este conceito para o filósofo traduz a ideia de que o interesse está arraigado nas condições fundamentais de reprodução e autoconstituição da espécie humana, ou seja, é um conceito “quase-transcendental”. Entretanto, o homem, ao apropriar-se da natureza em sociedade com outros homens, vai ao encontro do interesse intersubjetivo acerca da reprodução material e social. Este interesse, por sua vez, significa uma coação à produção e à reprodução de técnicas e coação à ação comunicativa, que são processos que levam à organização social.

O conceito de interesse colocado por Habermas (SIEBENEICHLER, 1994) pode ser pensado como um conceito que é inerente ao trabalho alienado (MARX, 1967), pois, para o autor, o interesse da espécie humana está ligado naturalmente a alguns meios de socialização, isto é, ao trabalho, linguagem e dominação. Contudo, Habermas explicita em seu texto que estes interesses são processos do mundo vital, fazendo parte de qualquer tipo de ação humana.

Da mesma forma, é importante salientar um terceiro interesse que Habermas coloca como categoria que orienta ao conhecimento, o interesse em emancipação. Esta categoria diz respeito a uma experiência e ação que é resultado de outros momentos da atividade humana.

O interesse está ligado a ações que, se bem que em uma constelação diferente, fixam as condições de todo conhecimento possível, assim como estas, por sua vez, dependem de processos cognitivos. Esclarecemos tal interdependência entre conhecimento e interesse ao examinarmos aquela categoria de “ações” que coincidem com a “atividade” da reflexão, a saber: as ações emancipatórias. Um ato de auto-reflexão que “altera a vida” é um movimento da emancipação. (HABERMAS, 1982, p. 232)

No dizer de Habermas (SIEBENEICHLER, 1994), pode-se pensar acerca da importância da reflexão e da autorreflexão para o processo de emancipação. Este processo, por sua vez, é também fundamental para entender o trabalho desenvolvido pelo educador e seu meio de alienação do mesmo. Pois, para Habermas, a

reflexão tem o intuito de revelar aquilo que está nas costas do homem, ou seja, mostrar o que está determinando o ser humano ideologicamente, em opiniões, preconceitos e visões de mundo. Entretanto, Habermas, ao mudar sua postura acerca da psicanálise, em que ela não é mais um mecanismo para a crítica da ideologia e sim apenas uma ilustração, entende que o interesse em emancipação se apoia na própria estrutura da linguagem, em especial nos atos da fala voltados ao entendimento. Este processo vai ao encontro de sua teoria do agir comunicativo, em que o falante e o ouvinte produzem um entendimento sobre objetos e estados-de-coisas, sendo que é através desta teoria que pode vir a problematizar processos de alienação no trabalho docente.

Considerações Finais

Este artigo buscou fazer uma reflexão entre o conceito de trabalho alienado de Marx com trabalho docente, sua história no Brasil e sua problematização em torno de uma proposta de emancipação, segundo Habermas. Entretanto, é significativo salientar que este estudo acerca do trabalho docente não irá esgotar-se nestas reflexões aqui feitas, uma vez que elas são um ponto de partida que possivelmente irá corroborar para a confecção do projeto de dissertação.

Da mesma forma, é importante pontuar o quanto o conceito marxista de trabalho alienado parece estar muito presente no cotidiano dos educadores brasileiros, pois não há como não identificar o desprazer, o desmotivação, a apatia com relação ao seu trabalho nas escolas. São processos que podem ser entendidos como características de uma atividade que aliena o outro e a si mesmo.

Gadotti (2003, p. 17) fala sobre a profissão docente como aquela que é capaz de sonhar e produzir sonhos nos outros, em que o seu sentido vai ao encontro de uma proposta de desejar, percorrer um projeto, um sonho, uma utopia. O autor entende que para alguém ser educador não pode jamais deixar de sonhar com outra realidade, de acreditar no seu poder enquanto mediador do conhecimento. O trabalho docente é aquele que vive intensamente, com consciência e sensibilidade, “[...] porque constrói **sentido para a vida** das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos”.

É inconcebível pensar que o educador possa tornar-se um alienado, ou melhor, desenvolver um trabalho alienado, uma vez que ao se confrontar com as características descritas por Gadotti não se reconhece o ser humano, que é imprescindível à educação. O autor entende que o trabalho docente é voltado para a emancipação das pessoas, pois esta profissão possui caráter revolucionário, em que é aquele capaz de criar conhecimento.

O processo de emancipação deve partir do próprio educador, em que o seu maior papel é o compromisso ético com a emancipação das pessoas, corroborando para que aprendam, convivam e vivam melhor. Como coloca Cortesão (2002), é preciso que a profissão docente transforme-se em uma docência não daltônica, em que possa refletir e criticar os meios opressores do seu cotidiano de trabalho, sendo que este processo vai ao encontro de acreditar que a sua profissão é um mecanismo de indagação e transformação da realidade.

Teacher's work: an alienated work?

ABSTRACT: This article has as a main purpose to reflect about the concept of alienated work from Marx, as well as relate it with the teacher's work. Firstly, in this study, it will be talked about the meanings of the word work, the same way it will be deal with the concept of work and alienated work to Marx. Secondly, it will be explicit the history of the teacher's work in Brazil, in which will be questioned the possible interfaces of the teacher's work history with the alienated work. Finally, it will be done a possible approach of the author's ideas developed with the concept of Habermas's emancipation.

KEY-WORDS: Alienated work. Teacher's work. Teacher's work history. Emancipation process.

Referências

- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BANNELL, Ralph Ings. *Habermas e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BIRGIN, Alejandra. La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 223-242.
- CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. *A aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 13-38.

FERNANDES NETO, Edgard. LDB: Lei nº 9394/96 e EC nº 14/96: uma legislação neoliberal. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Org.). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 111-128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

_____. *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 319.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. Tradução de Octavio Alves Velho. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTÍNEZ, Deolidia. La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 215-222.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de et al. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: RESCIA, Ana Paula Oliveira et al. (Org.). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 13-68.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VILLELA, Heloisa de S. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.