

LEANDRO TORTOSA SEQUEIRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
PRODUÇÃO DA MERCADORIA ENSINO MÉDIO EM
UMA ESCOLA PRIVADA DE CAMPO GRANDE – MS,
DE 2000 – 2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande /MS
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sequeira, Leandro Tortosa

A precarização do trabalho docente na produção da mercadoria ensino médio em uma escola privada de Campo Grande – MS, de 2000 – 2007. /Leandro Tortosa Sequeira. Campo Grande: UFMS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

vii, 162 f. :il. ; 30 cm.

Orientador: Elcia Esnarriaga de Arruda.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Precarização do trabalho. 2. Mercadoria. 3. Ensino médio. 4. Escola Privada. I. Arruda, Elcia Esnarriaga de. II. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LEANDRO TORTOSA SEQUEIRA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
PRODUÇÃO DA MERCADORIA ENSINO MÉDIO EM
UMA ESCOLA PRIVADA DE CAMPO GRANDE – MS,
DE 2000 – 2007**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande/MS
2010**

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA
PRODUÇÃO DA MERCADORIA ENSINO MÉDIO EM
UMA ESCOLA PRIVADA DE CAMPO GRANDE – MS, DE
2000 – 2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/2010

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)

Prof^ª. Dr^ª. Regina Célia Cestari (UCDB)

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Helena Andrade de Brito (UFMS)

Aos trabalhadores, que por terem suas visões ofuscadas pelo cansaço, suas mãos trêmulas pelo esforço, e por sentirem o gosto amargo que vem do suor de seu rosto, não enxergam a fugacidade dessa vida e a falta que eles farão aos seus no momento da partida, simplesmente por não lhes terem proporcionado uma vida a ser curtida.

AGRADECIMENTOS

Sem ordem de importância por isso não ter importância, mas pelo nível de tolerância que demonstraram, e isso teve relevância:

Meus agradecimentos começam pela Simone Yukimi que, além de ser minha esposa é minha referência quanto à integridade de caráter, dedicação e paciência (suportar quem trabalha três períodos não é para qualquer um – se bem que ela trabalha um a mais por conta do Pedro, nosso filho a quem eu também agradeço – mas, tirando as noites mal-dormidas, estamos empatados).

Agradeço, agora, aos meus pais. Primeiro pelo ontem, depois pelo hoje. Eu espero poder retribuir amanhã. Um lá e outro cá, mas quem sabe a coisa não vá mudar? O bom mesmo seria com os dois cá, mas deixa pra lá. Eles estão e eles são. Um norte e um porto. Ambos, de verdade, em meu coração.

Irmãos, obrigado. Aos de sangue e aos de juramento, nossos ideais continuam os mesmos. Os valores que nos construíram não podem se abalar. Se envelhecemos é como *viola e vinho velho*. Mas isso não muda a afinação de nossa música, nem o gosto da farra. As sete velas continuam acesas, e a que mais brilha é a quarta.

Tenho a obrigação de lembrar do meu segundo pai, que ensinou a andar pela esplanada e pelas feiras do Paraguai. Ele mostrou que se é para andar, que não seja para trás. Um tal lagartense-brasiliense, de nome Jocelino Francisco, esse obrigado vai para o senhor.

Se é para agradecer, eu seria injusto se não o fizesse para todos que, de um jeito ou de outro, mudaram minha caminhada. Agradeço a todos, mas não posso deixar de relacionar os mais antigos: Ruy Antônio, Fábio Costa, Luis Roberto, Matheus. Um dia vamos nos reencontrar.

Você acha que eu ia esquecer? Essa última pessoa eu estava lembrando desde o começo – que seja mais um teste de paciência que eu a faça passar. Professora Elcia, obrigado por acreditar. Uma hora tinha que acabar. Espero que sempre tenhamos bons paradigmas de reconhecidos gurus para derrubar.

Os dispêndios com educação passaram a ser considerados desejáveis, não apenas por razões sociais ou culturais, mas especificamente por motivos econômicos, e transformaram-se num investimento de retorno ainda mais compensador do que outros tipos de investimento ligados à produção material. A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo. (SAVIANI 2002, in LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE 2002, p. 22)

RESUMO

A educação sempre foi um campo dominado por discussões acaloradas, apaixonadas e intensas, em qualquer nível de sua constituição. Isso vale desde a organização de um currículo escolar até mesmo a adoção de determinados aspectos filosóficos que norteiem essa ou aquela vertente de ensino. Isso provavelmente decorre do fato de que uma parte importante de nossa formação intelectual, social e cultural tenha ocorrido nos bancos de uma escola. Mas será que essa instituição tem somente essas funções? Ou será que, no bojo do modo capitalista de produção, a escola ocupa, também, a missão de realizar o capitalismo em suas diversas manifestações? Os diversos estudos que partem dessas mesmas questões apontam para outras funções que a escola pode ocupar na intrincada rede de relações que compõem a produção social: pode ser como mercadoria, já que é produzida, vendida e auferida lucros. Também pode aliviar tensões sociais, na medida em que oferece ocupação, alimento, tratamento paliativo para enfermidades para crianças e jovens. É, da mesma forma, peça importante na configuração do ambiente produtivo, por adiar o desemprego formal a partir da educação continuada, superior ou mesmo técnica. Ainda, é importante meio de venda de outras mercadorias – como transporte escolar, merenda, equipamentos de informática, “livros” didáticos, etc. –, já que concentra uma massa de consumo em um mesmo ambiente físico ou virtual. É possível, até mesmo, que ensine alguma coisa. Qualquer que seja a finalidade da escola, o fato é que nenhuma utilidade existiria sem o trabalho humano mediando o atendimento das necessidades que se pretendam atender. Destaca-se, aí, uma modalidade particular do trabalho, que estabelece a ponte entre o ambiente produtivo e a circulação das mercadorias produzidas na, pela e para a escola: o trabalho docente. Este, como todo e qualquer trabalho presente no modo de produção desse momento histórico, é explorado, intensificado, alienado, precarizado, como qualquer outra modalidade de trabalho em geral. A presente dissertação investigou, de forma empírica, o processo de precarização do trabalho docente em uma instituição de ensino particular na cidade de Campo Grande, no centro do estado do Mato Grosso do Sul, compreendendo-se o período de 2000 a 2007, recorte histórico coincidente com o momento de forte expansão do número de alunos até o início do desenvolvimento do estudo propriamente dito. A pesquisa desenvolveu-se sob a forma de um estudo de caso, de natureza qualitativa, de modo a buscar as evidências que apontaram para a precarização do trabalho docente, a partir da organização que a instituição Colégio Alfa impôs sobre essa forma particular de trabalho. Os dados foram obtidos tomando-se como ponto de partida a observação livre do cotidiano da empresa, uso autorizado de documentos e de relatórios dos sistemas computacionais gerenciais. Na análise dos dados o referencial teórico adotado foi o materialismo histórico marxista e toda a literatura construída sobre esse alicerce. A partir desse referencial, analisamos a educação enquanto necessidade social, estabelecendo paralelos entre o que ocorre no particular trabalho docente e as mutações ocorridas no trabalho em geral sob a égide do capitalismo industrial e suas facetas de acumulação flexível, subsunção do trabalho ao capital e precarização da força de trabalho, com sua decorrente desproletarização e subproletarização do processo produtivo. Ao longo do estudo, a compreensão da função social da escola, do desenvolvimento da categoria trabalho docente no modo capitalista de produção e os reflexos que se percebem sobre o campo empírico permitiu que se identificasse que, embora a forma de trabalho docente ainda se configure em transição de um arranjo manufatureiro para um de acumulação flexível, sua forma de exploração resulta em degradação de suas próprias condições de trabalho.

Palavras-chaves:

Educação e trabalho; precarização do trabalho; trabalho docente na acumulação flexível; subsunção do trabalho ao capital.

ABSTRACTS

Education has always been a field dominated by heated debates, passionate and intense, at any level of its constitution. This is true since the organization of an academic even the adoption of certain philosophical aspects to guide this or that aspect of education. This probably stems from the fact that an important part of our intellectual, social and cultural development has occurred on the banks of a school. But will this institution has only these functions? Or is that, at the heart of the capitalist mode of production, the school is also the task of conducting capitalism in its various manifestations? The various studies that leave those same issues point to other functions that the school can take in the intricate network of relationships that make up the social production: can be as good as it is produced, sold and making profits. It may also relieve social tensions, as it provides employment, food, palliative treatment for diseases for children and youth. It is likewise important part in shaping the production environment, to postpone the formal unemployment from continuing education, or even superior technique. Still, it is an important means of selling other goods - such as school transport, meals, computer equipment, didactic "books", etc.. - As a concentrated mass consumption in the same physical or virtual environment. It can even teach you something. Whatever the purpose of school, the fact is that there would be no use without the mediating human labor to meet the needs that wish to attend. It is noteworthy, then, a particular kind of work, establishing a bridge between the production environment and movement of goods produced in, by and for the school: teachers' work. This, as any work in this mode of production that historical moment, is explored, enhanced, sold, precarious, like any other form of work in general. This dissertation investigated, empirically, the process of precarious work of teaching in a private educational institution in the city of Campo Grande, in central state of Mato Grosso do Sul, including the period from 2000 to 2007, historical view coincides with the time of rapid expansion in student numbers until the early development of the study itself. The research developed in the form of a case study, qualitative, in order to seek evidence that pointed to the insecurity of teachers' work from the organization that imposed the institution Alfa College on this particular form of work. Data were obtained taking as its starting point the observation of daily free enterprise, authorized use of documents and reports of computer systems management. In data analysis the theoretical reference was the Marxist historical materialism and all the literature built on this foundation. From this benchmark, we analyze education as a social need, establishing parallels between what happens in private teaching and the changes occurring in work in general under the aegis of industrial capitalism and its forms of flexible accumulation, subsumption of labor to capital and uncertainty workforce, with its resulting deproletarianization subproletarização and the production process. Throughout the study, understanding the social function of school, development of teaching class in the capitalist mode of production and the reflections that are perceived on the empirical field that allowed him to identify himself, although the form of teaching is still set in transition from a manufacturing to an array of flexible accumulation, its way of operation results in degradation of their own working conditions.

Keywords:

Education and work, precarious work, teaching in flexible accumulation; subsumption of labor to capital.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Média de anos de estudo das pessoas de 7 anos ou mais de idade. Brasil, 2000	84
Tabela 2. Brasil e MS. Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade. 2001 – 2007	86
Tabela 3. Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade – Brasil e MS, 2001 – 2007	87
Tabela 4. Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino freqüentado. Brasil e MS, 2001 – 2007.....	89
Tabela 5. População de 18 a 24 anos de idade não matriculada no nível Médio. Brasil e MS 2001 – 2007.	90
Tabela 6. Número de Matrículas no Ensino médio, por Dependência Administrativa, Brasil e MS – 2000 – 2007.	911
Tabela 7. Estimativa dos Investimentos Públicos Diretos Cumulativos por Estudante ao Longo da Duração Teórica dos Estudos nos Níveis de Ensino, com Valores Corrigidos para 2006 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – Brasil 2000 – 2006	93
Tabela 8. Análise comparativa da Estimativa dos Investimentos Públicos Diretos Cumulativos por Estudante ao Longo da Duração Teórica dos Estudos nos Níveis de Ensino, com Valores Corrigidos para 2006 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – Brasil 2000 – 2006.....	94
Tabela 9. Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por Estudante e Nível de Ensino com Valores Corrigidos para 2007 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) - Brasil 2000 - 2007	95
Tabela 10. Estabelecimentos e Turmas de Ensino médio por Localização e Dependência Administrativa, Brasil e MS – 2000 – 2007.	96
Tabela 11. Número de Estabelecimentos e de Alunos no Ensino médio, por Tamanho dos Estabelecimentos (Número de Alunos). Todas as Dependências Administrativas. Brasil e MS 2000 – 2007.....	98
Tabela 12. Número de Docentes no Ensino médio, por Dep. Administrativa, Independente da Formação Docente. Brasil 2000 – 2006.....	104
Tabela 13. Número de Professores do Ensino médio, relacionado à quantidade de estabelecimentos em que ministram aulas. Brasil e MS, em 30/05/2007	106
Tabela 14. Número de Professores do Ensino médio, por Dependência Administrativa, Brasil e MS, em 30/05/2007	108

Tabela 15. Número de Professores do Ensino médio por Escolaridade, Brasil e MS, em 30/05/2007.....	110
Tabela 16. Número de Professores do Ensino médio por Quantidades de Disciplinas, Brasil e MS, em 30/05/2007	112
Tabela 17. Número de Professores do Ensino médio por Quantidades de Turmas, Brasil e MS, em 30/05/2007	114
Tabela 18: Estimativa de Novas Matrículas – 1ª. Série/Ensino médio/Escola Alfa.	118
Tabela 19: Estimativa de Novas Matrículas – 2ª. Série/Ensino médio/Escola Alfa.	118
Tabela 20: Estimativa de Novas Matrículas – 3ª. Série/Ensino médio/Escola Alfa.	119
Tabela 21. Dados da Capacidade Instalada. Escola Alfa. 2000 - 2007	122
Tabela 22. Número de Alunos do Ensino médio por Turmas. Escola Alfa. 2000 - 2007	124
Tabela 23. Remuneração Individual do Professor do Ensino médio. Escola Alfa. 2000 - 2007	136
Tabela 24. Número de Professores do Ensino médio Total e que Ministram Aulas em Outros Estabelecimentos de Ensino. Escola Alfa. 2000 - 2007.....	138
Tabela 25. Número de Professores do Ensino médio por Quantidade de Séries. Escola Alfa. 2000 - 2007	141
Tabela 26. Valores Médios das Mensalidades do Ensino médio. Escola Alfa. 2000 - 2007	143
Tabela 27. Número de Colaboradores e distribuição por função, por ano. Escola Alfa. 2000 - 2007	146
Tabela 28. Salários mensais dos colaboradores por ano. Escola Alfa. 2000 - 2007	149
Tabela 29. Remuneração (Em R\$ 1,00) por função. Valores Individuais. Escola Alfa. 2000 - 2007	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Composição relativa histórica de docentes exclusivos e não exclusivos.....	139
Gráfico 2:	Variação do número de funções no período 2000 – 2007	147

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Objetivos.....	15
1.1.1 Objetivo geral.....	15
1.1.2 Objetivos específicos.....	15
1.2 Importância e contribuição do estudo.....	16
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	18
2.1 Produção capitalista e o trabalho em geral.....	18
2.1.1 A acumulação primitiva.....	18
2.1.2 A manufatura e a divisão do trabalho.....	23
2.1.3 Divisão do trabalho na manufatura e na sociedade.....	26
2.1.4 O caráter capitalista da manufatura.....	29
2.1.5 A gerência e o controle do trabalho.....	33
2.1.6 Maquinaria e indústria.....	40
2.1.7 Conseqüências da mecanização sobre o trabalhador.....	44
2.1.8 O trabalho metamorfoseado: ainda assim, trabalho.....	50
2.1.9 Degradação do trabalho concreto ou do abstrato?.....	61
2.2 A precarização do trabalho docente.....	63
2.2.1 A escola e o trabalho docente.....	63
2.2.2 A assim chamada precarização do trabalho docente.....	67
2.2.3 Trabalho docente: trabalho manufatureiro.....	75
3. METODOLOGIA.....	80
3.1 Coleta e análise de dados.....	80
3.2 Limitações da pesquisa.....	81
4. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	82
4.1 O mercado de educação para o ensino médio – Brasil e Mato Grosso do Sul (2000 – 2007).....	83
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	117
5.1 Visão geral da escola Alfa.....	117

5.2	Estrutura física.....	121
5.3	Planejamento e controle do trabalho docente.....	126
5.3.1	Controle Escolar.....	128
5.3.2	Remuneração docente.....	135
5.3.3	Desenho produtivo.....	140
5.3.4	Material didático.....	152
6.	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	154
6.1	Conclusões.....	154
6.2	Recomendações.....	158
7.	BIBLIOGRAFIA.....	159

1 INTRODUÇÃO

As produções acadêmicas sobre o trabalho apontam para uma série de metamorfoses deste desde os primórdios do capitalismo em sua fase manufatureira até sua fase mais avançada, no bojo do capitalismo industrial. Essas transformações (do trabalho) surgem como um reflexo do que ocorreu em todas as relações sociais em devido aos avanços obtidos em tal sistema produtivo. Assim, o movimento maior, universal, de desenvolvimento histórico das relações produtivas, é formado pelas manifestações menores, singulares, e nelas pode ser identificado. Desse modo, quando se percebe no desenrolar dos fatos que uma categoria dessas relações – nesse caso a do trabalho em geral – encontra-se em processo de precarização, degradação, depreciação, por conta da crescente, eterna e insaciável necessidade de expansão da acumulação capitalista, é de se esperar que todos os seus efeitos sejam revelados também em suas reproduções menores, singulares. E isso dá a tônica do que ocorre com o trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea.

Para estudar os motivos que levam o capital a empreender esforços que culminam com a precarização do trabalho – somente identificados na análise cuidadosa da base material, ou seja, da concretude das relações sociais produtivas do modo capitalista de produção nesse momento histórico – e estabelecer um paralelo destes com uma manifestação em particular do real, de maneira que possam ser levantados os indícios – que levam a concluir que – e vestígios – que mostram que de fato houve – dessa prática do capitalista sobre o proletariado, deve-se fazer uma cuidadosa apreensão teórica de categorias específicas. Quais sejam elas: o trabalho abstrato, o trabalho concreto e o trabalho docente, todos eles como lentes que desvelarão o que ocorre com a venda da força produtiva humana para o capital, todas usadas como subsídio para o entendimento de que o trabalho docente encontra-se em transição de um momento caracteristicamente manufatureiro para o industrial.

Nesse estudo, elegeu-se, como campo empírico uma escola privada de ensino médio, com o propósito de entender como um capital em particular carrega as características identificadas no referencial teórico para suas próprias relações produtivas que resultam na compra do trabalho docente. O escopo ensino médio foi eleito por conta da necessidade de se entender como ocorrem as relações produtivas relacionadas ao trabalho docente em um ambiente produtivo relativamente estável e

consolidado, já que as últimas modificações legais na estrutura do ensino médio, enquanto etapa da formação básica dos estudantes brasileiros, remontam ao ano de XX, portanto mais antigas que as modificações implementadas nas demais fases de formação do aluno. O recorte histórico compreende desde o ano de 2000 até o ano de 2007, período em que os dados públicos oficiais do governo federal mostram uma acentuada queda no número de alunos matriculados para o ensino médio brasileiro, ao mesmo tempo em que ocorrem fortes investimentos em capital constante – principalmente construções escolares – mas com simultânea redução de recursos destinados ao capital variável – trabalho docente. A cidade eleita foi a capital sul-matogrossense Campo Grande, por conta da relativa facilidade de acesso a dados públicos da prefeitura municipal relacionados ao mercado de educação, sendo que a instituição de Ensino, aqui denominada genericamente de Escola Alfa é uma das principais empresas desse nível de educação por conta do tempo de funcionamento na cidade – mais de 12 anos desde a fundação – pelo porte construtivo – potencial acima de 3.300 alunos, fazendo parte de um grupo restrito de instituições com tal capacidade, segundo dados do censo escolares do Ministério da Educação para esse período – e por conta da adoção de material didático apostilado de um grande grupo educacional brasileiro.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Compreender os aspectos que caracterizam o trabalho docente em uma instituição privada de ensino.

1.1.2 Objetivos específicos

Investigar a instituição de ensino privada escolhida descrevendo o ambiente produtivo, analisar o sistema de seleção dos docentes, política de remuneração e descrever a organização do trabalho do professor de ensino médio.

1.2 Importância e contribuição do estudo

O presente estudo é teoricamente relevante pois contribui para a discussão acerca do tema educação tratando-o como uma função social pertinente ao modo capitalista de produção. Ao investigar a escola e, sobretudo, a principal forma de trabalho que a edifica – o trabalho docente – buscar-se-ão respostas para algumas importantes questões acerca dessa forma de organização do trabalho: existiria espaço para uma visão utópica ou idílica de sua natureza? Em que diferiria esse tipo de trabalho em relação ao trabalho de um operário *toyotista*? Como seriam as ferramentas, as formas de organização e os propósitos do trabalho docente? Estes difeririam de qualquer outra modalidade de trabalho? Será que o trabalho docente está no mesmo nível de desenvolvimento que o trabalho operário da grande indústria? E o processo do trabalho docente estaria inteiramente desenhado de modo que se permita identificar exatamente os insumos de entrada, seu processamento e sua transformação em produtos acabados – como ocorre, em contraposição na indústria? Como ocorre a terceirização no ambiente do trabalho docente? Para que o processo produtivo seja mais proveitoso do ponto de vista da acumulação capitalista, é necessário padronizar ao máximo todos os procedimentos do trabalho docente? Como fica a questão da intelectualização do trabalho – bandeira liberal da mobilidade social e do “sucesso”? Alguns aspectos do desenvolvimento do modo capitalista de produção como a subproletarização do trabalho, da subsunção do trabalho ao capital, enfim, sua precarização, podem ser notados no trabalho docente?

Todos esses aspectos foram abordados na análise do campo empírico. Assim, mesmo atendo-se a um capital em particular, buscou-se encontrar os indícios que manifestam as características gerais do trabalho na exploração do trabalho docente. Especialmente no recorte histórico delimitado – período de grande expansão das atividades desempenhadas pela Escola Alfa.

O trabalho está estruturado em 7 capítulos com a finalidade de compreender os aspectos históricos que levam à precarização do trabalho em geral e sua manifestação no trabalho docente em uma instituição privada de ensino. O capítulo primeiro, a Introdução, informa ao leitor o que se pretende com o estudo evidenciando os objetivos gerais e específicos empreendidos ao longo da jornada, além da definição da relevância do estudo. O capítulo segundo apresenta o

referencial teórico acerca do trabalho em geral e do trabalho docente, estabelecendo um paralelo entre ambos com enfoque nas características da precarização.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia utilizada e de que maneira foi investigado o campo empírico.

No capítulo quarto, caracteriza-se o campo empírico e faz-se uma análise geral do mercado, tanto em âmbito regional quanto em nacional.

No quinto capítulo são apresentados os dados coletados a partir da própria instituição analisada, procurando-se organizá-los em tabelas com os respectivos comentários, tecendo o entendimento que conduzirá à conclusão final do estudo.

O sexto capítulo traz conclusões e sugestões para futuros trabalhos. O último capítulo, o sétimo, mostra as fontes bibliográficas utilizadas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo será apresentada a fundamentação teórica acerca do trabalho em geral na sociedade estruturada sobre o modo capitalista de produção, as formas de exploração, intensificação, subproletarização e subsunção do trabalho ao capital, que conduzem ao estado da degradação e da precarização das relações produtivas que o constituem.

2.1 Produção capitalista e o trabalho em geral

Este capítulo tem como objetivo fornecer a base teórica para se compreender como é organizado o modo de produção na sociedade capitalista e qual é, dentro dele, o papel desempenhado pelo trabalho de um modo geral. O que é o trabalho, como ele se desenvolve, qual o seu propósito dentro do modo de produção considerado, e quais os mecanismos que tornam mais eficiente a sua exploração – tais como o emprego da gerência, do planejamento da produção e do investimento em capital constante, como na maquinaria e no parque produtivo – são as principais questões abordadas nessa fase inicial do estudo. A reflexão sobre esses pontos elucidará o funcionamento da exploração do trabalho por quem o compra e como ocorre o maior objetivo do Capital, que é a apropriação do trabalho excedente. De igual forma isso também será válido para se esclarecer o porquê da insustentabilidade dessa relação.

2.1.1 A acumulação primitiva

A sociedade Capitalista é o resultado de múltiplas determinações historicamente constituídas. Suas origens, suas características e sua conformação enquanto modo produtivo de um determinado momento na história manifestam-se como a concretude resultante de um complexo emaranhado de acontecimentos. Para entendermos em sua plenitude a sociedade Capitalista e as relações de produção que a constituem, devemos, inicialmente, apreender a maneira pela qual as forças produtivas determinam as relações sociais ao longo da história.

Braverman (1987) invoca os estudos empreendidos por Marx quando do primeiro volume de “O Capital” no que diz respeito à análise crítica da produção na sociedade Capitalista. Esse autor aprofunda a investigação sobre a ligação entre o desenvolvimento do modo de produção e as relações sociais, concluindo que ambas se inter-relacionam, uma influenciando a outra. Logo na introdução de sua pesquisa sobre a degradação do trabalho no século XX, o autor cita Marx em réplica a Proudhon escrita entre 1846-47 sob o título de *A miséria da filosofia*, para iniciar a discussão:

(...) As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a vida, eles mudam todas as suas relações sociais. O moinho de mão dar-vos-á a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o Capitalista industrial (MARX apud BRAVERMAN, 1987, p. 26-27).

As relações sociais são, então decorrentes do modo de produção. Em uma sociedade Capitalista, o modo de produção peculiar a esse momento histórico determinará o arranjo social dentro dessa mesma época. E tal configuração social não ocorre de maneira acidental ou ao acaso. A influência do ambiente produtivo e as conseqüências das interações estabelecidas entre os dois (produção e sociedade) ocorrem de maneira mais complexa e sistemática. Como descreve Braverman:

Os determinantes sociais não possuem a fixidez de uma reação química, mas são um processo histórico. As formas concretas e determinadas de sociedade são, de fato, “determinadas”, e não acidentais, mas se trata do determinante da tecelagem fio por fio da tessitura da História, jamais a imposição de fórmulas externas. (1987, p. 29).

Assim, a *classe trabalhadora* – que, para Braverman (1987), trata-se de um “processo social em curso”, ou seja, a classe que não é possuidora dos meios do trabalho e que, ao contrário, precisa vender sua força de trabalho para o detentor desses meios com o objetivo de garantir sua própria sobrevivência – historicamente se constrói e se configura adaptando-se e moldando-se eternamente sujeita às exigências produtivas do Capital.

No capítulo XXIV de O Capital, “A assim chamada acumulação primitiva”, Marx (1983) estabelece um diálogo com economistas clássicos, confrontando a idéia dominante sobre a origem da riqueza do Capital, em que essa não seria resultante do modo Capitalista de produção – como explica a “*previous accumulation*”, de Adam

Smith (apud MARX, 1983, p.339), mas seria, sim, como coloca Marx, “o seu ponto de partida”. O cerne do diálogo repousa no entendimento dos pensadores burgueses de que existiria uma certa “meritocracia” no que diz respeito ao acúmulo de riquezas por parte do Capital. Em outras palavras, tal riqueza seria o resultado de uma “herança histórica” do próprio desenvolvimento da sociedade, onde quem trabalhou de maneira disciplinada, dedicada e incansável, logrou sucesso e pode realizar acumulação; quem não trabalhou, não mereceu igual destino. Assim Marx contrapõe essa idéia:

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e, sobretudo, parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A legenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; a história do pecado original econômico, no entanto, nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar (MARX, 1983, p. 339).

Tal visão “idílica”, segundo Marx (1983, p. 339), mascara o caráter real da histórica acumulação onde, “como se sabe, a conquista, a subjugação, o assassínio para roubar, em suma, a violência, desempenham o principal papel” (passim). E isso se contrapõe ao que preconizam os autores burgueses onde, em seu ponto de vista, “(...) Desde o início, o direito e o trabalho” (passim) têm sido os únicos meios de enriquecimento.

Tanto não são formas de enriquecimento, o direito e o trabalho, defendidas no discurso burguês, que Marx (1983) demonstra que aquele primeiro nada mais seria do que a garantia de posse do Capital – na verdade, dos meios de produção nas mãos do Capital – e que os produtos resultantes desse último (o trabalho) não necessariamente aumentam o Capital. A mercadoria não é, em sua essência, Capital. Ela precisa transformar-se em Capital. E isso apenas ocorre em determinadas condições:

(...) essa transformação mesma só pode realizar-se em determinadas circunstâncias, que se reduzem ao seguinte: duas espécies bem diferentes

de possuidores de mercadorias têm de defrontar-se e entrar em contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia: do outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido, porque não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como, por exemplo, o camponês economicamente autônomo etc., estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção Capitalista (MARX, 1983, p. 340).

O processo histórico de acumulação do Capital é o resultado do desenvolvimento das relações que compõem tal sistema produtivo. Estas resultaram em uma “polaridade” onde apenas um desses “pólos” tornou-se o proprietário, o detentor dos meios de produção. Diametralmente opostos estariam aqueles que apenas usariam temporariamente tais meios como forma de realizar o próprio trabalho, tornando possível seu uso em um processo produtivo completo e, conseqüentemente sua venda como parte desse sistema:

Portanto, o processo que cria a relação-Capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em Capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ele aparece como “primitivo” porque constitui a pré-história do Capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 1983, p. 340).

Para o Capitalismo é necessária a manutenção perpétua e sempre crescente de uma relação entre a burguesia e o proletariado de maneira que a extração da mais-valia não cesse e continue havendo a mais valorização do Capital. Tanto que “tão logo a produção Capitalista se apóie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente” (idem). E tal perpetuidade somente pode ser conquistada mediante engenhosos mecanismos de reprodução e de controle das relações existentes.

Sobre a reprodução das relações entre Capital e trabalho, Braverman reforça a leitura de Marx no sentido da estruturação do trabalho e sua utilidade para quem paga por esse trabalho:

Para esse fim [o da reprodução das relações no bojo do modo Capitalista de produção], três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade. Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de restrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de Capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um Capitalista (1987, p. 55) (grifo nosso).

A engenhosidade desse mecanismo repousa no fato de que o detentor dos meios de produção – o Capital – fornece como única alternativa para que o proletário produza e reproduza sua própria vida, a venda de seu trabalho. O mesmo autor avança, ainda:

O trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa para ganhar a vida. O empregador, por outro lado, é o possuidor de uma unidade de Capital que ele se esforça por ampliar e para isso converte parte dele em salários. Desse modo põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do Capital, para a criação de um lucro (BRAVERMAN, 1987, p. 55-56).

Como o trabalho humano é realizado com base na inteligência, admite adaptações no sentido expandir sua produção quase que indefinidamente, ampliando o limite entre o necessário para a sua reprodução e aquilo que pode efetivamente ser apropriado pelo dono de toda a força produtiva. Como coloca o autor:

O que distingue a força de trabalho humano [do trabalho animal] é, portanto, não sua capacidade de produzir um excedente [tal como um animal adestrado e compelido faria moer o trigo além do que come, por exemplo], mas seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado lucro (BRAVERMAN, 1987, p. 58). Todos grifos nossos.

Para o Capital, essa característica de o trabalho (humano) assumir tal “plasticidade” é de extremo interesse, pois é sobre esta que repousam as bases para a ampliação mesma do Capital. Quanto maior o trabalho realizado em excesso ao que o trabalhador recebe para a manutenção de sua subsistência, maior o trabalho

excedente gerado e conseqüentemente apropriado pelo proprietário dos meios de produção.

2.1.2 A Manufatura e a divisão do trabalho

A concentração de pessoas sob o mesmo teto, com a mesma gerência (controle) e com distribuição – ainda que rudimentar – de tarefas, leva à manufatura¹. Segundo Marx e Engels (1998), a manufatura se origina de dois modos: o primeiro modo seria simplesmente um agrupamento de diferentes ofícios, sob o comando do mesmo Capital, com o objetivo de gerar determinado valor-de-uso. Assim, esse processo (manufatureiro) torna-se qualitativamente diferente da simples cooperação por conta de um detalhe: de início, a manufatura era “uma combinação de ofícios independentes”. Para os autores,

Progressivamente, ela se transformou num sistema que divide a produção de carruagens em suas diversas operações cristalizadas; cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais (1998, p. 391).

Aqui os autores citam uma forma particular de manufatura exemplo particular (de carruagens). Mas o entendimento particular pode ser estendido ao geral.

Outra forma de organização da manufatura é a transformação da mercadoria – antes “produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas” – em um “produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realizando, ininterruptamente, a mesma e única tarefa parcial” (idem, p. 392). Essa reorganização produtiva com a distribuição de tarefas, ou seja, divisão do trabalho, decompunha os diversos passos anteriormente – na manufatura primitiva, baseada em cooperação simples – usados na elaboração de uma determinada mercadoria e os redistribuía entre os trabalhadores envolvidos em tal processo, de maneira que cada um torna-se altamente especializado na realização de uma de suas etapas. Já não é mais possível que um mesmo trabalhador esteja apto a produzir uma mercadoria na totalidade de seus processos.

¹ Para Marx, a manufatura se trata do modo de produção fundado na divisão do trabalho, “predominando como forma característica do processo de produção Capitalista durante o período manufatureiro propriamente dito, que, *grosso modo*, vai de meados do século XVI ao último terço do século XVIII” (1998, p. 389)

A especialização de um trabalhador leva à especialização de seus próprios instrumentais de trabalho; ao realizar uma tarefa parcial – e não mais a tarefa total, ou seja, todo o processo de elaboração e construção de uma determinada mercadoria, tal como fazia um artesão realizando sozinho todas as fases existentes para o “nascimento” de um valor-de-uso – o trabalhador aperfeiçoa-se a tal ponto que “transforma todo o seu corpo em órgão automático especializado dessa operação” (ibid, p. 394). Assim, não é mais necessário o mesmo ferramental multiuso de outrora (artesanato), mas, sim, instrumentos com funções igualmente de uso estrito a uma determinada parte do processo. A perícia adquirida aliada à ferramenta perfeita para a função aumentam a produtividade do trabalho. Essa característica de especificidade levada ao extremo é pertinente ao modo manufatureiro de produção:

A manufatura se caracteriza pela diferenciação das ferramentas, que imprime aos instrumentos da mesma espécie formas determinadas para cada emprego útil especial, e pela especialização, que só permite a cada uma dessas ferramentas operar plenamente em mãos do trabalhador parcial específico.

(...) o período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso cria condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples (idem, p. 396).

A manufatura, para Marx, apresenta-se sob duas formas fundamentais que, muito embora se “combinem eventualmente, elas constituem duas espécies essencialmente diversas e desempenham papéis inteiramente distintos na transformação posterior da manufatura na grande indústria baseada na maquinaria” (idem, p. 397). Essa dualidade seria imanente à natureza do artigo produzido. O primeiro tipo seria apenas uma combinação entre produtos parciais independentes associados mecanicamente. Citando o exemplo proposto por Marx, como um relógio, onde suas diversas engrenagens e componentes foram elaborados por trabalhadores parciais especializados na produção daquele artigo específico. Ao final do processo, um trabalhador parcial seria o responsável por realizar os encaixes e a montagem das diferentes peças dando origem ao relógio, um artigo acabado. Mas nesse caso, os diversos componentes do relógio raramente “circularam” em diversas mãos. Os processos não foram encadeados, todos são realizados independentemente.

O segundo tipo já seria o que carrega a essência da manufatura e que representa o principal ponto de desenvolvimento para a grande indústria por

apresentar uma desenvolvida forma de divisão do trabalho. Aqui, um artigo é de fato um encadeamento de processos que são interdependentes. É a decomposição de um trabalho artesanal em etapas, onde cada agente (trabalhador) realiza uma única tarefa específica e, sua conclusão, serve como ponto de partida para a execução da tarefa seguinte. Novamente recorrendo ao exemplo proposto por Marx (ibid, p. 397-99), a manufatura de um alfinete envolveria de “72 a 92” trabalhadores parciais realizando tarefas específicas mas combinadas entre si. A diferença entre a forma mais avançada de cooperação e uma forma mais simples reside no fato de que nessa haveria “o emprego simultâneo de muitos que fazem a mesma coisa” e, naquela, a organicidade:

A divisão manufatureira do trabalho simplifica e diversifica não só os órgãos qualitativamente diversos do trabalhador coletivo social, mas também cria uma relação matemática fixa para o tamanho desses órgãos, isto é, para o número relativo de trabalhadores ou para a magnitude relativa do grupo de trabalhadores em cada função particular. Isso desenvolve, juntamente com a subdivisão qualitativa do processo de trabalho social, a regra quantitativa e a proporcionalidade do processo social do trabalho (idem, p. 401).

Essa organização mais desenvolvida do trabalho coletivo reduz significativamente os gastos com a produção. Se por um lado existem diferenças no grau de habilidade que cada trabalhador parcial precisa desenvolver para lidar com uma porção específica do trabalho – o que demanda diversos níveis de preparo, ou adestramento específico – por outro, há substancial redução no valor da força de trabalho resultante do alto desenvolvimento de uma determinada especialidade. Recorramos novamente a Marx:

Ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis. Para os últimos, não há custos de aprendizagem, e, para os primeiros, esses custos se reduzem em relação às despesas necessárias para formar um artesão, pois a função deles foi simplificada. Em ambos os casos, cai o valor da força de trabalho (ibid, p. 404-405).

Redução dos valores relativos de trabalho implica em acréscimo de mais-valia para o Capital. Isso ocorre, pois se for necessário menos tempo para a produção de um valor-de-uso, e igual redução do tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho empregada, há maior geração de excedente de trabalho, que será apropriado pelo Capital.

2.1.3 Divisão do trabalho na manufatura e na sociedade

Primeiramente a fim de classificar a divisão do trabalho, Marx recorre aos autores Storch e Skarbec, em uma nota de rodapé no volume I do livro I de “O Capital”:

A divisão do trabalho vai desde a separação das profissões mais diferentes possíveis até aquela divisão em que diversos trabalhadores dividem entre si a elaboração de um único produto, como na manufatura (...) Encontramos, nos povos que alcançaram certo estágio de civilização, três espécies de divisão do trabalho: a primeira, que chamamos geral, distingue os produtores em agricultores, manufatores e comerciante, correspondendo aos três ramos principais do trabalho nacional; a segunda, que se poderia chamar especial, é a divisão de cada ramo do trabalho em espécies (...); a terceira divisão de trabalho, finalmente, que se deveria qualificar de divisão das tarefas ou divisão do trabalho propriamente dita, é a que se estabelece em cada ofício e profissão(...) e que se faz na maioria das manufaturas e oficinas. (ibid, p. 404-405)

Marx simplifica a classificação do excerto acima classificando em “divisão do trabalho em geral” apenas o trabalho dividido na sociedade em seus grandes ramos – como “agricultura, indústria, etc.”; “divisão do trabalho em particular” relacionado ao trabalho diferenciado de cada um desses grandes ramos; e “divisão do trabalho individualizada” ou “divisão do trabalho singularizada”, para a divisão do trabalho em uma oficina.

Braverman (1977, p. 70) esclarece que cada sociedade apresenta sua forma particular de dividir o labor, e acrescenta que a divisão do trabalho manufatureira, característica do modo Capitalista de produção, diferencia-se das separações ou distribuições de tarefas de outras sociedades por ter “subdividido sistematicamente e de maneira generalizada o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas”. Para o autor essa é uma forma de organização do trabalho que superou a da antiga divisão do trabalho em ofícios, ligada ao sexo – onde homens e mulheres tinham tarefas sociais bem definidas².

A divisão social do trabalho somente ocorre quando da geração de valores-de-uso trocados sob a forma de mercadorias. O gérmen da organização social, as tribos, apresentavam uma divisão do seu trabalho – ou seja, do trabalho realizado para a manutenção da tribo – de acordo com aspectos fisiológicos. Nesse momento, o

² Essa divisão de tarefas em uma sociedade, que deriva do caráter específico do trabalho humano, é chamada por Marx de “*divisão social do trabalho*” (MARX, 1988, p. 406), isto é, “trabalho executado na sociedade e através dela” (BRAVERMAN, 1977, p. 72).

que determinava a distribuição de tarefas era o grau de habilidade no desempenho de uma tarefa específica – como a caça ou a pesca – a força física, a idade e o sexo. “Essa divisão amplia seus elementos com a expansão da comunidade, com o crescimento da população e notadamente com o conflito entre as diversas tribos e a subjugação de uma a outra” (ibid, p. 406). A diversidade de modos de vida, de condições naturais e climáticas, e os produtos do trabalho dos diversos agrupamentos sociais primitivos, permitiu a troca recíproca desses mesmos produtos entre os diferentes grupos e “em conseqüência, a transformação progressiva desses produtos em mercadoria, ao entrarem em contato as comunidades” (ibid, p. 407). Essas trocas colocam em contato os ramos da produção transformando-os em mais ou menos interdependentes, segundo Marx. A mercadoria é, então, a ponte entre os diferentes módulos que compõem a divisão particular ou singular do trabalho.

Retornando à contribuição de Braverman fica claro que o Capitalista, ao enfocar o processo de produção de mercadorias, contribui incisivamente para que seu planejamento produtivo altere a própria sociedade. O problema é que esse fato traz consigo conseqüências deletérias sobre aquele que vende sua força de trabalho ao Capital:

A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No Capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no Capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo Capital. Enquanto a divisão social do trabalho divide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (1977, p. 72).

Esse arranjo do trabalho na sociedade Capitalista manufatureira não ocorre por acaso. Marx explica que a condição material para a existência da divisão do trabalho na manufatura é a reunião de trabalhadores em um mesmo local, vendendo suas forças individuais de trabalho em prol de um trabalho coletivo comprado pelo Capitalista. E a condição material para a existência de uma divisão social de trabalho depende da “magnitude e densidade da população, que correspondem à aglomeração

dos operários numa oficina³” (ibid, p. 407). Uma divisão influencia na outra já que uma pressupõe a outra:

(...) a divisão manufatureira do trabalho pressupõe que a divisão do trabalho na sociedade tenha atingido certo grau de desenvolvimento. Reciprocamente, a divisão manufatureira do trabalho, reagindo, desenvolve e multiplica a divisão social do trabalho. Com a diferenciação de ferramentas, diferenciam-se cada vez mais os ofícios que fazem essas ferramentas. (...) Para aperfeiçoar a divisão do trabalho na manufatura, o mesmo ramo de produção é subdividido em manufaturas diversas, em grande parte inteiramente novas, de acordo com as variedades de sua matéria-prima ou das formas que a mesma matéria-prima pode assumir (ibid, p. 408).

A despeito do que existe em comum e que conecta a divisão social e a manufatureira do trabalho, há para Marx uma diferença “não só de grau, mas de substância”. Enquanto que os trabalhos parciais dentro de uma manufatura não resultam em uma mercadoria, apenas seu trabalho coletivo é que o faz. Dessa forma, para Marx:

A divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho. A conexão, dentro da manufatura, dos trabalhos parciais se realiza através da venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo Capitalista que as emprega como força coletiva de trabalho. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe a concentração dos meios de produção nas mãos de um Capitalista; a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre os produtores de mercadoria, independentes entre si (ibid, p. 410).

Destaca-se, aqui, que o trabalho manufatureiro em si não gera mercadorias. Como mostra o trecho acima, dentro da organização manufatureira apenas há a concentração de trabalhos parciais no desempenho de um processo coordenado pelo capitalista que os contratou. Esse simples emprego de força de trabalho fracionado ou parcial não gera uma mercadoria, apenas partes acabadas do que será posteriormente um valor de uso. O trabalho coordenado é que resulta em mercadoria.

³ Marx cita James Mill para enfatizar a importância da composição populacional em uma comunidade de maneira a caracterizar o seu trabalho (da comunidade), dizendo que “há certa densidade de população que é adequada às relações sociais e à combinação de forças que aumentam o produto do trabalho”. Também mostra que para Th. Hodgskin, “quando aumenta o número de trabalhadores, eleva-se a força produtiva da sociedade na razão composta desse aumento, multiplicada pelos efeitos da divisão do trabalho”, destacando a necessidade concreta atendida pela divisão do trabalho, que é a do aumento da produtividade na sociedade Capitalista.

2.1.4 O caráter Capitalista da manufatura

O aumento no número de trabalhadores empregados é uma necessidade técnica do Capital. Marx ensina que os benefícios oriundos da divisão manufatureira do trabalho somente podem ser aproveitados em sua totalidade mediante a intensificação dessa mesma divisão. E o aumento na complexidade da organização produtiva decorrente só é obtido com mais pessoas trabalhando em mais processos, que vão se tornando mais especializados. Esse é o aumento do Capital variável.

Mas qualquer trabalho especializado necessita, além de trabalhadores igualmente apurados em técnica e com seus corpos condicionados pela repetição ao ponto da quase automação no desempenho das atividades, de ferramentas, instrumentos e meios que também particularmente sejam desenvolvidos de modo a permitir tal trabalho específico. Daí advém, o crescimento do Capital constante:

Crescendo o Capital variável, aumenta necessariamente o Capital constante; ampliando-se as condições comuns de produção, tais como construções, fornos, etc., tem de aumentar principalmente a quantidade de matérias-primas, e mais rapidamente que o número de trabalhadores empregados. (...) O incremento progressivo do montante mínimo de Capital necessário ao Capitalista ou a transformação crescente dos meios sociais de subsistência e de produção em Capital são, portanto, uma lei que decorre do caráter técnico da manufatura (ibid, p. 415).

O aumento no Capital total (Capital constante mais Capital variável) é, então, conseqüência do desenvolvimento da manufatura e é necessário para que ela se reproduza. E todo esse organismo coletivo que trabalha pertence ao Capital. A produtividade em decorrência dos diversos trabalhos parciais combinados é produtividade do Capital, e não dos trabalhadores parciais. Estes são apenas uma parte da grande engrenagem produtiva e seu trabalho isolado não representa o objetivo maior do trabalho combinado, que é a produção de mercadorias. Essa é uma diferença fundamental do trabalho coletivo manufatureiro para o trabalho de cooperação simples.

Outra diferença importante é que, no trabalho de cooperação simples, não havia modificação no modo de trabalhar do indivíduo – este realizava a totalidade de seu trabalho, empregando a técnica e o conhecimento relativo àquele ofício produzindo todo um valor-de-uso cristalizado em um objeto acabado, que depois seria apenas combinado aos demais valores-de-uso produzidos. Já no trabalho

coletivo manufatureiro há diferença no modo como a tarefa é executada, seu objetivo, e seu destino, além de o próprio trabalhador incorporar tais modificações. Marx descreve assim:

Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. (...) Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial (...) (ibid, p. 415)

Há, ainda, outra distinção entre ambas as situações – a do trabalho que o artesão desempenhava individualmente ou em grupo, mas antes da manufatura e a do trabalho desempenhado pelo trabalhador coletivo manufatureiro – que marca a organização Capitalista da manufatura: o da dependência do trabalhador em relação ao Capital. Se em outro momento todo o fruto do trabalho individual ou coletivo – mas em sua organização mais primitiva – pertencia a quem o desempenhava, na manufatura (que é Capitalista) todo o trabalho pertence ao Capital. Este remunera o trabalhador por aquela tarefa parcial que desempenhou. E o trabalhador, por não possuir os meios de produção – que são do Capital – não tem como usufruir de seu trabalho (parcial) se não for vendendo-o ao próprio Capitalista. Isso reflete um poder de dominação do qual o trabalhador não tem como prescindir.

Marx mostra que um outro fator acentua a dominação do Capital sobre o trabalho, e que existe como forma de intensificar a separação do trabalhador dos meios de produção: “as forças intelectuais da produção”.

Enquanto o artesão ou o camponês, como explica Marx, detinham todo o conhecimento necessário para se elaborar um valor-de-uso em sua totalidade, o trabalhador manufatureiro apenas detém a habilidade necessária para a execução de sua tarefa parcial. Não sabe, portanto, como se engendram as diferentes etapas do processo como um todo e não tem a exata noção do papel de seu trabalho como ocorria na cooperação simples. E esse processo de “empobrecimento” do trabalhador em suas forças produtivas individuais, singulares, é necessário para o “enriquecimento” do trabalhador coletivo, ou do “Capital em forças produtivas sociais” (ibid, p. 417). Essas são as premissas para a organização do trabalho na indústria moderna:

Esse processo de dissociação [entre as forças intelectuais e o trabalho] começa com a cooperação simples, em que o Capitalista representa, diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao Capital (ibid, p. 416-417) grifo nosso.

Braverman ressalta essa importante característica sob um outro ponto de vista: o do maior controle sobre o processo produtivo e o da poupança do tempo de trabalho.

A partir do momento que o trabalhador não executa mais a totalidade do trabalho necessário para a confecção de um valor-de-uso, passa ele a não ter mais o controle da produção desse mesmo bem. Quem assume as rédeas, o controle gerencial, é o Capitalista, que tem a visão do todo. E não é só isso: estando as tarefas desenhadas em unidades menores do que o todo – isto é, tendo sido o produto final decomposto em diversas etapas interdependentes e concatenadas, desempenhadas por uma unidade de trabalho altamente especializada, inclusive contando com ferramental próprio a esse destino – ganha o Capitalista por ter a possibilidade de mensurar o quanto será gasto em cada meta a ser cumprida no caminho da geração de valores-de-uso⁴, e mostra que o trabalho parcelado mais especializado é mais bem-remunerado que o trabalho parcelado menos especializado. Assim mesmo, ambos juntos custando menos que um trabalho total⁵. E Braverman vai mais além, afirmando que a dissociação intelectual descrita por Marx é absolutamente necessária para o funcionamento do Capitalismo enquanto modo produtivo:

A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente “desnecessária”, mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo Capitalista de produção (ibid, p. 79).

Há, ainda, pistas no discurso de Braverman, que permitem chegar à conclusão de que a especialização do trabalho – principalmente a do trabalho docente, objeto de estudo da presente dissertação de mestrado – torna ainda maior a exploração de

⁴ Braverman cita Charles Babbage (BRAVERMAN, 1977) a respeito da vantagem obtida pelo Capital com a mensuração mais precisa de custos que o trabalho parcial torna possível.

⁵ O mesmo autor faz referência à descrição feita por J. R. Commons (idem) sobre a indústria norte-americana de corte e embalagem de carne onde enfatiza que o princípio estabelecido por Babbage, sobre a mensuração mais precisa dos custos possível com o trabalho parcelado, foi essencial para o desenvolvimento da divisão do trabalho Capitalista.

quem o vende. Quanto mais especializado fica, mais o trabalhador se desumanifica e se aproxima de uma engrenagem de uma máquina, ou uma engrenagem social, sem qualquer poder de arbitrar sobre sua própria condição de vendedor de trabalho. O trabalho mais especializado nada mais é do que trabalho. E um simples trabalho parcial. Quão maior esse grau de objetivação, mais avançada é a condição Capitalista exploratória:

Toda fase do processo de trabalho é divorciada, tão longe quanto possível, do conhecimento e preparo especial, e reduzida a simples trabalho (...). Deste modo, é dada uma estrutura a todo o processo de trabalho que em seus extremos polariza aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale. (...) Ela modela não apenas o trabalho, mas também populações, porque a longo prazo cria aquela massa de trabalho simples que é o aspecto principal das populações em países Capitalistas desenvolvidos (ibid, p. 80).

O desenvolvimento do processo produtivo manufatureiro e sua resultante no período da industrialização não foi, entretanto, suave e sem resistências por parte da classe trabalhadora. Ao contrário, como mostra Marx, “durante o período manufatureiro propriamente dito, isto é, o período em que a manufatura era a forma dominante do modo de produção Capitalista, opunham-se à plena realização de suas tendências obstáculos de diversa natureza” (ibid, p. 422). E o principal foco de resistência era a do “trabalhador masculino adulto” (ibid, p. 423). O motivo principal disso é a grande insubordinação do trabalhador, sendo que a razão maior para tal resistência é que, nesse momento histórico, “a habilidade manual constituía o fundamento da manufatura e o mecanismo coletivo que nela operava não possuía nenhuma estrutura material independente dos trabalhadores” (ibid, p. 423). A falta dessa “estrutura material” independente, além de permitir a resistência do trabalhador por ainda ele poder ter alguma influência sobre o desempenho das tarefas no processo produtivo – isto é, por mais que as forças intelectuais de produção elaborassem como deveria ser um processo de produção de valor-de-uso dividido em tarefas parciais, orgânica e logicamente concatenadas, ainda havia a necessidade da habilidade técnica de um trabalhador parcial para executar tal função – limitava os ganhos de produção necessários para o desenvolvimento pleno do Capitalismo. O que promoveu a superação desse arranjo produtivo foi o uso da máquina, que eliminou o “ofício manual como princípio regulador da produção social” (ibid, p.

424). Agora não há mais barreiras para o Capital em seu refinado e civilizado processo de exploração do ser humano.

2.1.5 A gerência e o controle do trabalho

O modo capitalista de produção precisou e precisa de mecanismos que tornem o trabalho humano adaptado e pouco resistente ao desempenho das tarefas que lhe cabe. Para isso, adotou e adota uma série de estratégias cujos objetivos são o de docilizar o trabalhador e de tornar sua participação no processo produtivo um fator absolutamente controlável. Via de regra, a essência de qualquer desses esforços empreendidos ao longo da história é a de desumanizar o trabalho e impedir que haja qualquer tipo de reflexão ou conscientização de quem trabalha para atenuar as barreiras à exploração plena por parte do capital. Já não é mais o caso de adaptar o trabalho ao trabalhador, mas o contrário. Assim, o arranjo produtivo capitalista prevê o absoluto planejamento e controle de todas as atividades e a amarração destas a tempos e movimentos específicos. O detalhe é que nada disso é possível sem que a desumanização mencionada seja levada ao seu extremo, expropriando o trabalhador de qualquer arbítrio sobre sua participação nessa cadeia, precarizando, depreciando, sua condição de vendedor de força produtiva.

O curso histórico de organização do trabalho que levou à sua precarização, passa por um importante ponto: o da gerência. A obra de Braverman é crucial para esse entendimento.

A maquinaria contribui para o potencial crescimento do lucro do Capitalista ao proporcionar a quem investe nessa qualidade de Capital constante exata medida de geração de valores-de-uso e estabelecimento de custos. Por exemplo, ao investir em uma máquina de impressão, o Capitalista sabe antecipadamente quanto vai custar toda a operação e, em contrapartida, qual o volume de produção alcançado em determinada jornada de funcionamento. Mas essa parte do investimento é somente a porção constante do planejamento que deverá ser executado. A outra parcela cabe ao uso do Capital variável, já que o modo de produção Capitalista pressupõe a exploração do trabalho humano, sem poder prescindir deste em sua totalidade.

O que ele [o Capitalista] compra é infinito em potencial, mas limitado em sua concretização pelo estado subjetivo dos trabalhadores, por sua história passada, por suas condições sociais gerais sob as quais trabalham, assim como pelas condições próprias da empresa e condições técnicas do seu

trabalho. O trabalho realmente executado será afetado por esses e muitos outros fatores, inclusive a organização do processo e as formas de supervisão dele, no caso de existirem.

(...)

Assim, quando o Capitalista compra imóveis, matérias-primas, ferramentas, maquinaria, etc., pode avaliar com rigor seu lugar no processo de trabalho. Ele sabe que certa parcela de seu desembolso será transferida a cada unidade de produção e sua contabilidade o lançará sob o título de custos e depreciação. Mas quando ele compra tempo de trabalho, o resultado está longe de ser tão certo e tão determinado de modo que possa ser computado dessa maneira, com rigor e antecipação (BRAVERMAN, 1977, p. 58-59) grifo nosso.

Assim, fica claro o interesse do Capital em ampliar e intensificar a geração de excedentes decorrentes do trabalho produtivo. E para isso recorre, de maneira a garantir mesmo a manutenção das relações descritas acima, ao uso de mecanismos de controle para aumentar o que produz a força de trabalho contratada. Os meios são os mais variados possíveis, abrangendo desde o “obrigar o trabalhador a jornada mais longa possível (...), até a utilização dos mais produtivos instrumentos de trabalho e a maior intensidade deste” (idem, p. 58). Para o autor, um grande desafio enfrentado pelo Capital é a dificuldade que este encontra ao mensurar e quantificar a quantidade de trabalho executada pelo trabalhador. Diferentemente de um imóvel, um maquinário ou uma certa quantidade de matéria-prima – que têm seu valor expresso em um preço, onde sua “depreciação e custos operacionais” podem ser decompostos em diversas unidades produtivas de Capital (Capital constante) – o trabalho humano contratado não pode ser quantificado *a priori*. Embora se contrate um determinado *tempo* de trabalho, não se pode garantir objetivamente e de maneira antecipada a *quantidade de valores-de-uso* que será produzida (Capital variável). A solução a esse problema pode ser como descreve, ainda, Braverman (idem, p. 59) “torna-se, portanto, fundamental para o Capitalista que o controle sobre o processo de trabalho passe das mãos do trabalhador para suas próprias”, o que é denominado “alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador”, ou “gerência”.

As necessidades de reprodução das relações sociais e o controle exercido sobre o processo de trabalho levaram, segundo Marx, o Capital a reunir “sobre o mesmo teto” trabalhadores individuais exercendo um trabalho coordenado e orientado a um mesmo fim, sob um comando e planejamento únicos, levando à impulsão no desenvolvimento das forças produtivas na medida em que a *cooperação* – “forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção

diferentes, mas conexos” (MARX, 1988, p. 259) – eleva os níveis produtivos a escalas maiores do que a execução do trabalho individual.

A cooperação representou um expressivo aumento na produtividade do trabalho. Ao colocar em contato trabalhadores individuais e coordenar seus esforços, o Capital passou a contar com um organismo inteiro envolvido na execução de uma tarefa ou um conjunto de tarefas com vistas a um mesmo objetivo, sobrepujando os fatores limitantes individuais. Dessa forma, a geração de valores-de-uso decorrentes do trabalho coletivo é significativamente maior do que o trabalho individual poderia realizar.

Para Marx, o trabalho cooperativo apenas passa a ser possível em uma sociedade em que há acumulação e concentração de Capital. E o desejo do Capital é aumentar a acumulação, conseguida via aumento na exploração do trabalhador. Assim observa o autor:

Antes de tudo, o motivo que impele e o objetivo que determina o processo de produção Capitalista, é a maior expansão possível do próprio Capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho (1998, p. 384).

O domínio do Capital sobre o trabalho passa a ser essencial; se antes o trabalhador realizava sua atividade em prol de si mesmo, agora ele trabalha para aquele que compra sua força de trabalho, ou seja, o Capitalista. Em um trabalho coletivo, cooperativo, a presença do controle do Capital passa a ser ainda mais crítica uma vez que, ainda segundo Marx, trabalhadores cooperados oferecem maior resistência ao processo de trabalho:

Com a quantidade dos trabalhadores simultaneamente empregados, cresce sua resistência, e com ela, necessariamente, a pressão do Capital para dominar essa resistência. A direção exercida pelo Capitalista não é apenas uma função especial, derivada da natureza do processo de trabalho social e peculiar a esse processo; além disso, ele se destina a explorar um processo de trabalho social, e, por isso, tem por condição um antagonismo inevitável entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração (idem).

Mas o controle do Capitalista sobre o trabalhador e seu ambiente de produção não é simplesmente semelhante ao agricultor de subsistência que chicoteia seu animal de tração para que este aumente a força exercida no reboque de um arado; o Capitalista planeja e ordena racionalmente todas as etapas do processo de modo que

não haja desperdícios e que o trabalho seja executado em sua forma ótima. Por mais que seja “despótica” a relação entre quem executa a tarefa e quem controla tal execução, há sempre um plano que deverá ser seguido para o correto desempenho das tarefas. Novamente recorrendo a Marx:

Com o volume dos meios de produção que se põem diante do trabalhador como propriedade alheia, cresce a necessidade de se controlar adequadamente a aplicação destes meios. Além disso, a cooperação dos assalariados é levada a efeito apenas pelo Capital que os emprega simultaneamente. A conexão entre as funções que exercem e a unidade que formam um organismo produtivo estão fora deles, no Capital que os põe juntos e os mantém juntos. A conexão entre seus trabalhos aparece-lhes idealmente como um plano, e praticamente como autoridade do Capitalista, como o poder de uma vontade alheia que subordina a um objetivo próprio a ação dos assalariados (idem, p. 385).

Logicamente, é de se imaginar que o desenvolvimento do processo de produção acarreta no aumento no número de trabalhadores, ou no número de etapas de uma tarefa ou até mesmo no número de tarefas que levem à produção de mais valores-de-uso e conseqüentemente de mais-valia. E o controle que antes era exercido pelo próprio Capitalista como uma herança de um mestre artesão que controlava a produção de outros artesãos sob sua responsabilidade, agora não mais pode ser realizado dessa forma direta. Surge, aí, a necessidade de um novo tipo de função, “um tipo especial de assalariados” (idem, p. 385) com a única função de supervisionar a produção: os *managers*, supervisores ou “gerentes” (BRAVERMAN, 1977, p. 61). A gerência confunde-se, portanto, com a gênese do Capitalismo industrial.

Os trabalhadores “herdados” de modos de produção anteriores “já estão adestrados nas artes tradicionais da indústria anteriormente praticada na produção feudal e no artesanato das guildas” (ibid, p. 61). Mas os primeiros arranjos produtivos Capitalistas, as primeiras oficinas, não apresentavam substancial diferenciação com o modo superado. Assim descreve Braverman:

Essas primeiras oficinas eram simplesmente aglomerações de pequenas unidades de produção, refletindo pouca mudança quanto aos métodos tradicionais, de modo que o trabalho permanecia sob imediato controle dos produtores, nos quais estavam encarnados o conhecimento tradicional e as perícias de seus ofícios (ibid, p. 61).

E avança, no sentido de explicar a necessidade da gerência:

Entretanto, tão logo os produtores foram reunidos, surgiu o problema da gerência em sua forma rudimentar. Em primeiro lugar, surgiram as funções de gerência pelo próprio exercício do trabalho cooperativo. Até mesmo uma reunião de artesãos atuando independentemente exige coordenação, se tivermos em mente a necessidade de ter-se uma oficina e os processos, no interior dela, de ordenar as operações, centralização do suprimento de materiais, um escalonamento mesmo rústico das prioridades (...). Em segundo lugar, empresas como estaleiros e fábricas de viaturas exigiam a mistura relativamente complicada de diferentes tipos de trabalho (...)" (idem, p. 61-62)

Nesse período de transição, muito do modo de produção feudal se conservou, como os costumes, “as regras de aprendizado e os estatutos legais” (idem, p. 62), sendo que o Capitalista assumiu primeiramente tal função de gerência ou supervisão por conta de sua propriedade sobre os meios de produção. Braverman coloca que o estabelecimento das primeiras oficinas nas pioneiras cidades se deve ao fato de que nestas os domínios da tradição feudal já haviam perdido sua força maior. O autor ainda assinala que, com o tempo, até mesmo a “lei e o costume” foram “remodelados para refletir o domínio do contrato livre entre comprador e vendedor, com o qual o Capitalista adquiria o poder virtualmente irrestrito de determinar os modos técnicos do trabalho”. (idem, p. 62).

À fase de direção assumida pelo Capital durante o Capitalismo industrial antecede a fase do subcontrato e do pagamento dos salários por tarefas, que “traziam as marcas das origens do Capitalismo industrial no Capitalismo mercantil, que compreendia a compra e venda de mercadorias, mas não sua produção, e procurava tratar o trabalho como qualquer outra mercadoria” (ibid, p. 64). Tal sistema não possuía as bases necessárias para prosperar, sendo que era frequentemente atingido por “problemas de irregularidade da produção, perdas de material” e outros decorrentes de uma rudimentar divisão do trabalho. Além disso, tal como aponta Braverman, o foco do Capitalista em comprar “trabalho acabado”, ou seja, já o produto do trabalho materializado, reduzia seu potencial produtivo, já que “punha fora do alcance do Capitalista muito potencial de trabalho humano que poderia tornar-se disponível por horas estabelecidas, controle sistemático e reorganização do processo de trabalho” (ibid, p. 65).

O conjunto de interações decorrentes da necessidade identificada por Braverman – a de extrair maior produtividade por unidade de Capital – associado a diversas formas desenvolvidas historicamente de controle dos fatores de produção,

como a “contabilidade oriunda da centralização do controle de fluxos de caixa”, a separação de unidades administrativas entre matriz e filiais com encarregados específicos herdada do Capitalismo mercantil e as “rotinas supervisoras desenvolvidas nas estâncias agrícolas e lavouras coloniais”, leva à necessidade de efetivo controle da produção por parte do Capital. O autor discorre sobre como se dá a organização relatada anteriormente pela fala de Marx, sobre a reunião de trabalhadores organizados para o trabalho coletivo, cooperado:

O controle sem centralização do emprego era, senão impossível, certamente muito difícil, e assim o requisito para a gerência era a reunião de trabalhadores sob um único teto. O primeiro efeito de tal mudança era impor aos trabalhadores horas regulares de trabalho, em contraste com o ritmo auto-imposto que incluía muitas interrupções, meio-expedientes e feriados, e em geral impedia a extensão da jornada de trabalho para fins de produzir um excedente nas condições técnicas então existentes (ibid, p. 66).

A transição para esse modo de produção não foi suave; Braverman indica o surgimento de diversos mecanismos e meios de coerção, punição e de convencimento adotados pelo Capital para doutrinar o trabalhador. O que o Capitalista buscava com a gerência, em resumo, era um “método de total dominação econômica, espiritual, moral e física” (ibid, p. 67). Inclusive, segundo o autor, os locais destinados ao trabalho eram mais comumente associados a “prisões, reformatórios e orfanatos” (ibid), com jornadas de trabalho que chegavam a 80 horas semanais. As fábricas abrigaram nesse momento não apenas os teares e instrumentos usados na execução do trabalho, mas também “médico, capelão, professor, pensão aos pobres e auxílio funeral” como maneira de “dominar a vida do seu pessoal e induzi-lo de forma voluntária e obedientemente à sua máquina” (ibid).

Ao iniciar o forte processo de expansão pós-manufatura – proporcionado pela divisão do trabalho – o Capitalismo viu a necessidade de amalgamar definitivamente sua relação com a força produtiva no sentido de subjugar-la e torná-la totalmente dependente. Isso ocorreu aos poucos, mas sofreu uma grande revolução com o pensamento de Taylor:

Os estágios do controle gerencial sobre o trabalho antes de Taylor incluíam, progressivamente: a reunião de trabalhadores numa oficina e a fixação da jornada de trabalho; a supervisão dos trabalhadores para a garantia de aplicação diligente, intensa e ininterrupta; execução das

normas contra distrações (...) que se supunha interferir na aplicação; a fixação de mínimos de produção, etc (BRAVERMAN, 1977, p. 86).

Tudo isso tornou, ao longo do tempo, o trabalhador mais “domado” ou “dócil” para a execução do que lhe cabia em sua parte da realização do contrato de trabalho. Mesmo assim, restava alguma margem de manobra para quem desempenhava alguma tarefa e o controle resumia-se no desenho de um panorama mais geral do Capitalista sobre *o que* deveria ser feito pelo trabalhador, sem contudo se ater muito ao *como* este último haveria de desempenhar seu trabalho. O marco da maior participação do Capital vem com o pensamento de Frederick Taylor:

Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira mais rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. (...) A gerência, insistia ele, só podia ser um empreendimento limitado e frustrado se deixasse ao trabalhador qualquer decisão sobre o trabalho. Seu “sistema” era tão-somente um meio para que a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada. Nesse sentido, ele foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida (ibid, p. 86).

A intensa especialização do trabalho, de sua ferramenta e de seu executor, e o desenho total do trabalho vêm somar-se agora ao seu estrito controle exercido pelo Capitalista no esforço deste por aprisionar o trabalhador categorizando-o como Capital variável, como um objeto ou item componente da extensa engrenagem produtiva da geração de valores-de-uso. A participação dessa força humana de trabalho pode então ser mensurada e avaliada como qualquer uma das mercadorias que ela mesma produz, tendo seus fatores produtivos uma maior previsibilidade oriunda do controle gerencial. O trabalhador, além de ter suas possibilidades de atuação no mercado de compra e venda de mão de obra minguadas pela presença das máquinas, depara-se com o desvanecimento do último resquício de livre-arbítrio que sua racionalidade lhe permitia. Quando vende seu trabalho – muscular ou cerebral, de qualquer forma trabalho – aceita tacitamente que até mesmo suas decisões, seus movimentos, pensamentos, inclusive seus corpos, terão seu funcionamento regulado por uma fonte externa. Não arbitrar sobre seu próprio corpo é conseqüência da degradação moral que a venda Capitalista da mão de obra proporciona.

2.1.6 Maquinaria e indústria

Para iniciar essa parte do estudo, recorreremos ao que Marx resume como sendo a função da maquinaria:

Não é esse o objetivo do Capital [aliviar a labuta diária de algum ser humano]⁶, quando emprega maquinaria. Esse emprego, como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao Capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia. (ibid, p. 427) (grifo nosso).

Para a manufatura, o que revolucionou a produção foi o emprego da força de trabalho; frente ao artesanato, que produzia a totalidade de um valor-de-uso e detinha os meios de produção – fosse ele trabalhador individual ou organizado em cooperação simples, que mantinha as características do trabalho individual e a posse dos meios de produção – imperou e prevaleceu o trabalho parcial, em que o meio de produção (força produtiva intelectual ou trabalho coletivo) é separado do indivíduo e pertence ao Capital, que organiza, controla e acumula o fruto do esforço produtivo alheio. Já o que revolucionará a indústria é o instrumental de trabalho; se o que imperava para caracterizar a intensa divisão do trabalho manufatureiro era a ferramenta manual, na indústria o principal ícone é a máquina.

O ponto de partida continua sendo a ferramenta e o trabalho humano. Na manufatura o trabalho humano era diretamente realizado sobre a matéria-prima que se pretendia modificar, mediante a atuação humana com o uso de ferramentas. Não importa se a atuação humana teria como finalidade a execução de um trabalho parcial manufatureiro ou a totalidade de um trabalho artesanal, não havia diferença entre esses dois momentos históricos que não residisse na divisão do trabalho. O instrumental de trabalho continuava o mesmo, logicamente que muito mais especificamente elaborado e construído tornando seu uso absolutamente restrito a uma determinada particularidade do trabalho parcial, ou seja, a um trabalho altamente especializado. E o destino do uso do instrumental também permanecia

⁶ Marx cita a obra *Principles of political economy*, de John Stuart Mill em que esse diz ser “duvidoso que as invenções mecânicas feitas até agora tenham aliviado a labuta diária de algum ser humano”, corrigindo o mesmo autor em nota de rodapé, com a sugestão: “Mill deveria ter dito: de algum ser humano que não viva do trabalho alheio. As máquinas aumentaram, certamente o número dos abastados ociosos”.

inalterado: o ser humano continuava na manufatura a exercer diretamente a modificação sobre a matéria-prima, tal como o fazia no artesanato. Mas nos primórdios da indústria, já não é mais o homem que manipula uma ferramenta para imprimir as alterações e adequações necessárias para um objeto que, a partir da divisão do trabalho, receberá diversas modificações específicas e logicamente ordenadas para criar um valor-de-uso, uma mercadoria. As ferramentas passam a atuar diretamente sobre o objeto que será transformado, sem a interferência humana que não seja para garantir o funcionamento da máquina e corrigir eventuais imperfeições.

Uma outra característica que distancia a máquina da simples ferramenta é a quantidade de ferramentas que podem ser agregadas e ordenadas de modo superior às características limitantes orgânicas humanas. Marx aponta que:

O número de ferramentas com que o homem pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus órgãos físicos. (...) A máquina-ferramenta emancipa-se, desde o início, da barreira orgânica que a ferramenta manual do trabalhador não podia ultrapassar (ibid, p. 430)

O ofício manual é limitado, portanto, pelo número de ferramentas que uma pessoa pode operar. É uma limitação orgânica inerente às características físicas e fisiológicas humanas. O ofício mecanizado não encontra tal limitação, tanto que:

A máquina da qual parte a revolução industrial substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta por um mecanismo que, ao mesmo tempo, opera com certo número de ferramentas idênticas ou semelhantes àquela, e é acionado por uma única força motriz, qualquer que seja sua forma (ibid, p. 432).

Da mesma forma que a manufatura se organizava dividindo o trabalho – em seus primórdios sob a forma da cooperação simples e, em uma fase mais avançada, como o trabalho coletivo – a indústria se estrutura a partir do trabalho mecanizado, podendo ser “cooperação de muitas máquinas da mesma espécie e o sistema de máquinas” (ibid, p. 434).

No primeiro caso, o “processo global, dividido e realizado na manufatura através de operações sucessivas, passa a ser executado por uma máquina-ferramenta, que opera através da combinação de diferentes ferramentas” (ibid, p. 435). Nesse

caso em particular, uma máquina faz um produto inteiro. Ela é capaz de realizar todo o trabalho necessário para produzir uma determinada mercadoria, um valor-de-uso totalmente acabado. Isso é possível ou executando as diversas operações que um artesão fazia, sozinho, com o uso de suas várias ferramentas, ou executando as operações que diversos artesãos realizavam em série. Essas duas formas representam a cooperação simples em seu paralelo com a manufatura.

O segundo caso, o do sistema de máquinas, somente se torna possível “quando o objeto de trabalho percorre diversos processos parciais conexos, levados a cabo por um conjunto de máquinas-ferramenta de diferentes espécies, mas que se complementam reciprocamente” (ibid, p. 435). Novamente traçando um paralelo com a manufatura, essa é a característica do trabalho cooperado baseado na divisão do trabalho. Só que agora em vez de trabalhadores especializados têm-se máquinas especializadas.

Mas existe uma diferença essencial entre a mecanização e a manufatura, que não reside na simples substituição de pessoas por máquinas: o processo de trabalho. Enquanto na manufatura o trabalho era adaptado ao trabalhador, ou seja, às suas habilidades, suas características pessoais e orgânicas, seu tipo físico e idade, etc., inclusive as próprias ferramentas que o trabalhador usava, na indústria o processo ocorre de uma maneira diversa:

(...) por inteiro [o processo] é examinado objetivamente em si mesmo, em suas fases componentes, e o problema de levar a cabo cada um dos processos parciais e de entrelaçá-los é resolvido com a aplicação técnica da mecânica, da química, etc., embora a teoria tenha sempre de ser aperfeiçoada pela experiência acumulada em grande escala. (ibid, p. 436) (grifo nosso).

A relação existente entre as fases de um processo são distintas em ambos os casos: enquanto na manufatura havia um total isolamento das tarefas parciais, na maquinaria essas – as tarefas – ocorrem de maneira contínua e encadeada. Para o ótimo desempenho produtivo – sem desperdícios, com baixos custos, etc. – é ideal que não haja, ou que seja mínima, a interferência humana. Esta não seria necessária além de exercer sobre a máquina a vigilância para uma intervenção eventual. E o Capitalismo industrial somente possui condições para seu desenvolvimento pleno no momento em que, ironicamente, pode prescindir daquilo que o criou: o trabalho humano.

Marx nos mostra que o surgimento de máquinas só foi possível, pois seus inventores puderam contar com a base material existente, que era a de hábeis artesãos, capazes de construir todos os mecanismos de uma máquina-ferramenta, além de a divisão do trabalho manufatureira poder servir como base para lógica do trabalho produtivo exercido no ambiente industrial, inclusive tendo o trabalho humano a importância de ser o pioneiro na operação e condução do funcionamento das máquinas. Mas o desenvolvimento pleno e livre da indústria só pode existir quando não é mais o homem quem serve de força motriz, produtiva ou operacional da máquina. Em outras palavras, a indústria só se desenvolve quando sua base material não é mais a manufatura, e sim a própria indústria. Prescindir do trabalho humano é, então, o marco da produção Capitalista industrial plenamente desenvolvida.

A indústria moderna teve então de apoderar-se de seu instrumento característico de produção, a própria máquina, e de produzir máquinas com máquinas. Só assim criou ela sua base técnica adequada e ergueu-se sobre seus próprios pés. (ibid, p. 441)

Marx mostra que o trabalho industrial modificou a estrutura social. O trabalho desempenhado nas fases iniciais do Capitalismo exigiam um certo grau de organização substancialmente diferente do que a fase industrial pedia. Essencialmente, o que muda, é o processo de trabalho e o seu instrumental: no início, o trabalho individual deu lugar ao trabalho cooperado e coletivo, mas a organização do processo era feito no absoluto empirismo, baseado nas habilidades individuais dos trabalhadores em executar determinada fase do processo produtivo com sua ferramenta específica. No Capitalismo industrial, a objetividade dá a tônica da organização:

O instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais, e da rotina empírica, pela aplicação consciente da ciência. Na manufatura, a organização do processo de trabalho social é puramente subjetiva, uma combinação de trabalhadores parciais. No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. Na cooperação simples e mesmo na cooperação fundada na divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individualizado pelo trabalhador coletivizado parece ainda ser algo mais ou menos contingente. (...) O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho (ibid, p. 442).

É evidente, aqui, que não é concebível ao capital em sua atual fase de desenvolvimento, que haja um processo de trabalho totalmente cristalizado, condensado, na figura de um único trabalhador, ou um único processo. O trabalho organizado de maneira coletiva, coordenada e concatenada, leva ao desenvolvimento de ferramentas de trabalho com ao seu alto grau de especificidade, e de trabalhadores intensamente especializados em seu uso. Já não é mais possível atingir com um processo desempenhado por uma única qualidade de trabalho – o artesanato, por exemplo – os grandes volumes no mesmo espaço de tempo e com o mesmo emprego de recursos que ocorrem no trabalho em escala industrial.

2.1.7 Conseqüências da mecanização sobre o trabalhador

Marx nos mostra que o desenvolvimento histórico do modo de produção tem como principal baluarte o instrumental de trabalho. Enquanto que no artesanato o trabalhador lidava com uma série de instrumentos por conta da natureza própria de seu trabalho – que, como vimos, envolvia todas as etapas da elaboração de um determinado bem – na fase da cooperação produtiva entre trabalhadores, já é notada maior concentração no uso desse ferramental em decorrência do desempenho mais especializado de tarefas por cada grupo de artesãos que tratavam da realização de uma etapa específica do processo. O grau máximo de desenvolvimento do instrumento deu-se no momento histórico em que a produção manufatureira requereu máxima especialização do executor de um trabalho parcial dentro de uma cadeia produtiva de processos sincronizados e interdependentes. Mas até esse momento, essencialmente, o trabalho era desenvolvido pela mão humana em sua totalidade.

A seguir, com a indústria, os processos de trabalho sofrem uma revolução, principalmente por poder a máquina concentrar uma porção de ferramentas e instrumentos antes de uso exclusivo humano, realizando ela mesma tarefas complexas o suficiente para prescindir da intervenção humana na realização de um ciclo de trabalho completo inclusive. Nesse momento, as possibilidades produtivas ganham considerável ampliação de horizontes. Se antes o combustível do labor era o músculo e habilidade humanos, com a mecanização a força motriz vem da própria natureza cujas forças podem ser controladas e direcionadas de maneira quase automática, deixando à intervenção humana a atribuição de garantir o funcionamento pleno da máquina. É evidente, então, que a transformação no ambiente produtivo

extrapola as paredes do galpão e expande-se sobre a sociedade, redefinindo o papel do trabalhador na produção de mercadorias e mudando a maneira como este passa a vender sua força de trabalho.

Marx destaca uma série de conseqüências dessa transformação. Nos primórdios da revolução mecanizada, o autor aponta para a intensa e irrestrita participação de mulheres e crianças – o que denomina “forças de trabalho suplementares” (MARX, 1981, p. 451). Com a extensa adoção de máquinas associadas ao processo produtivo, o fator “força muscular” passa a não ser mais destaque. Assim, quem antes ficava à margem do trabalho por ter limitações físicas no desempenho de alguma tarefa, passa agora a integrar o cotidiano das fábricas com vantagens para o Capital no que diz respeito ao ganho de produtividade com a redução dos custos:

O valor da força de trabalho era determinado não pelo tempo de trabalho necessário para manter individualmente o trabalhador adulto, mas pelo necessário à sua manutenção e à de sua família. Lançando a máquina todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem adulto pela família inteira. (...) A compra, por exemplo, de quatro forças de trabalho componentes de uma família talvez custe mais do que a aquisição, anteriormente, da força de trabalho do chefe da família, mas, em compensação, se obtêm quatro jornadas de trabalho em lugar de uma, e o preço da força de trabalho cai na proporção em que o trabalho excedente dos quatro ultrapassa o trabalho excedente de um. Quatro têm de fornecer ao Capital, não só trabalho, mas também trabalho excedente, a fim de que uma família possa viver. **Desse modo, a máquina, ao aumentar o campo específico de exploração do Capital, o material humano, amplia, ao mesmo tempo, o grau de exploração** (idem, p. 452) (grifo nosso).

Naquele momento ainda incipiente da mecanização na produção de mercadorias, o significativo aumento na exploração do trabalho levou à degradação não apenas restrita aos trabalhadores diretamente envolvidos na fábrica com longas jornadas e condições extremas de trabalho; mas também ao alto nível de mortalidade infantil – tanto de crianças expostas a extenuantes condições de trabalho quanto daquelas que, mesmo em casa recebiam refeições inadequadas e narcóticos, um quadro um tanto comum em que, como observa Marx (ibid, 455), “as mães, desnaturadamente, se tornam estranhas a seus próprios filhos e, intencionalmente, os deixam morrer de fome ou os envenenam”, por conta da necessidade de se fazerem presentes, quase que de maneira exclusiva, no ambiente de trabalho. E tal degradação

não foi apenas física: ainda seguindo o que foi relatado por Marx referindo-se a diversos outros autores a ele contemporâneos, como Engels⁷, que estudaram exaustivamente esse campo, é visível como resultante da exploração Capitalista do trabalho de mulheres e crianças a *degradação moral*. E, para Marx, a conseqüência mais nefasta nesse campo moral é o que ele chama de “obliteração intelectual” de crianças e adolescentes por eles terem sido transformados em ferramentas como as próprias máquinas que operavam, limitados apenas a uma série de poucos mas interminável e exaustivamente repetidos movimentos. Seu espírito criativo ou capacidade cognitiva mais apurada passavam a ser suprimidos em favor da execução da tarefa pela tarefa, sem nenhuma chance de maiores intervenções criativas ou mesmo reflexões sobre o que era feito.

Relata Marx que, na Inglaterra, houve uma série de tentativas do governo local no sentido de promover a “instrução elementar” (ibid, p. 457) obrigando as fábricas a matricular jovens de até 14 anos de idade em escolas. Houve, naquele momento histórico, até antes da lei fabril emendada de 1844⁸, o insucesso de tais ações por conta do despreparo do docente – em grande parte dos casos os professores eram analfabetos ou pouco alfabetizados – a estrutura física das chamadas escolas era inadequada, e muitas vezes não havia qualquer sistemática de ensino. Mas mesmo com tal obrigatoriedade, o trabalho de mulheres e crianças prosperou sobre o trabalho masculino adulto⁹:

⁷ Marx refere-se a vários estudos importantes a respeito da temática da exploração do trabalhador da indústria, especialmente aos de seu colega e colaborador Friedrich Engels sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra durante o século XIX presentes na obra *Die Lage der Arbeitenden Klasse in England*, cuja referência para a versão em português encontra-se citada na bibliografia da presente dissertação (MARX e ENGELS, 2008).

⁸ Em 1802 foi promulgada a Lei dos Aprendizes iniciando uma sequência de seis leis aprovadas pelo Parlamento Inglês entre 1802 e 1844. A pesquisadora Mariluce de Macedo Veras citada na presente dissertação (VERAS, 2005), em sua tese de doutorado destaca que de início, a legislação fabril tinha aplicação restrita à indústria têxtil, gradualmente sendo ampliada para os demais setores da indústria. No entanto, ainda segundo a autora – onde ela concorda com Marx – as “imprecisões do próprio texto da lei, a má vontade patronal e a falta de uma verdadeira inspeção” contribuíam para o insucesso de sua efetividade. No entanto a lei de 1833 já representou um avanço por ser específica na proibição do trabalho de crianças com menos de nove anos de idade, na limitação da duração da jornada de trabalho em nove horas para crianças entre nove a 13 anos e de 12 horas para os que tivessem idades entre 14 e 18 anos, a proibição do trabalho noturno para menores de 18 anos, a frequência escolar obrigatória em duas horas diárias para os menores de 14 anos, com a conseqüente penalidade para o industrial que empregasse crianças sem o certificado médico de idade ou de escolaridade.

⁹ Aqui Marx cita *Ten Hour's Factory Bill. The Speech of Lord Ashley, 15th March* em nota de rodapé mostrando que as mulheres – sobretudo as casadas e com famílias que delas dependiam – e as crianças eram mais atentas e dóceis ao trabalho que os homens adultos, sem contar o preço reduzido em comparação ao tradicional trabalhador, o que faz o Capital preferir tal força de trabalho suplementar.

Com o afluxo predominante de crianças e mulheres na formação do pessoal de trabalho combinado, quebra a maquinaria finalmente a resistência que o trabalhador masculino opunha, na manufatura, ao despotismo do Capital (ibid, p. 460).

Outro resultado imediato da adoção do maquinário na produção fabril foi o aumento da jornada de trabalho. Explica Marx que a máquina proporciona ao Capital o aumento na produção de valores-de-uso em volumes sempre crescentes mas com redução do custo necessário para a produção de tais valores. E isso é possível por conta da capacidade da máquina em realizar tarefas complexas de maneira precisa e ininterrupta, suplantando o trabalho humano em qualquer proporção. Como o valor que a maquinaria transfere ao produto se dá na relação inversa da produção realizada, deve-se estender a produção com o objetivo de gerar mais valores-de-uso, mas com menores transferências de valor.

Mais um ponto a se considerar é o de que a mais valia pode ser ampliada com o uso da máquina sem que o custo para sua produção se altere: quanto mais períodos uma mesma máquina opera, de preferência com o mesmo número de trabalhadores associados ao seu uso, mais se consegue produzir com menor transferência de valor, ainda extraindo mais do processo produtivo sem aumentar as instalações ou sem se adquirir um número maior de máquinas:

A máquina produz mais-valia relativa diretamente, ao depreciar a força de trabalho; indiretamente, ao baratear as mercadorias que entram na reprodução dessa força e, ainda, em suas primeiras aplicações esporádicas, transformando trabalho potenciado, de maior eficácia, o trabalho empregado, ficando o valor individual de seu produto inferior ao social e capacitando o Capitalista a cobrir o valor diário da força de trabalho com menor porção de valor do produto diário. (ibid, p. 464)

O Capital utiliza a maquinaria como forma de extrair mais mais-valia. Deve-se lembrar, como foi demonstrado anteriormente nesse estudo, que o que gera mais-valia é o Capital variável. A quantidade de mais-valia gerada pelo Capital variável deriva de dois fatores, segundo Marx: “a taxa de mais-valia e o número de trabalhadores empregados ao mesmo tempo” (ibid, p. 464). A taxa de mais valia é a relação entre o trabalho necessário para a execução de uma tarefa e o trabalho excedente resultante de uma jornada de trabalho. Já o número de trabalhadores depende da relação entre o Capital variável e o Capital constante – pessoas associadas a máquinas e estruturas físicas para o desempenho de atividades de um

processo produtivo. Assim, a mais-valia amplia-se se o número de trabalhadores relacionados a um Capital cai, mantendo ou aumentando o nível de produção de valores-de-uso. Matematicamente, então, essa relação poderia ser expressa da seguinte forma: *Taxa de Mais-Valia = Mais-Valia/Capital Variável, ou R/W*. A máquina é, dessa forma, responsável por dispensar uma massa trabalhadora que antes participava do processo produtivo – cujas habilidades manuais ou específicas na execução de uma tarefa agora são totalmente dispensáveis, incluindo seu relativo alto custo – e por trazer ou aceitar uma outra que antes não tinha acesso aos meios de produção por não ter condições materiais para tanto (intelectualidade, destreza, docilidade, etc.). A consequência é o aumento do trabalho individual com o maior investimento em Capital constante, trazendo a geração de mais valores-de-uso mas com menores valores decorrentes de um trabalho acessório ao da máquina, em que seu custo já se reduz bastante em decorrência de ter a máquina provocado a queda no valor social médio de produção de suas mercadorias. Na outra ponta, a massa de trabalhadores que foi deslocada da produção fabril para outros setores de trabalho socialmente úteis veem o valor de seu trabalho ser fortemente reduzido por conta da necessidade de venda de sua força de trabalho particular a qualquer setor que pague o que puder para que se continue a manutenção da vida desse mesmo trabalhador.

Seguindo a obra *O Capital*, Marx mostra que o aumento da jornada de trabalho de maneira desmedida e desproporcional às próprias condições físicas do trabalhador torna-o resistente à execução plena das tarefas inclusive levando-o à revolta contra o Capitalista, o que obriga o Estado a tomar medidas de restrições à jornada de trabalho. Tal obrigação, a de limitar a jornada, proporciona ao Capital a oportunidade – e necessidade – de tornar mais intensa a duração do período de trabalho, já que este não pode mais ser extenso como outrora. Em outras palavras: já que a jornada de trabalho não poderá mais ter a duração com a qual o Capital organizou inicialmente seu desenho produtivo, deverá este criar as condições materiais para que o trabalho realizado em um período menor de tempo consiga gerar os níveis de produção habituais. Tal resultado é alcançado basicamente a partir de dois fatores: o incremento no Capital constante (maquinaria, instalações, etc.) e na maior exploração do Capital variável (trabalhador). Este último traduz-se na geração de maior mais-valia relativa em detrimento da mais-valia absoluta. Para atingir tal propósito, o Capital promove o desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas e altera o sentido da mais-valia relativa. Se a mais-valia relativa era alcançada pelo

treinamento e capacitação de mão de obra no sentido de esta estar apta a produzir mais com o maquinário relativo, no momento em que a jornada de trabalho é compulsoriamente limitada, o trabalho torna-se condensado intensificando-se no mesmo espaço de tempo. É a geração de mais valores-de-uso mantendo-se o mesmo Capital variável, idem Capital constante, mas com redução no número de horas trabalhadas. Para isso contribuem, como já se viu, o progresso técnico e tecnológico.

Marx demonstra em seus estudos uma importante contradição dentro desse processo de redução de horas trabalhadas e aumento de extração de mais-valia. No momento histórico em que o Capital explorava o trabalho sem limites com relação à jornada com que empregava um operário do então primitivo sistema fabril, o próprio trabalhador resistia como podia às exigências produtivas Capitalistas. Essa resistência levou a uma tensão na relação Capital-trabalho. Assim o Estado age proibindo a expansão da extensão (duração) da jornada de trabalho e acaba por limitá-la. Inicialmente, na Inglaterra – local do Capitalismo mais avançado da época de Marx onde fervilhava a revolução industrial – a jornada foi fixada em 12 horas. O trabalho que antes era realizado em 16 teve de ser condensado em 12. Para manter o mesmo nível de produção, como vimos, o Capital tem que investir em Capital constante e capacitar o Capital variável a produzir mais. Ou seja, intensifica-se o trabalho. Devido ao crescente progresso técnico e tecnológico – aperfeiçoamento em métodos de trabalho e maquinaria – rapidamente o trabalhador já chega ao seu limite físico de desempenho de uma determinada tarefa, até mesmo por esse mesmo progresso ser o responsável pela diminuição de trabalhadores necessários para a vigia do funcionamento das máquinas ao mesmo tempo do aumento do número de máquinas operadas por apenas um trabalhador. Após esse ponto, novamente se estabelece a tensão entre o Capital e o trabalho. Passa a exigir o trabalhador nova intervenção regulatória do Estado, agora limitando o trabalho a 10 horas. Em seguida o mesmo caminho leva à redução para 8 horas. Sempre, então, reduzindo o número de horas a única alternativa que se encontra para continuar o patamar de produção de mais valores-de-uso é aumentar a mais-valia relativa em detrimento da mais-valia absoluta:

Não existe a menor dúvida de que a tendência do Capital, com a proibição legal definitiva de prolongar a jornada de trabalho, é de converter todo aperfeiçoamento da maquinaria em meio para absorver maior quantidade de força de trabalho. Essa tendência logo atingirá um ponto crítico em que será inevitável nova redução das horas de trabalho. Demais, o período

da jornada de 10 horas, de 1848 até hoje, superou, pela rapidez do progresso da indústria inglesa, o período da jornada sem limites, que durou meio século, começando com a introdução do sistema fabril (MARX, 1981, p. 476).

Já que mais trabalho tem que ser extraído por unidade de tempo, a única forma de se atingir esse resultado considerando as limitações impostas sobre o aumento da jornada de trabalho, é intensificar a exploração do trabalho. Como veremos, não somente a máquina objetivará o desempenho do trabalho. Mas, também, aspectos mais evidentes – como o desenho das tarefas dentro de um processo produtivo – e medidas mais sutis, mas igualmente poderosas, como o de fazer com que o trabalhador sintá-se “dono” de uma determinada fase da produção, zelando pelo seu ótimo desempenho.

2.1.8 O trabalho metamorfoseado: ainda assim, trabalho.

Como vimos até o momento no texto produzido, o Capital procura de toda forma tornar o trabalho humano o mais próximo possível – se não absolutamente qualitativamente idêntico – de uma commodity como as outras que compõem seu parque produtivo. O propósito é o de aumentar as taxas de lucro tendo como gênese a correta quantificação dos custos de todas as mercadorias envolvidas na geração de valores-de-uso. Para isso, o capitalista lança-se à irrefreável e eterna luta para *adequar* o trabalhador tornando-o previsível, dócil, correspondente aos estímulos e iniciativas produtivas, mas também com obsolescência controlada e fácil substituição, como uma máquina o faz.

Seguindo uma estrada historicamente traçada, vê-se que a exploração do trabalho humano, do trabalho vivo, pelo capital atinge níveis altamente refinados, alinhados aos desejos de reprodução plena das relações sociais estabelecidas. Tal forma “mais avançada de exploração do trabalho” apresenta pontos específicos que a caracterizam dessa maneira. Esses indicadores são vistos, sobretudo, no período em que se concentra nosso estudo, em fins do século XX. Justamente nesse mesmo período, o capitalismo passa por importantes transformações para nosso objeto de análise. Como coloca Antunes:

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo mais avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de

inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política.

(...) em uma década [a de 1980] de grande salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital (2000, p. 23). (grifo nosso)

É realmente importante que se tenha em conta a medida da contribuição dos avanços em técnica e tecnologia para os diversos campos da produção e do trabalho, não escapando o trabalho docente. O autor continua:

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível, por novos padrões de busca por produtividade (...) buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a gestão participativa, a busca da “qualidade” total, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O Toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante (...) (ibid, p. 24).

A *adequação* anteriormente apontada nesse estudo por Braverman aparece novamente em Antunes, reforçando os aspectos que determinam a precarização das funções exercidas pelo trabalhador em sua labuta diária traduzida na venda de sua força de trabalho:

(...) Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. (ibid, p. 24)

Braverman (1977, p. 130-132), mostra que os avanços técnicos e tecnológicos trazidos pela linha de montagem de Henry Ford em um primeiro momento causaram o levante dos trabalhadores ora empregados contra seu patrão. Como havia relativo excesso de oferta de emprego com também relativa boa remuneração e uma mecanização menos intensa do trabalho, os operários das linhas fordistas recusavam-se a se sujeitar ao ritmo e forma de trabalho a eles impostos. Assim os níveis de rotatividade de funcionários alcançou níveis exorbitantes levando as linhas a ficarem “literalmente desertas”. Ironicamente, a mesma tecnologia que afastou o empregado fordista foi responsável por pressionar a concorrência a adotar

suas soluções, elevando os níveis sociais médios de produção, tornando impossível ao então “fugidio” operário escolher como trabalhar. Nas palavras de Braverman (p. 132) o trabalhador não tem alternativa, “à medida que o modo capitalista de produção conquista e destrói todas as demais formas de organização do trabalho, e com elas todas as alternativas para a população trabalhadora”. Mas, ainda que sem alternativas, engenhosamente Ford – que foi seguido nas décadas seguintes pelos demais capitalistas nessa iniciativa – aumentou relativamente os valores pagos em troca da atividade laboral exercida em uma jornada diária, obrigando o trabalhador a aceitar inclusive formas mais degradantes de trabalho.

A engenhosidade capitalista não fica restrita à quantidade de dinheiro desembolsada para doutrinar sutilmente o trabalhador minando suas resistências contra o Capital. Ela atinge, também, alguns outros pontos. Para Braverman, menos sutis:

(...) a manipulação vem em primeiro lugar, e a coerção é mantida na reserva – exceto que esta manipulação é o produto de forças econômicas poderosas, políticas de emprego e barganha, e a atuação e evolução íntimas do próprio sistema capitalista, e não primordialmente dos hábeis esquemas de peritos em relações trabalhistas (p. 133).

Um pouco mais adiante, o autor traduz o que citou anteriormente na experiência fordista com a primeira repulsão e segunda atração do trabalhador por conta da formatação do trabalho no que toca a remuneração e às condições de vida do trabalhador advinda da manobra que este tem para vender seu trabalho:

A aclimatação aparente do trabalhador aos **novos modos de produção**¹⁰ surge da destruição de todos os modos de vida, a contundência das barganhas salariais que permitem certa maleabilidade dos costumeiros níveis e subsistência da classe trabalhadora, o emaranhado da rede da vida capitalista moderna, que torna todos os meios de vida impossíveis (idem, grifo nosso).

¹⁰ Faz-se um breve comentário acerca do destaque no trecho acima: *novos modos de produção*, pelo que se conclui até o momento nessa dissertação, ainda não foram experimentados pela sociedade desde o surgimento do capitalismo. Até mesmo o ensaio comunista frustrou-se pela tentativa de se construir um modo de produção social sobre os baluartes capitalistas ora postos. Isso não representou nenhuma mudança efetiva ou significativa na base material, por mais que não se discutam as suas intenções. *Novos modos de produção* somente serão possíveis no momento em que não for mais necessária a exploração do homem pelo homem, assim como quando se fizer possível a organização produtiva social de maneira a permitir maior tempo livre das pessoas, que será dedicado às atividades intelectuais, filosóficas ou mesmo o cuidado com o corpo e a natureza. Mas, provavelmente, o autor tenha *metamorfoseado* tal expressão.

Ainda assim, com todo o esquema montado pelo Capital para a adequação do trabalhador, este último ainda guarda uma chama de resistência que ameaça a todo momento as relações estabelecidas. O Capital sabe disso:

(...) Mas por baixo dessa aparente habituação continua a hostilidade dos trabalhadores às formas degeneradas de trabalho a que são obrigados, como uma corrente subterrânea que abre caminho para a superfície quando as condições de emprego permitem, ou quando a tendência capitalista a maior intensidade de trabalho ultrapassa os limites da capacidade física e mental (idem).

Antunes mostra-se alinhado ao que descreve Braverman e mostra alguns elementos, por outro lado, também sutis – mais pela forma gradual e relativamente lenta, permitindo maior assimilação dos trabalhadores – empreendidos para o messianismo do trabalho capitalista que consolidaram a indústria e o processo de trabalho ao longo do século XX:

(...) o controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; a existência do trabalho parcelar e a fragmentação das funções; a separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; a existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 2000, p. 25).

Segundo o autor, surgem diversas adaptações e diferenciações no processo de trabalho ao longo do século XX. E a primeira seria a *especialização flexível*. Essa tratar-se-ia de uma forma de produção que alguns autores indicados por Antunes¹¹ colocam como revolucionária a ponto de ameaçar a hegemonia do fordismo presente até hoje como conceito dominante da indústria mundial – mesmo que com séries de adaptações e releituras. Isso seria possível a partir de uma eventual organização produtiva onde predominassem pequenos *players* cujo aspecto dominante seria o da descentralização produtiva resgatando os princípios do artesanato, mas com as benesses do desenvolvimento tecnológico. Tal tese é avidamente refutada por um outro grupo de autores¹².

¹¹ Destacam-se Sabel e Piore (1984, in ANTUNES 2000) como pioneiros na tese da especialização flexível.

¹² Annunziato (1989), Clarke (1991), Coriat (1992), são autores presentes na obra de Antunes (2000) que fazem oposição ao caráter sustentável da especialização flexível.

A descentralização produtiva é a base para a tese da especialização flexível. Mostra Antunes, ao citar Murray (1983, apud ANTUNES, 2000, p. 28) que inclusive este conceito seria útil como forma de desarticular a crescente sindicalização do trabalho industrial italiano – particularidade por ele retratada – mostrando que “a fragmentação do trabalho, adicionada ao incremento tecnológico, pode possibilitar ao capital tanto uma maior exploração quanto um maior controle sobre a força de trabalho”.

Para Sandri (2007, p. 140), as mudanças mais significativas que o mundo do trabalho tem passado, nos últimos anos, têm relação com o fim da hegemonia do regime de acumulação¹³ taylorista/fordista e a recorrente ascensão do regime de *acumulação flexível*¹⁴ ou *toyotismo*. Para a autora, uma forma de organização produtiva pautada pelo regime de acumulação flexível (toyotismo) apresenta características idênticas sob o ponto de vista das relações de exploração, no entanto com a diferença de que há “a necessidade de um trabalhador que execute diferentes atividades e opere várias máquinas, além de sugerir alternativas que contribuam para o aprimoramento do produto e para o aumento dos índices de produtividade da empresa” (idem).

Antunes avança no tema das transformações do trabalho ao longo do século XX ao discorrer sobre o conceito de *acumulação flexível* tratado por Harvey (1992, apud ANTUNES, 2000, p. 29-30). Para o autor, a prosperidade capitalista e a relativa “calmaria” oriunda das taxas de lucro estáveis do lado do Capital, e dos níveis de emprego e renda também tendencialmente constantes do lado do trabalhador, foram abaladas pela aguda recessão instalada a partir de 1973, colocando em xeque os princípios rígidos da produção em massa e acumulação fordistas então dominantes. Essa nova forma de acumulação seria para o autor apoiada “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. A forma produtiva em questão caracterizar-se-ia:

(...) pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e,

¹³ Aqui, o autor considera como “regime de acumulação” como sendo o processo que descreve a “estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados” (LIPIETZ, apud. SANDRI, 2007, p. 139). Com relação ao termo taylorismo/fordismo, é usado como referência ao “regime de acumulação predominante do período pós-guerra até o início da década de 1970” (SANDRI, 2007, p. 139).

¹⁴ A expressão “acumulação flexível” cunhada por HARVEY (apud. SANDRI, 2007, p.139) é usada para descrever “o novo regime de acumulação do Capital”.

sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (ibid, p. 29).

Tais mudanças seriam responsáveis por alterações no padrão de “desenvolvimento desigual” da sociedade perpassando setores inteiros da economia e não se restringindo a áreas geográficas. Uma das conseqüências seria o surgimento do setor de serviços e de “conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas(...)” (HARVEY, 1992, apud ANTUNES, 2000, p. 29).

Independentemente da forma como se expressam as relações de trabalho mais recentes, sua essência não muda da descrita por Marx – o próprio Antunes (2000, p. 29) reconhece esse fato informando ao leitor que deve se proceder uma “leitura cuidadosa de O Capital de Marx”. Inclusive, por mais que aponte para a necessidade de se considerar as mudanças ocorridas no trabalho e na produção, Antunes deixa claro em sua citação de Harvey, no trecho a seguir, que tudo não passa de novas formas de acentuar a velha exploração do trabalho:

Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho, que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia, mais viável mesmo nos países capitalistas mais avançados (...) em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço de uma maneira que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles. (idem, p. 30)

Bastante significativa foi, também, a contribuição que a escola oriental de administração deu ao mundo produtivo capitalista alterando a expressão de suas relações sociais. O *toyotismo* é descrito por Antunes (2000, p. 31-38) como uma forma marcante da produção capitalista, alterando os níveis mundiais de produção tomando como base a intensificação – como dito anteriormente insaciável e eterno movimento do Capital para desumanizar o trabalhador aproximando-o qualitativamente do trabalho morto – da exploração do capital variável. Trata-se de uma resposta do Capital à crise de produção instalada, onde imperava a necessidade de produzir mais sem aumentar os recursos já instalados, estendendo a padronização dos processos aos fornecedores e a outros elementos da cadeia produtiva. Essa *horizontalização* representaria um avanço frente à *verticalização* fordista pois, permitiria a *terceirização* das atividades antes exclusivamente desempenhadas por uma indústria particular de automóveis, agora ampliando aos seus fornecedores

métodos e procedimentos como “kanban, *Just in time*, flexibilização, terceirização, subcontratação, Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), controle da qualidade total, eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa, etc.” (idem, p. 35). Mas mais do que isso, o Toyotismo representaria uma diferenciação na relação entre patrão e empregado no momento em que coopta os fatores de resistência sindical integrando alguns interesses da empresa ao sindicato dos trabalhadores, aparentemente legando a eles o poder de decisão sobre o planejamento das operações, abarcando itens que iam desde o voto pela ascensão profissional de alguns operários até os círculos de controle de qualidade. Nada de novo na essência das relações sociais do modo capitalista de produção, entretanto.

Antunes ao citar Gounet (1992, apud ANTUNES, 2000, p. 35) chama a atenção para o fato de que “o sistema toyotista supõe uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de que os operários atuam simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer através do sistema de luzes (...) que possibilitam ao capital intensificar – sem estrangular – o ritmo produtivo do trabalho”.

Há, ainda, um outro ponto de extrema importância contributiva do Toyotismo para o desenho moderno do modo capitalista de produção: a flexibilização dos trabalhadores. Antunes mostra de que maneira o capital cria as condições materiais necessárias para ampliar a apropriação de mais-valia absoluta que Marx já descrevia como complicada devido às constantes reduções de jornadas de trabalho conseguidas pelas pressões exercidas pelos trabalhadores ao Estado: “Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor” (idem, 2000, p. 36). Para elucidar melhor, o autor descreve como ocorreu no Japão:

O toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado. O ponto de partida básico é o número reduzido de trabalhadores e a realização de horas extras. (idem, p. 36)

*A desproletarização do trabalho industrial*¹⁵, apontada pelo autor, parece realmente ser a tendência da organização fabril do capitalismo contemporâneo, onde

¹⁵ De acordo com Antunes (2000, p. 49) trata-se de diminuição da classe operária na indústria tradicional.

a alteração quantitativa da composição operária não é a única evidência, sobrando espaço para uma heterogeneidade ao ter a empresa moderna readmitido em seus quadros as mulheres. Enquanto houve uma significativa expansão do trabalho assalariado principalmente no setor de serviços, é evidente também a *subproletarização* das atividades fabris como resultado da expansão do “trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (ibid, p. 49). Esse movimento é inversamente proporcional e tido como resultado nefasto do expansionismo capitalista: enquanto há crescimento do desemprego estrutural, como subproduto da desproletarização do trabalho industrial, simultaneamente ocorre o aumento da subproletarização das atividades fabris, cujo principal expoente é o trabalho presente no setor de serviços – que para Annunziato (1989, apud ANTUNES, 2000, p. 51) exemplifica-se tanto pela “indústria de serviços”, quanto pelo “pequeno e grande comércio, as finanças, os seguros, o setor de bens imóveis, a hotelaria, os restaurantes, os serviços pessoais, de negócios, de divertimentos, da saúde, os serviços legais e gerais”, onde acrescentaríamos o *ensino nas escolas particulares*. O movimento de degradação, precarização, do trabalho também é indicado por Schaff (1990, apud ANTUNES, 2000, p. 51) ao coadunar com as conclusões anteriormente descritas de Marx, Braverman e o próprio Antunes, no que toca ao desejo capitalista por igualar o trabalho vivo ao trabalho morto. Schaff descreve, nesta passagem, que algumas projeções do empresariado japonês apontam para o objetivo de “eliminar completamente o trabalho manual da indústria japonesa até o final do século [XX]” (grifo nosso), ou seja, transcendendo inclusive as bases da práxis toyotista ao prescindir do trabalho humano em seu processo produtivo, optando pelo trabalho das máquinas.

A *subproletarização* também traz como resultante o recrudescimento das condições de trabalho “precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à economia informal” tal como descreveu Antunes anteriormente. Em sua leitura de Alain Bihl (1991, apud ANTUNES, 2000, p. 52), o autor conclui que o movimento que leva a cabo o crescimento do desemprego industrial atribui características degradantes aos seus trabalhadores, componentes do setor informal da produção capitalista, mas com funções socialmente úteis:

(...) essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de

proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial.

O relato de Stuppini (1991, apud ANTUNES, 2000, p. 52) mostra com absoluta clareza que o capitalista é favorável e contribui para agravar o quadro geral das relações produtivas e sociais, porque tira grande vantagem disso: “A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos...”.

O assalariamento dos setores médios da economia, em decorrência do fortalecimento do setor de serviços (ou terciário), é um outro fator que vem a se somar com os demais expostos aqui, e que caracterizam a tendência à precarização geral do trabalho. A *sociedade de serviços* é, para Antunes, a característica marcante que roda a economia de diversos países nas sociedades ocidentais.

Um fator, ainda, é apontado por Antunes como máxima consequência do crescente investimento em capital constante: o da *desespecialização* (do capital variável). A consequência futura¹⁶ da mecanização é o da geração de uma sociedade em que a produção não será mais desempenhada sob a base humana de trabalho, mas sim sob a máquina. Mas este é o final da era capitalista sobre esse mundo. Enquanto isso não vem, assiste-se o desenvolver da organização do processo que o precede. O toyotismo nada mais foi do que um singular histórico do movimento geral identificado por Marx em que o Capital acaba por aumentar a apropriação da mais-valia relativa por conta da maior dificuldade – e em alguns casos a impossibilidade – de aumentar a extração da mais-valia absoluta. Assim, em última análise, o trabalho vivo enfrenta uma tendência histórica à precarização em decorrência da objetivação do trabalho proporcionado pelo trabalho morto (técnica e tecnologia). Antunes mostra (2000, p. 61-62) que o aumento de trabalhadores “multifuncionais”, criados

¹⁶ Essa consequência – de substituição do trabalho humano pelo trabalho mecanizado – é, para Antunes, remota. Mostra o autor ao final do capítulo em que discute as metamorfoses do trabalho, que a possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho* é algo remotamente possível ou, pelo menos, de difícil visualização, até mesmo por este acontecimento representar a ruptura e a superação do modo capitalista de produção – pois máquinas não geram mercado. Ficaria, então, a cargo do trabalho humano intelectualizado a manutenção e a coordenação (ou gerência) da produção, tal como o autor evidencia em uma longa citação de Marx na obra *O Capital*, durante esse mesmo capítulo em questão. Resta saber se o autor considera a expansão da inteligência artificial e todo o esquema produtivo decorrente dos avanços nessa área, tal como o que é descrito por Pierre Lévy, teórico da cibercultura, ou de Thomas Dean, ou Jean Allen, referências do tema *Inteligência Artificial*. A única alusão ao tema encontra-se em uma nota onde cita Freyssenet (1989, apud ANTUNES, 2000, p. 63) para explicar que a tendência futura com o desenvolvimento da automação é o homem se encarregar da manutenção e da criação de máquinas-ferramenta. Não considerando, então, a eventual – e plausível – possibilidade da criação de máquinas por máquinas.

como uma faceta perversa do sistema regulado e ritmado por máquinas, representou um “ataque ao saber profissional dos operários qualificados¹⁷, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho”. Essa “polivalência”, apontada por Antunes, nada mais é do que um trabalhador ter a capacidade de operar mais de uma máquina e/ou fiscalizar mais de um processo no mesmo espaço de tempo.

Os avanços no campo da produção levam reflexo para a sociedade. Contrapondo as teses de que o incremento de mão de obra disponível e empregada no terceiro setor sejam decorrências da superação do modo capitalista de produção – pois, como mostra Antunes, sem que haja a prosperidade do capitalista não há condições materiais para a formação e a sustentação desse mesmo setor da sociedade¹⁸ – e seguindo na identificação de algumas categorias presentes na “periferia da força de trabalho”, constantes dos trabalhos de Harvey, Antunes (2000, p. 61-62) classifica as funções sociais em dois subgrupos diferenciados.

O primeiro consiste em empregados em tempo integral, com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como o pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado. Esse grupo tende a se caracterizar por uma alta rotatividade no trabalho. O segundo grupo situado na periferia oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico.

¹⁷ Esse termo tem significado para o autor referente ao grau de especialização que um trabalhador adquiriu para a execução de tarefas do ambiente produtivo. Como observamos ao longo do estudo, uma das consequências do afastamento da organização produtiva do modo manufatureiro para o modo industrializado foi a perda gradativa da especialização do trabalhador em favor de um profissional mais barato cujo trabalho torna-se possível pelo intenso desenvolvimento de técnica e de tecnológica, decorrentes da alienação de seu trabalho e da separação entre a concepção e a execução das atividades produtivas.

¹⁸ O setor terciário da sociedade – também conhecido como setor de serviços – só existe por dois motivos: primeiro por conta da expulsão de trabalhadores da indústria (a subproletarização, desemprego estrutural), que, na falta de meios para garantir sua produção e reprodução enquanto indivíduos os trabalhadores são obrigados a encontrar esses meios, e o fazem pela venda *improdutiva* de sua força de trabalho. Depois, por que só há condições materiais – tanto de produção de mercadorias, quanto de renda para a população consumidora – para a formação desse setor da economia se existir a produção capitalista e se essa for próspera, com excedentes produtivos e pessoal empregado, gerando a acumulação de uma classe em detrimento da exploração de outra. No entanto, já sem as (poucas) garantias que o capital oferece ao “seu” grupo de trabalhadores explorados, os componentes do setor de serviços encontram formas ainda mais degradantes de trabalho, com também menor contrapartida em valores-de-troca oferecidos pela venda de sua força produtiva.

Antunes aponta, seguindo o movimento descrito acima, para a tendência produtiva de se aumentar exacerbadamente a especialização do trabalho em alguns segmentos – como os segmentos gerenciais e de planejamento produtivos – em contrapartida nivelando a necessidade de trabalhadores a um patamar de baixa especialização no desempenho de algumas outras funções socialmente úteis, tornando evidente constatar que há:

(...) de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado, etc. (ANTUNES, 2000, p. 62)

Concorda o autor que o processo é antitético e paradoxal, contraditório, pois ao mesmo tempo em que existe a base material para a ocorrência de um, há o mesmo alicerce para a ocorrência do outro:

Se é possível dizer que a primeira tendência – a intelectualização do trabalho manual – é, em tese, mais coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, a segunda – desqualificação – mostra-se também plenamente sintonizada com o modo de produção capitalista, em sua lógica destrutiva com sua taxa de uso decrescente de bens e serviços (MÉSZAROS, 1989, apud ANTUNES, 2000, p. 62)

Nesse ponto da dissertação, encontram-se algumas características que poderão evidenciar que o trabalho docente, objeto desse estudo, metamorfoseou-se de maneira semelhante à do trabalho de um operário em uma fábrica toyotista. Isso poderia mostrar que a intelectualização do trabalho docente nada mais é do que a intensificação de sua especialização, ou seja, a alienação do todo (processo de trabalho). Contraditoriamente, esse mesmo trabalho – tal como o do operário citado como exemplo – precisa ser/ter os mesmos adjetivos destacados do trecho acima: subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado, etc. Uma coisa leva a outra – a maior especialização leva à intensificação da exploração. Os resultados são perversos para o trabalhador e para a sustentabilidade de suas relações com aquele que o contrata.

2.1.9 Degradação do Trabalho concreto ou do abstrato?

Vimos até o momento que o Capital necessita aumentar sua acumulação para perpetuar sua produção e reprodução enquanto sistema produtivo de uma sociedade em um determinado momento histórico. Para isso vale-se de uma série de estratégias altamente sofisticadas, sutis ou não, para aumentar a participação do capital constante em relação ao capital variável no ambiente produtivo. Dessa forma, ciência e conhecimento caminham juntas com o propósito de aumentar a capacidade produtiva de ambos – pessoas e máquinas – mas com diferentes atuações reservadas a cada um deles: o primeiro, a máquina, é desenvolvido, rebuscado, melhorado com o fim de aumentar a potência, o número de ferramentas e durabilidade, e conseqüentemente produzir mais valores-de-uso. Já o segundo, o trabalhador, é degradado, aviltado de sua capacidade intelectual, tem sua jornada intensamente explorada – e em alguns casos, extensamente, como foi o particular do Japão Toyotista com maior número de horas de trabalho possível por jornada de trabalho – além de ter que se flexibilizar, multifuncionalizar, para operar sempre mais capital constante no mesmo espaço de tempo.

Mas, nesse ponto da investigação, tem-se a clareza de que isso – a degradação do trabalho – ocorre no trabalho em geral. Faltaria, no entanto, a correta noção se isso ocorreria nas qualidades de trabalho que Marx (1867) chama de trabalho *abstrato* e *trabalho concreto*:

Das considerações precedentes [**a respeito da mercadoria enquanto valor-de-uso, valor-de-troca e valor**], resulta que, embora se não possa falar propriamente em duas espécies de trabalho na mercadoria, todavia o mesmo trabalho apresenta-se nela sob dois aspectos opostos, conforme se reporte ao valor-de-uso da mercadoria, como seu produto, ou ao valor dessa mercadoria, como sua pura expressão objectiva. Todo o trabalho é, por um lado, dispêndio, no sentido fisiológico, de força humana, e é nesta qualidade de trabalho igual, [abstracto,] que ele constitui o valor das mercadorias. Todo o trabalho é, por outro lado, dispêndio da força humana sob esta ou aquela forma produtiva, determinada por um objectivo particular, e é nessa qualidade de trabalho concreto e útil que ele produz valores-de-uso ou utilidades. Tal como a mercadoria tem, antes de tudo, de ser uma utilidade para ser um valor, assim também o trabalho tem de ser, antes de tudo, útil, para ser considerado dispêndio de força humana, trabalho humano, no sentido abstracto do termo. (grifo nosso)

Seguindo a terminologia marxiana, trabalho concreto é a quantidade de esforço humano – no sentido mental, muscular, fisiológico – despendido em

atividades realizadas para modificar a natureza, por um tempo delimitado e socialmente determinado, cristalizando-se na criação da sociedade de uma necessidade específica, através de um valor-de-uso. O trabalho abstrato é simplesmente o ato humano de modificar a natureza com um propósito.

Antunes (2000, p. 84) explica que, em uma sociedade “cuja finalidade básica é a criação de valores de troca, o valor-de-uso das coisas é minimizado, resumido e subsumido ao seu valor-de-troca”. Isto é, ganha esse último maior importância que o primeiro para uma sociedade em que a “dimensão concreta do trabalho é inteiramente subordinada à sua condição abstrata” (idem, p. 85). Heller (apud ANTUNES, 2000, p. 87) define o aspecto dual do trabalho, caracterizando o concreto como “atividade de trabalho”, o que cria valores socialmente úteis, enquanto que o trabalho abstrato seria “parte da vida cotidiana”, sinônimo de trabalho alienado, dando mais sentido ao que Antunes relaciona os valores gerados pelo trabalho. Para Antunes, a crise se abateria sobre o trabalho abstrato, donde deve surgir a superação do modo capitalista de produção:

A superação da sociedade do trabalho abstrato [**em que prevalece o valor-de-troca como entidade superior**], da classe-que-vive-do-trabalho como sujeito potencialmente capaz, objetiva e subjetivamente, de caminhar para além do capital. Portanto, trata-se de uma crise da sociedade do trabalho abstrato cuja superação tem na classe trabalhadora, mesmo fragmentada, heterogeneizada e complexificada, o seu pólo central (ANTUNES, 2000, p. 87-88) (Grifo nosso).

Não é então o *trabalho concreto* – ou seja, aquele onde simplesmente representa a atuação do ser humano sobre a natureza com vistas a produção de valores-de-uso – que está se degradando. Essa qualidade de trabalho sofre, sim, modificações derivadas dos avanços sociais e produtivos, mas não tende a acabar, já que mesmo sendo mediado por maquinário, o trabalho de transformar a natureza não cessará. Já aquele, cujo objetivo *essencial* é o de se intercambiar por valores-de-troca, ou seja, o *trabalho abstrato*, é quem está em crise crônica, com períodos de agudização. Sua extinção somente seria atingida quando da superação do atual modo de produção, que implicaria em uma mudança radical desse trabalho dual – concreto e abstrato –, em que passaria a ser social, no lugar de alienado, fundado no trabalho concreto, em vez do abstrato, com redução da jornada de trabalho e aumento do tempo livre. Nessa estrada o trabalho intelectualizado cumpre papel de destaque.

2.2 A precarização do trabalho docente

O capítulo anterior mostrou como o trabalho organiza-se dentro do modo capitalista de produção. Ficou claro que o capital procura e lança mão de todos os meios de que dispõe para aumentar a exploração do trabalho humano. Isso ocorre tanto pelo aumento da exploração *absoluta* – aumento no número de horas em que o trabalhador executa suas funções dentro do ambiente produtivo – quanto pelo da (exploração) *relativa* – onde técnica e tecnologia combinam-se para gerar formas mais eficientes de extrair o trabalho em parcelas menores de tempo. Tanto uma quanto outra desequilibram a relação Capital/Trabalho já que o primeiro apropria-se a acumula o excedente da produção do segundo e tenta aumentar esse efeito. O resultado disso é a degradação sempre crescente das condições do trabalhador em executar seu trabalho e em vender sua própria força produtiva em um ambiente historicamente mais escasso de oportunidades. Isso ocorre no trabalho de modo geral.

O que se pretende a partir desse ponto da dissertação é entender como o que foi notado na concretude das relações produtivas manifesta-se na forma particular do trabalho docente. E como a escola reproduz em seu microcosmo as mesmas formas hegemônicas do macrocosmo social, que resultariam na precarização do trabalho docente, tal como na do trabalho em geral.

2.2.1 A escola e o trabalho docente

Um professor é um trabalhador como outro qualquer. É uma decorrência da divisão social do trabalho, que vende sua capacidade produtiva para uma instituição de ensino – seja ela um capital em particular ou o próprio estado, sendo que igualmente não é proprietário dos meios de produção e enfrenta todas as mesmas metamorfoses no campo do trabalho vivida pelos seus pares de outros ramos da economia política.

Para o trabalho do professor se efetivar é necessário que haja esse espaço educacional institucional – físico ou virtual. É nesse espaço que ocorre a relação produtiva em que o trabalhador, de posse de suas habilidades e ferramentas, realizará uma série de atividades para saciar uma necessidade social específica – ou, como veremos, *diversas* necessidades sociais. A esse espaço dá-se o nome de *escola*. Sem

escola, não há atividade docente. Aqui, portanto, corroboramos com o ponto de vista de Miranda:

Fora da instituição escolar não há exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. Tal analogia se dá no sentido de que o professor não pode exercer sua profissão com fins de sobrevivência sem estar devidamente empregado, ou seja, em contato direto com os demais instrumentos e meios de produção da educação (MIRANDA, 2006, p. 5).

Entender, então, de que maneira ocorre o processo de depreciação do trabalho docente passa a análise da escola, enquanto necessidade social.

A escola ocupa lugar de importância dentro dos mecanismos utilizados pelo Capital para a produção e reprodução das suas relações produtivas e sociais. O autor Gaudêncio Frigotto vê o trabalho exercido na escola da seguinte forma:

A prática educativa escolar se articula com a prática social fundamental – a produção da existência – de forma mediata e, enquanto uma prática social que se efetiva no interior da sociedade capitalista – cindida em classes, portanto – é uma prática contraditória que engendra interesses antagônicos (FRIGOTTO, 1989, p. 214)

Serve, portanto, a escola, como agente articulador entre a necessidade social de produzir a sua própria existência, via trabalho e via reprodução de valores e idéias, em suma, via transmissão do conhecimento produzido pela sociedade. Mas isso ocorre via subsunção da escola ao modo capitalista de produção. A escola não possui condições materiais, não ergue-se “sobre os próprios pés”, para poder desempenhar suas funções instrutivas por si só. Tudo o que ela produz antes é uma reprodução de todo um movimento construído historicamente. É, assim, a escola mesma reprodutora do contraditório social, do embate histórico entre Capital e trabalho.

Reprodutora do contraditório social pois, hegemônica pelas relações produtivas do modo capitalista de produção, a escola transmite o conhecimento, promove o adestramento que traz a docilidade e a resignação de seus alunos a longas jornadas de trabalho, condiciona a aceitar ordens, cumprir metas, sujeitar-se a avaliações de desempenho, tudo conforme manda a cartilha capitalista para a formação de trabalhadores, que venderão sua força de trabalho ao capital, adiando ou

impedindo a superação do sistema produtivo em voga. À medida que a escola doutrina sobre a égide desses princípios, contribui para a intensificação das relações contraditórias da exploração do homem pelo homem. Inclusive a principal das discrepâncias que o “mundo” do trabalho carrega: a de que não há espaço para todos:

Os empregadores, encontrando pessoas com diplomas de escola superior em maior quantidade num período de aumento do preparo educacional, vieram a tomar o diploma como um dispositivo de peneiragem, frequentemente procurando pessoas com níveis superiores de instrução mesmo quando o conteúdo da função não esteja necessariamente se tornando mais complexo ou exigente de níveis mais elevados de qualificação. (...) Esta política de difusão reforçou as demais pressões tendentes a adiar a idade escolar, fazendo do diploma um bilhete de ingresso a quase toda espécie de emprego (BRAVERMAN, 1987, p. 371)

Do ponto de vista da economia política, existe um papel primordial que a escola ocupa dentro do movimento expansionista do capital: o da realização da mercadoria. Se a escola produz – ou auxilia na produção de – mão de obra, gerando portanto a mercadoria trabalho, também ajuda o capital a vender outras mercadorias. E isso muitas vezes às custas dos próprios direitos sociais. A pesquisadora Kênia Miranda, em sua dissertação de Mestrado, chama a atenção para isso: na atual fase toyotista do modo capitalista de produção, ou seja, tempo de acumulação flexível, a única expansão do “direito social” percebida se dá na escola:

Com efeito, observamos que a escola, na etapa da acumulação flexível, é o único direito social que se expande. Isso ocorre por fatores combinados, seja para dar a população a sensação de humanização já retirada em outras esferas, seja por que sua negação poderia provocar um dano maior que suas concessões homeopáticas, ou ainda a quebra de empresas que obtêm lucro como fornecedoras no entorno das escolas (MIRANDA, 2006, p. 4).

Tais considerações, sobre o “peso” das escolas na configuração capitalista de venda e consumo de mercadorias também são apontadas por Braverman, em sua análise sobre o Trabalho e o Capital Monopolista:

Não podemos desdenhar o impacto econômico imediato do sistema escolar ampliado. Não apenas o dilatamento do limite de escolaridade¹⁹

¹⁹ Aqui o autor descreve que a escola apresenta um importante papel no controle ou na atenuação dos níveis galopantes de desemprego (estrutural): a “iniciativa” da escola – que, logicamente, é algo imposto pelo Capital como forma de subserviência da escola aos seus propósitos – em ampliar a

limita o aumento de desemprego reconhecido, como fornece emprego para uma considerável massa de professores, administradores, trabalhadores em construção e serviços, etc. Ademais, a educação tornou-se uma área intensamente lucrativa de acumulação de capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todos os tipos, e para uma multidão de empresas subsidiárias (BRAVERMAN, 1987, p. 372).

De fato, a escola torna-se um capital em particular. O que menos importa, aí, é qualquer função utópica que ela venha a ter – como a idéia comeniana de “ensinar de tudo a todos” – prevalecendo seu aspecto prático de consumir e mediar a realização de mercadorias. Menos, também, o estudante vai à escola para aprender o que quer que seja. O trabalho docente esvazia-se, então, nessa proposta de “ensinar” algo, ou “construir conhecimento”, ou ainda “formar para a vida”:

Numa palavra, já não mais há lugar para o jovem na sociedade a não ser na escola. Servindo para preencher um vácuo, as próprias escolas tornaram-se um vácuo, cada vez mais vazio de conteúdo e reduzidas a pouco mais que sua própria forma. Assim como no processo do trabalho, onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores freqüentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinar e para os alunos aprenderem (ibid, p. 372).

E se o próprio aluno é objeto dessa forma de atuação da força produtiva do Capital, ou seja, se o corpo discente nada mais é do que o próximo contingente de força de trabalho que baterá à porta do Capital oferecendo sua capacidade produtiva por valor-de-troca, assim o é o próprio professor: não mais do que um operário que vende sua força de trabalho esvaziada de conteúdo específico, não sendo mais do que um trabalho parcial cujo trabalho é aviltado, subsumido, precarizado:

“Instruir um trabalhador”, escreveu Frank Gilbreth, “significa apenas capacitá-lo a executar as diretrizes do seu programa de trabalho. Desde que ele possa fazer isso, terminou sua instrução, seja qual for a sua idade” (Ibid, p. 378).

A formação do trabalhador, tal como apregoa Gilbreth no exerto acima, já não é mais a principal função da escola. Esta passa a servir como palco para a troca e realização de diversas outras mercadorias e funções sociais, como será tratado mais adiante nessa dissertação. Já o trabalho desempenhado pelo docente continua a ser o

escolaridade para uma “média de idade em torno de 18 anos tornou-se indispensável para conservar o desemprego dentro de limites razoáveis” (Idem, p. 371)

mesmo, em nada diferindo das relações produtivas que historicamente o constituíram e o levaram aos já citados aspectos de aviltamento, subsunção e precarização.

2.2.2 A assim chamada precarização do trabalho docente

Ao se consultar o dicionário Aurélio (2005), em busca de um significado para o termo *precarização*, tem-se o seguinte: ato ou feito de precarizar-se; precário: adjetivo referente a difícil, mingüado, escasso, insuficiente, incerto, contingente, pouco durável, débil, delicado. Todos esses adjetivos classificam corretamente, pelo que podemos acompanhar, a situação do trabalho no bojo do modo Capitalista de produção. Na medida do avanço do tempo, diretamente seus efeitos (os da precarização) são acentuados sobre a classe trabalhadora, que vê de fato seu trabalho tornar-se mais *difícil*, mais exigente e extenuante – física e mentalmente – por conta da intensificação da jornada de trabalho, onde se procura sempre produzir mais valores-de-uso em unidades de tempo cada vez menores. Tal classe também observa, impotente, as oportunidades de venda de sua força produtiva *minguarem*, tornarem-se mais *escassas*, pela preferência do Capitalista pelo investimento no Capital constante em detrimento do Capital variável. O pouco trabalho que resta é *insuficiente* para a produção e reprodução do próprio trabalhador e de sua família devido à acentuada queda histórica dos níveis de salários originários da imensa oferta de mão de obra em todos os ramos da indústria. *Incerto, contingente, pouco durável, etc.*, pela condição insustentável de exploração do trabalho, onde o que vende sua força é aviltado dela mesma, não conhecendo o fruto de sua atividade produtiva – trabalho *estranhado*, na definição de Antunes – e ainda assistindo a sempre maior dependência estabelecida nessa relação deficitária, por conta do sempre crescente exército industrial de reserva, que pressiona para baixo o valor do trabalho proletário – ou seja, empregado pelo Capital – onde a conta sempre fecha em saldo positivo para um lado – o do Capital – com saldo negativo para o outro – o do trabalhador.

Outro termo bastante comum, e bastante apropriado como definição à situação do trabalho no Capitalismo, é bastante usado pelo autor Braverman (1977): *Degradação* do trabalho. Aqui, o sentido aproxima-se mais daquele que a classe trabalhadora reclama em suas tentativas de sublevar-se contra os excessos do Capital, manifestadas em suas greves, passeatas e manifestações de um modo geral, que é a

dignidade, a *honra* e o *respeito* à condição humana. Ao sujeitar o Capital variável ao Capital fixo, o Capitalista provoca a desumanização do trabalho. O sentido de qualquer desenho produtivo torna-se o da máxima produtividade com o máximo de lucro associados ao mínimo desperdício. Mas, como se viu, somente o Capital fixo é passível de um planejamento detalhado a ponto de se ter a exata medida do que foi gasto e o que foi gerado em uma atividade produtiva qualquer. O Capital variável, a priori, não. Por isso mesmo são lançadas diversas tentativas, pelo Capitalista, para “quebrar” a resistência natural humana ao aumento desmedido de trabalho, usando subterfúgios – como o desenvolvimento do maquinário e da técnica – para aproximar o trabalho humano ao trabalho da máquina, como vimos em Taylor (ibid, p. 83-101) por exemplo. O propósito é o de que a pessoa se torne previsível e regular em sua atividade como uma ferramenta ou engrenagem qualquer, cujo desgaste, valor produtivo e preço de reposição sejam facilmente mensurados e estabelecidos.

Alguns fatores, assim, podem ser indicativos da precarização do trabalho *abstrato*, ou seja, o trabalho cujo propósito é o de se intercambiar por valores-de-troca: valores salariais; nível de emprego formal e temporário, manifestado pela quantidade de pessoal com dedicação exclusiva e sua comparação com o número de profissionais sem exclusividade; flexibilização do trabalho; jornadas de trabalho; queda no investimento destinado ao Capital variável relativo ao Capital constante, e; venda da força de trabalho a mais de um Capital em particular. Outros indicadores podem apontar para uma determinada fase que uma função social específica ocupa dentro do processo global de desenvolvimento do modo Capitalista de produção. Seriam eles: as características do trabalho coletivo e da divisão do trabalho; a natureza do trabalho docente; o uso de ferramentas e sua especificidade; o emprego de máquinas e a substituição do trabalho humano.

Como a história da humanidade é a história da sociedade, e essa, como vimos, é determinada pelas relações de produção necessárias para a manutenção e reprodução desse ser, tal como em um organismo vivo, todas as características estão presentes impressas no DNA desse corpo social, podendo ser identificadas em quaisquer de suas micro ou macro partículas. Se a *precarização* do trabalho é visível na base material das relações produtivas sociais, é de se esperar que o mesmo seja notado em suas reproduções singulares. Assim ocorre com o particular enfocado nesse estudo, o *trabalho docente*.

O docente é o trabalhador-chave, o principal ator, dentro do propósito comeniano manifestado em um processo desenhado para, de maneira “excelente e segura” exercer a arte²⁰ de ensinar “tudo a todos” descrita a seguir:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidos (COMENIUS, 2001, p. 4).

Dentro da ótica de Comenius, o docente é o instrumento direto da transmissão da educação. É um dos responsáveis por transmitir os valores e a cultura de uma época. O docente é, então, o portador do genoma cultural que deve ser espalhado e inculcido em seus alunos, que são por sua vez células individuais que compõem todo o organismo social de uma sociedade produtora de mercadorias. E, sendo essa sociedade baseada na troca das mercadorias, donde sua expressão de valor é traduzida em bases monetárias, seria de se esperar relativa boa remuneração do docente por tão nobre tarefa que lhe cabe.

De fato, a importância social do docente é tamanha que o Estado, representante da convergência de idéias e valores sociais, ao longo da história cercou o exercício da atividade docente de garantias para sua execução plena. Isso pode ser notado, por exemplo, quando da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Presidência da República, 1996). Seu capítulo V, Título VI é dedicado ao profissional da educação. O Artigo 67 apresenta a seguinte redação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;

²⁰ O termo *Arte* associado ao objetivo de ensinar descreve de maneira sucinta, mas completa, o que é o ensino: uma arte. Tal como a que o *artesão* desempenhava, ou seja, o uso da *totalidade* de uma habilidade, em oposição à sua *parcialidade*, para se gerar um valor-de-uso. E a necessidade atendida pode ser como vimos em Marx, manter crianças em escolas por força de lei. Ou como vimos em Almeida e Arruda (s.d.) e Alves (2005), manter as crianças em escolas para colaborar com os esforços de atenuação das tensões sociais e, inclusive, realização de mercadorias, ou, na visão utópica de Comenius (2001) para que toda a criança seja “instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura”.

- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Uma análise um pouco mais atida aos pontos enumerados por tal artigo mostra, de fato, a preocupação do legislador em se garantir condições mínimas de um exercício digno da atividade docente. No entanto, apresenta algumas limitações. O primeiro exemplo encontra-se sobre o “piso salarial profissional” e a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho” – em outras palavras, plano de carreira – em que, apesar da sugestão “genérica” não apresenta os meios concretos para que isso seja levado a cabo. Não vincula a execução desses itens da lei a mecanismos de financiamento, destinação de recursos, nem mesmo distribui a responsabilidade entre os entes da federação, ou estabelece um mecanismo de controle social para o acompanhamento das ações do Estado nesse campo. O Inciso V versa sobre a necessidade de se destinar “um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, quando o que se observa na prática – e isso poderá ser detectado na investigação sobre o campo empírico mais adiante – é que os sistemas computacionais associados ao exercício docente, a forma da realização do planejamento pedagógico anual e a própria configuração do trabalho docente por parte do capital – valendo-se do uso do manual didático – estendem essas atividades ao tempo livre do trabalhador, sem a remuneração correspondente. O último inciso estabelece que o docente tenha “condições adequadas de trabalho”. Mas não explicita o que entende pelas tais “condições adequadas”. Não esclarece ou determina objetivamente tal ponto.

Já o Plano Nacional da Educação (Presidência da República, 2001) em sua parte IV intitulada “Magistério da Educação Básica” trata as questões relativas à “formação profissional inicial”, “as condições de trabalho, salário e carreira”, e a “formação continuada” da seguinte forma:

A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. **Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas.** Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte

da tarefa. **É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.** Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. **Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto.** [todos grifos nossos]

O próprio legislador admite que as condições de trabalho docente são precárias e degradadas. O professor então se depara com a desanimadora realidade sendo obrigado “ano após ano” a abandonar o magistério “devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas”. E, com o nobre objetivo de eliminar de vez e pela raiz o mal que se debate sobre os docentes, ou seja, para extirpar o carcinoma social que culmina com a precarização do trabalho docente o que o Estado personificado na figura do legislador sugere: investimento na formação docente – ou seja, na adequação e conformidade do trabalho prestado pelo trabalhador na execução de seu trabalho em particular – , aperfeiçoamento constante de “bons profissionais para o magistério” – tornar ainda mais eficiente o trabalho desempenhado – , oferecer salário digno e carreira – mantendo a relação produtiva que não deixa outra alternativa ao trabalhador que não seja a venda de sua força de trabalho, mesmo que para o Estado – , sem se esquecer de que a “avaliação de desempenho também tem importância” – mostrando que os mesmos conceitos da gerência capitalista devem ser aqui aplicados. Nada mais natural que um texto liberal carregue-se de características também liberais. Mas em nada isso contribui para alterar a materialidade das relações produtivas que depreciam o trabalho docente.

Em um outro momento, o Estado admite a situação desfavorável do trabalho docente²¹ no que diz respeito ao valor-de-troca que recebe pela venda de sua força de trabalho. A Emenda Constitucional Nº 53, em seu Artigo 1º, Inciso VIII, (Presidência da República, 2006) passa a garantir certa distinção aos profissionais da educação, atribuindo à categoria o status de ser a única categoria profissional até então com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado.

²¹ Ao menos no que tange ao exercício da docência no serviço público.

Mais recentemente, o Plano do Desenvolvimento da Educação (MEC, 2008), uma iniciativa do governo federal, apresenta algumas indicações mais detalhadas e melhor estruturadas sobre o que o Estado pretende realizar em prol dos seus trabalhadores da educação, e dá algumas mostras de como fazê-lo. Primeiramente, o plano garante mecanismos para a garantia para a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica, como o Decreto nº 5.800/2006 que institui a Universidade Aberta do Brasil (Presidência da República, 2006) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência²², por mais que não deixe evidente a origem dos recursos que se pretendem destinados a esses fins apontados.

Tal como o que foi descrito no trabalho em geral, um outro aspecto de precarização se abate sobre o trabalho em particular docente: o processo de trabalho. Esse torna-se subsumido ao Capital, assim como todas as demais formas de trabalho no momento em que se colocam à disposição de um Capital detentor de meios de produção, que as associa ao capital constante – ou seja, capital constante e capital variável combinados – para gerar e acumular mais-valia em detrimento da própria sobrevivência do trabalhador.

São duas as qualidades de subsunção, segundo Marx. A primeira, qual seja a subsunção formal do trabalho, tem como principais características:

- 1) that the worker confronts the capitalist, who possesses money, as the proprietor of his own person and therefore of his own labour capacity, and as the seller of the temporary use of the latter. Thus both meet as commodity owners, as seller and buyer, and thus as formally free persons, between whom in fact no other relation exists than that of buyer and seller, no other politically or socially fixed relation of domination and subordination;
- 2) (something which is implied by the first relation — for otherwise the worker would not have to sell his labour capacity) that the objective conditions of his labour (raw material, instruments of labour and therefore also means of subsistence during labour) belong, completely or at least in part, not to him but to the buyer and consumer of his labour, therefore themselves confront him as capital. The more completely these conditions of labour confront him as the property of another, the more completely is the relation of capital and wage labour present formally, hence the more complete the formal subsumption of labour under capital (MARX, 1861).

²² De acordo com o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tal iniciativa tem como propósito “a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica”.

Assim, como proprietários livres dos próprios meios, capitalista e trabalhador confrontam-se em um momento onde o primeiro é detentor dos meios de produção e contrata o segundo que fará parte temporária desses meios para a produção de mercadorias. Nessa relação, não existe qualquer outra forma social da relação de dominação e de subordinação. Essa relação somente ocorre por conta do segundo motivo apontado por Marx: os meios objetivos do desempenho do trabalho por parte do trabalhador são de posse do Capital. De outra forma, o trabalhador não se confrontaria ele para vender sua força de trabalho em troca dos meios que garantirão sua subsistência. Não seria necessário.

Na subsunção real, a relação estabelecida entre Capital e trabalho transcendem a simples troca de trabalho por valores-de-troca (*wage labour*, ou trabalho assalariado, remunerado) e assumem um aspecto qualitativamente diferenciado. De um lado, a produção de larga escala em que avanços técnicos e tecnológicos reúnem-se para aumentar velocidade com que se promove a transformação da natureza, alteram o processo de trabalho:

With the real subsumption of labour under capital, all the changes we have discussed take place in the technological process, the labour process, and at the same time there are changes in the relation of the worker to his own production and to capital — and finally, the development of the productive power of labour takes place, in that the productive forces of social labour are developed, and only at that point does the application of natural forces on a large scale, of science and of machinery, to direct production become possible (idem).

Do outro lado, ocorre a substituição da essência do trabalho, que muda de ser a *produção para a subsistência*, transmutando-se para ser a *produção para a venda* (*production for production's sale*), onde “nem a necessidade de consumo individual, ou mesmo as necessidades imediatas de um pequeno círculo de clientes” representam uma barreira para a produção; esta somente é a própria magnitude assumida pelo Capital:

The second point is this, that capitalist production now entirely strips off the form of production for subsistence, and becomes production for trade, in that neither the individual's own consumption nor the immediate needs of a given circle of customers remain a barrier to production; now the only barrier is the magnitude of the capital itself (idem).

A subsunção do trabalho ao Capital subentende que o desejo ou a necessidade de sobrevivência do trabalhador é o menos importante. O que prevalece é o interesse produtivo e expansionista capitalista. O resultado disso é que todo o processo de trabalho, logicamente, é pensado, organizado e racionalizado para que os interesses do Capital sejam alcançados, não os do trabalhador. Então todo o desenho do processo será realizado de modo que o trabalhador apenas participe da execução das tarefas que lhe cabem dentro da divisão do trabalho. Execução e concepção assumem, portanto, locais diferentes dentro do processo produtivo.

O trabalho docente em sua execução é separado de sua concepção. Esta fica a cabo de um departamento especializado na gerência por esse trabalho. Se a legislação determina um mínimo de 800 horas anuais letivas ou duzentos dias de efetivo trabalho escolar, para o ensino médio²³, por exemplo, quem vai determinar como o trabalho será realizado dentro desse período não é o docente, mas sim o corpo técnico encarregado de efetuar o planejamento e “casá-lo” com os propósitos da proposta pedagógica da instituição de ensino, incluindo-se aí o material didático a ser escolhido, de que forma ocorrerá a relação docente-aluno – no que tange ao tempo de duração diária, cronograma de avaliações, disciplinas ofertadas, etc. Resta ao professor cumprir o que foi determinado ajustando pequenos – e irrelevantes para o todo – detalhes do modus operandi do ministério de sua aula, como o uso de um projetor multimídia, a leitura de um texto complementar, a seleção de alguns recursos áudio-visuais, etc.

A concepção do processo de trabalho envolvido na geração de valor-de-uso é mais crítica do que a execução desse trabalho. Isso pois deve, o que concebe o processo, ter a correta noção da totalidade das etapas necessárias para a geração do valor-de-uso, decompondo o processo inteiro em etapas cujas métricas devem prever o melhor trabalho, no menor tempo, com o menor desperdício, gerando o maior resultado. É uma tarefa complexa, em que o planejador vale-se de técnica, teoria e ciência apreendidos durante o processo histórico capitalista de produção de mercadorias. A execução deve, portanto, ser dividida em etapas onde o capital total (constante mais o variável) serão distribuídos e alocados conforme o que o desenho produtivo estabeleceu. E precisam agir de acordo com o que foi estabelecido, favorecendo a correta avaliação dos seus resultados. Assim, tanto o capital constante, quanto o capital variável, devem refletir em seu trabalho a medida exata do preço

²³ LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, Art. 24, Inciso I.

que por eles foi paga. Quando da obsolescência ou depreciação de qualquer destes, ou a anomalia no cumprimento previsto das tarefas, devem ambos ser perfeitamente substituíveis sem prejuízo para o processo produtivo como um todo. Do ponto de vista do capital variável é relevante a sua forma de contratação.

Para o trabalho docente, tanto na atividade pública quanto na atividade privada, as formas de venda de força de trabalho vêm acompanhando o que ocorre nos demais ramos da divisão do trabalho social sob o regime da acumulação flexível. Tal como o que foi descrito por Antunes anteriormente, o trabalho docente se desregula, flexibiliza-se, precariza-se. O emprego efetivo passa a ser confrontado e em alguns casos suplantado pela ocupação temporária. Com o passar do tempo torna-se mais raro encontrar docentes com dedicação exclusiva a uma Instituição sobretudo privada, como poder-se-á acompanhar da análise do campo empírico. Seus rendimentos oriundos do trabalho vendido tornam-se proporcionalmente menos valiosos quando comparados com aqueles que planejam e gerenciam suas atividades. Perde o docente o caráter digno de seu trabalho nessa esfera de poder na medida em que tem que vender sua força de trabalho a outros capitais em particular para a complementação de sua depreciada quantidade de valor-de-troca recebida.

A subsunção da atividade laboral ao Capital vale-se de outra poderosa ferramenta para que o trabalho seja definitivamente alienado de quem o realiza: a objetivação deste trabalho. Essa é uma importante medida para que o trabalhador do capitalismo industrial distancie-se do total domínio do processo de trabalho e do produto de trabalho, que eram pressupostos do artesanato.

2.2.3 Trabalho docente: trabalho manufatureiro

A extensa análise do trabalho em sua constituição histórica, possibilitada, sobretudo pela inferência dos escritos de Marx em seu relato sobre o desenvolvimento do trabalho geral no modo Capitalista de produção, leva a concluir que o trabalho docente é organizado de tal maneira que permite que se o analise como *trabalho manufatureiro*, e não *trabalho industrial*. Mais provavelmente *trabalho manufatureiro* com aspectos do *trabalho industrial*.

Explicando melhor: por mais que haja grande incremento tecnológico nos recursos utilizados pelo docente em sala de aula, física ou virtual – aí há toda sorte de equipamentos auxiliares do trabalho docente, como computadores, projetores

multimídia, telas informatizadas sensíveis ao toque que permitem a interação homem-máquina, etc. – as características do trabalho docente desenham-no como o mesmo trabalho desempenhado pelos artesãos e mestres de ofício do Capitalismo manufatureiro.

Primeiramente, atenhamo-nos ao aspecto da divisão do trabalho. O artesão descrito por Marx organizava-se coletivamente para o desempenho de um determinado trabalho necessário para a produção de uma mercadoria. O artesão associava-se a outros para a execução de tarefas especializadas e interdependentes. Cada artesão, ou grupo de artesãos que realizavam uma tarefa específica o faziam com ferramental igualmente específico e próprio com objetivos bem delimitados pela sua participação no processo. A divisão de trabalho é, então, intensa.

No caso do trabalho docente o que ocorre é semelhante. Os professores de uma determinada escola organizam-se para a produção de uma mercadoria²⁴: o ensino. Tal organização não se dá ao acaso e segue importantes princípios que tem como objetivo a idêntica necessidade manufatureira de produzir mercadorias de maneira eficiente a partir da divisão do trabalho. No entanto, na escola, a ferramenta do docente é seu quadro-negro e o giz – que podem ser tranquilamente substituídos por uma lousa digital ou um computador ligado à internet sem alteração no propósito produtivo –, a divisão para a execução de tarefas é baseada igualmente na especialização do docente, mas em vez de ser a habilidade no manuseio de uma ferramenta ou em uma determinada técnica de confecção, tal especialização ocorre na habilidade para o ministério de uma disciplina específica. O desenho do sistema produtivo – ou seja, a organização do arranjo das tarefas e sua distribuição de maneira lógica – que se traduz no conjunto de processos encadeados para a elaboração de um artigo manufaturado é cristalizado no manual docente.

A predominância de professores especialistas na escola contemporânea é, também, um indicativo de que a produção na educação organiza-se sob a forma “pré-industrial” (manufatureira). Sandri (2007, p. 140) relata que “como regime de acumulação dominante, o taylorismo/fordismo pressupunha um padrão de vida que envolvesse o consumo em grande escala, como resposta à produção massificada que

²⁴ Considerando o ensino uma mercadoria pois obedece à principal descrição do que Marx define como tal no volume I de *O Capital* (MARX, 1867): A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

provinha das grandes indústrias”. E tal produção nesse regime era realizada por trabalhadores intensamente especializados, já que “(...) durante esse regime, almejava-se um trabalhador especialista e capaz de executar com destreza as atividades oriundas da intensa divisão técnica do trabalho” (idem).

A respeito da “essência” do trabalho: na manufatura, como descreve Marx, mesmo com a adoção da divisão do trabalho, a base ainda eram os ofícios manuais. Esta divisão apenas dá nova configuração ao trabalho anteriormente desempenhado. Mas não o substitui. Pelo contrário: as necessidades postas naquele momento histórico, de ganhos de volume de produção, exigiam mais pessoal empregado na realização das tarefas:

Durante o período manufatureiro, os ofícios manuais, embora decompostos pela divisão do trabalho, continuaram sendo a base da produção. O número relativamente pequeno de trabalhadores urbanos, que constituíam legado da Idade Média, não podia satisfazer as exigências dos novos mercados coloniais, e as manufaturas propriamente ditas abriam novos campos de produção para a população rural expulsa das terras com a dissolução do sistema feudal. Destacava-se, então, o lado positivo da divisão do trabalho e da cooperação nas oficinas, tornando os trabalhadores empregados mais produtivos (MARX, 1909).

O trabalho docente é essencialmente um trabalho cuja base ainda é o ofício manual, como qualquer das atividades que compunham o ambiente produtivo manufatureiro descrito pelos autores considerados no decorrer dessa investigação que se pretende o estado da arte sobre a precarização do trabalho em geral, e do trabalho docente em particular. Isto é, não prescinde do trabalho de um professor em uma sala de aula – física ou virtual – ministrando um determinado conteúdo aos seus alunos. Esse professor é altamente especializado em um ramo do conhecimento. Mas o desempenho de seu ofício de ensinar não é realizado com total autonomia. Toda a sua programação de aulas, o conteúdo a ser ofertado aos alunos, a formatação em número de aulas necessárias para a exposição, o tempo de duração e o local de cada encontro, etc., tudo é determinado por aquele que contrata a força de trabalho docente. O Capital traça o roteiro da atuação de seu trabalhador em geral, docente em particular, a priori. A este último só cabe a execução do que lhe cabe dentro desse desenho.

Braverman (1977) descreve, ao analisar a obra de Taylor, que o propósito da gerência era o de desenvolver plenamente o controle sobre o trabalho, aprimorando o desenho de uma determinada tarefa oriundo do estudo detalhado sobre todas as

etapas da elaboração de um valor-de-uso, reduzindo-o a um conjunto mínimo de procedimentos concatenados adequadamente associados a um tipo específico de ferramental. Ao proceder dessa forma, o Capital separa e toma para si o aspecto pragmático do planejamento das tarefas e prescinde do conhecimento do trabalhador para isso, inclusive limitando ou tolhendo completamente sua capacidade criativa ou de tomada de decisão. Concepção e execução ficam totalmente dissociados nesse modo de produção. Esse é o primeiro princípio da administração de Taylor:

Podemos chamar a este princípio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo do trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais (Idem, p. 103).

Para Braverman (1977), essa divisão entre cérebro e mãos degrada o trabalho singular por objetivá-lo e simplificá-lo de tal maneira que torne inútil ao executor de uma tarefa o aprofundamento teórico, qualquer que seja. Claramente quanto mais especializado é um trabalhador plenamente utilizado na execução de uma função socialmente relevante, maior a dependência que aquele Capital particular que o contratou tem de seus serviços, que apresentam algum grau, ainda que mínimo, de liberdade de atuação. A partir do momento que o ambiente produtivo tem as bases materiais para tornar-se totalmente objetivado, torna-se muito reduzida a necessidade, ou dispensável o trabalho humano nesse nível de especialização, tranquilamente permitindo e prevalecendo a força de trabalho simplificada, barata.

Na indústria, a base passa a ser a maquinaria. Essa sim substitui o trabalho dos ofícios manuais, retirando um grande contingente de trabalhadores de suas funções por conta da já pouco utilidade que o trabalho destes desempenha dentro do processo produtivo ora tomado por uma nova forma de organização:

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A auto-expansão do Capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência destrói. Todo o sistema de produção Capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. A divisão manufatureira do trabalho particulariza essa força de trabalho, reduzindo-a à habilidade muito limitada de manejar uma ferramenta estritamente especializada. Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor-de-troca de força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor-de uso (ibid, p. 491).

Além disso, e como consequência direta disso, essa massa de trabalhadores agora desempregados do parque produtivo industrial, cujas habilidades não serviram para a operação de máquinas, ou mesmo sua habilidade na operação de uma máquina específica não é mais útil em decorrência da substituição da obsoleta (máquina) por uma mais moderna, tenta sobreviver oferecendo sua força de trabalho a valores sempre mais baixos onde a presença da maquinaria é maior:

O trabalhador é posto fora do mercado como papel-moeda retirado de circulação. A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, não mais imediatamente necessária à auto-expansão do Capital, segue uma das pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção macanizada, ou inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo de seu valor (ibid, p. 491).

Essa venda da força de trabalho a um preço inferior ao seu próprio valor causa um efeito devastador sobre a sociedade no que diz respeito à miséria e às condições de vida do trabalhador:

Quando a máquina se apodera, pouco-a-pouco, de um ramo de produção, produz ela miséria crônica na camada de trabalhadores com que concorre. Quando a transição é rápida, seus efeitos são enormes e agudos (ibid, p. 491).

O trabalho docente parece não estar inserido totalmente nessa ótica. Não há, ainda, as condições materiais para que o professor seja substituído pela maquinaria. Todo o progresso técnico e tecnológico que há não altera a relação comeniana do trabalho docente.

3 METODOLOGIA

Para o processo de pesquisa os estudos tomaram como referencial teórico o materialismo histórico. A seleção dos autores que elucidaram e contribuíram para o desenvolvimento do debate acerca da questão do trabalho e das suas formas de exploração foi fruto de um esforço de levantamento do estado da arte sobre o tema. A eleição do campo empírico encontrou respaldo na disponibilidade de dados e relativa facilidade no acesso a esses, com a anuência da instituição que os gerou.

A investigação e elaboração das análises também contou com a consulta a documentos públicos fornecidos por órgãos de governo em suas diferentes esferas – municipal, estadual e federal – de maneira a melhor delimitar o mercado e o escopo de atuação da instituição de ensino denominada genericamente de Escola Alfa.

3.1 Coleta e análise de dados

A fonte primária para a coleta de dados foi o acesso aos relatórios gerenciais confeccionados pelos próprios sistemas administrativos da instituição escolhida. À medida em que se iam encontrando aspectos teóricos importantes, relacionavam-se os pontos de interesse da pesquisa empírica e esses eram encaminhados como solicitação ao diretor administrativo da instituição, que foi quem serviu de contato e representante para o fornecimento do material necessário. As solicitações eram realizadas de maneira informal em visitas à diretoria financeira, por e-mail onde dados específicos e pontos duvidosos eram questionados, além de relatórios consolidados fornecidos. Toda a divulgação das informações foi realizada de maneira consentida, desde que se mantendo o sigilo quanto ao nome real da escola pesquisada, denominando-a genericamente de Escola Alfa.

A respeito da fonte secundária de dados, foram utilizados os dados oficiais publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os censos educacionais da educação de nível médio, como forma de analisar o mercado de educação no qual a Escola Alfa é um *player*.

A análise dos dados procurou associar aspectos mercadológicos como relação entre oferta e demanda, custos unitários e totais, custos por medida, relação entre hora trabalhada e receita auferida, etc., com o objetivo de tentar esclarecer ao leitor de que maneira os aspectos identificados no campo teórico – de eficiência fabril,

investimento em capital constante em detrimento de capital variável, desenho produtivo, etc. – refletem no campo empírico o desejo do capital em aumentar a acumulação via intensificação da exploração do trabalho, muitas vezes contando com a participação perdulária do Estado.

3.2 Limitações da pesquisa

Por se tratar de um trabalho de pesquisa contendo forte componente empírico, e este estar totalmente envolvido na lógica concorrencial, alguns dados possivelmente não são precisos, são “inflados” – quando se pretende enaltecer algum ponto – ou são “depreciados” – quando se julga estratégico ocultar algum fato.

Outro ponto de melhoria foi a análise do material didático adotado: não foi adequadamente explorado. Isso, se tivesse sido amplamente realizado, poderia servir como referência à constatação teórica de que uma das formas de se objetivar o trabalho é desenhar corretamente o processo produtivo e limitar a participação do capital variável nas diferentes etapas. Mas esse fato se deveu à pouca quantidade de dados disponíveis por parte da própria instituição escolar pesquisada.

Igualmente, o tratamento dado às terceirizações poderia ter sido mais incisivo nessa dissertação. Ficaria mais visível a condição da escola enquanto realizadora de diversas mercadorias. No entanto, a instituição não disponibilizou suficientemente os dados nesse quesito.

4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

O trabalho docente está precarizado. E isso ocorre com todo trabalho em geral como consequência do desenvolvimento do modo de produção Capitalista.

Para sustentar essa afirmação é necessário percorrer com cautela algumas etapas que compuseram tal conclusão. Primeiramente, “está precarizado” procura informar ao leitor que, a partir das categorias usadas na tessitura dessa pesquisa – que derivam da ciência da história – o trabalho docente, em particular, segue agora o que ocorreu com todo o tipo de trabalho, em geral, no desenvolver do modo Capitalista de produção. Ou seja, nesse momento histórico o trabalho docente configura-se com determinadas características que torna possível visualizar o movimento maior, que foi antes identificado e descrito pelos autores com os quais estabelecem-se discussões ao longo dessa produção acadêmica: o movimento das relações sociais oriundas das forças produtivas.

Em seguida, deve-se definir o termo *precarizado*: da mesma forma que foi o labor do tecelão ao longo do período manufatureiro em transição para o Capitalismo industrial, tal adjetivo tem como propósito identificar uma forma peculiar de exploração do trabalho no momento em que os efeitos dos avanços técnicos e tecnológicos traduzem-se em trabalho cooperativo baseado na extensa divisão e intensa especialização do trabalho, com uso de ferramentas específicas, mas cujas bases ainda repousam no ofício manual, ou exclusivamente humano – mesmo que facilitado por ferramental eletrônico ou virtual, mas preservando as mesmas relações produtivas de um sistema manufatureiro. Além disso, o desemprego estrutural, a subproletarização, o aumento da exploração relativa do trabalho e a acumulação flexível fazem parte do conjunto de predicados que o trabalho carrega consigo nesses últimos dois séculos.

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar o mercado de educação para o ensino médio no Brasil e no Mato Grosso do Sul. A partir dos dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observaremos a tendência dos dados populacionais na faixa etária de interesse para o ensino médio, a demanda que isso gera para a educação desse nível de ensino e de que maneiras o ensino público e o privado respondem a essas necessidades, orientando investimentos financeiros e o arranjo produtivo – disponibilização de

mão-de-obra, distribuição dos alunos em turmas, configuração da estrutura física, etc. Norteando o que pode ser inferido a partir desse estudo com o referencial teórico adotado, espera-se poder tornar evidente que, nas ocasiões em que a demanda pela educação é desfavorável à relação entre os investimentos e a produção obtida, os maiores ajustes realizados para a manutenção da produtividade decaem sobre a força de trabalho, resultando em sua precarização. É possível que essa hipótese se confirme para a categoria trabalho docente, tal como foi apontada pelo referencial teórico para o trabalho em geral.

4.1 O mercado de educação para o ensino médio – Brasil e Mato Grosso do Sul (2000 – 2007)

Esse momento do estudo faz uma análise sobre o mercado de educação básica brasileiro, com a delimitação feita para o nível médio de ensino. O objetivo aqui é identificar a demanda e a oferta para esse nível de ensino e como o Estado brasileiro e o Capital reagem às flutuações de mercado. É possível identificar se a Escola Alfa está atuando em um mercado promissor do ponto de vista da demanda e quais são as medidas impostas sobre seu sistema produtivo para manter os níveis de acumulação do Capital em um mercado com uma concorrência tão acirrada, inclusive com a participação do Estado como um dos *players*.

A tabela a seguir, de número 1, foi confeccionada com a intenção de identificar o nível de escolaridade da população brasileira de maneira a realizar uma coleta de dados mais precisa para a descrição da demanda. Primeiramente serão apresentados os dados de relevância levantados no censo de 2000. A partir daí, buscar-se-á confirmação das tendências identificadas por meio da análise das tabelas do PNAD, disponibilizados neste mesmo Rol de tabelas, nas páginas seguintes do documento.

Tabela 1. Média de anos de estudo das pessoas de 7 anos ou mais de idade. Brasil, 2000

Faixas Etárias	Pessoas de 7 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo, segundo os grupos de idade						
	Total	Menos de 1 ano e zero	1 a 3 anos (foco da demanda para o Fundamental)	4 a 7 anos (equivale ao Fundamental em vias de conclusão. Foco da demanda para o Médio)	8 a 10 anos (equivale ao Médio em vias de conclusão)	11 a 14 anos (equivale ao Médio concluído)	15 anos ou mais (foco da demanda para o Superior)
Total	146.747.598	19.310.142	31.336.924	46.979.147	21.034.423	20.957.396	5.911.119
7 a 9 anos	9.837.241	4.315.730	5.483.509	23.400	0	0	0
10 a 14 anos	17.353.683	1.089.787	6.536.781	9.385.603	244.686	0	0
15 anos	3.528.605	138.971	489.250	1.857.603	1.001.171	0	0
16 e 17 anos	7.198.433	263.687	805.808	2.793.123	3.084.171	162.040	0
18 e 19 anos	7.222.250	272.161	741.725	2.193.112	2.373.675	1.567.020	0
20 a 24 anos	16.142.935	765.048	1.870.618	4.777.302	3.465.184	4.769.921	346.318
25 a 29 anos	13.847.499	811.508	1.793.256	4.433.993	2.433.540	3.451.375	803.467
30 a 34 anos	13.029.101	956.812	1.870.603	4.167.277	2.169.376	2.886.652	862.560
35 a 39 anos	12.260.820	1.003.485	1.894.513	3.858.703	1.881.977	2.583.213	936.754
40 a 49 anos	19.273.412	2.160.463	3.446.993	6.130.141	2.480.914	3.298.885	1.600.916
50 a 59 anos	12.514.631	2.506.484	2.895.555	3.713.002	1.070.596	1.348.509	863.948
60 a 69 anos	8.191.598	2.414.924	2.074.310	2.212.533	510.412	568.477	329.318
70 anos ou mais	6.347.390	2.611.083	1.434.001	1.433.356	318.722	321.303	167.839

Código de cores

 Deveria Estar
 No tempo
 Deficitário
 Atraso

Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

NOTA TÉCNICA: A diferença existente entre o campo "TOTAL" e o somatório dos demais campos deve-se à omissão, na atual tabela, do campo "Não declarado", presente na tabela original. Tal omissão foi realizada devido à não atribuição de relevância aos dados omitidos, por parte do autor.

Os dados de 2000 indicam que a maior parte da população está defasada com relação aos anos de estudo. Nota-se o sucesso do governo federal para garantir o acesso da população de 7 a 14 anos à escola, evidenciado pela pouca diferença entre a idade e os anos "normais" de estudo relativos. Isso também pode ser notado na faixa etária inicial para o Ensino médio, com maior ajuste relativo para a faixa de 15 anos. Avançando-se na faixa etária de 16 e 17 anos, nota-se maior descompasso com relação ao ajuste de anos de estudo/idade, com destaque para a não-conclusão do ciclo de formação do Ensino médio no tempo previsto. Tal conclusão somente é percebida na faixa de 18 e 19 anos, portanto com grande atraso. Isso "desloca" a curva de demanda do Ensino médio para a faixa etária em que dever-se-ia estar observando a conclusão desse mesmo nível, ou mesmo o curso nos primeiros anos do nível Superior. No período de tempo que compreende dos 15 aos 19 anos, apenas 38,13% da população (dessa faixa etária) possui de 4 a 7 anos de estudos. Não fica claro qual a porcentagem em vias de concluir o Ensino Fundamental, o que poderá ser confirmado pelos dados do PNAD, que segmenta por idade e anos de estudo. No Ensino Superior, no período de tempo que compreende dos 20 aos 39 anos, apenas 4% da população (dessa faixa etária) possui 15 anos ou mais de estudos, o que pode indicar ingresso em uma Universidade ou mesmo formação técnico-profissional. Acima dessa faixa etária, de 40 a 70 anos ou mais, a maior demanda concentra-se na base da formação escolar, até o nível Médio.

Os dados da tabela anterior referem-se ao ano de 2000 e, por serem dados do censo, pode-se fazer uma inferência com grande precisão. No entanto, na falta de tabelas específicas que relacionam idade e formação da população brasileira, elaborou-se a tabela a seguir (tabela 2) contendo média de anos de estudo, com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD. Considerando os alvos: 8 anos de estudo - ciclo de Ensino Fundamental; 11 anos de estudo - ciclo de Ensino médio.

Tabela 2. Brasil e MS. Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade. 2001 – 2007

Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por idade pontual e grupos de idade													
2001													
Regiões	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 a 24 anos	25 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	2,4	3,1	3,9	4,6	5,3	5,9	6,5	7,1	7,6	7,9	7,9	-	-
MS	2,7	3,6	4,2	5,0	5,8	6,0	7,1	6,9	7,7	8,1	8,1	-	-
2002													
Brasil	2,4	3,2	4,0	4,7	5,4	6,1	6,7	7,2	7,8	8,1	8,2	-	-
MS	2,7	3,5	4,1	5,0	5,8	6,2	6,8	7,6	7,6	8,3	8,5	-	-
2003													
Brasil	2,5	3,3	4,1	4,8	5,6	6,3	7,0	7,5	8,0	8,3	8,5	-	-
MS	2,7	3,5	4,0	5,2	6,1	6,4	7,3	7,9	7,9	8,4	8,6	-	-
2004													
Brasil	2,5	3,3	4,1	4,9	5,6	6,3	7,1	7,6	8,1	8,5	8,7	7,0	3,5
MS	2,7	3,5	4,4	5,0	6,0	6,3	7,3	7,7	7,9	8,6	8,7	6,8	3,0
2005													
Brasil	2,6	3,4	4,2	4,9	5,7	6,4	7,1	7,8	8,3	8,6	8,9	7,2	3,6
MS	2,7	3,6	4,4	5,1	5,8	6,6	7,4	7,9	8,1	8,5	8,7	7,1	3,1
2006													
Brasil	2,6	3,4	4,2	5,0	5,7	6,5	7,2	7,9	8,5	8,8	9,1	7,4	3,8
MS	2,6	3,6	4,3	5,1	5,8	6,5	7,1	7,5	8,8	8,7	9,0	7,2	3,0
2007													
Brasil	2,5	3,3	4,1	4,9	5,8	6,5	7,2	7,9	8,6	8,9	9,3	7,5	4,0
MS	2,5	3,4	4,3	5,0	5,8	6,5	7,4	7,6	8,5	8,8	9,3	7,5	3,3

Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001 – 2007.

Mesmo com o crescimento no tempo de estudo, ainda há defasagem escolar. Os alunos somente concluem o ensino fundamental a partir dos 17-19 anos de idade, com maiores chances de isso ocorrer entre os 18 e 24 anos, com maior relevância de 20-24 anos de idade. Essa deve ser, assim, a delimitação etária para o público demandante do Ensino médio. Então, analisando (*ceteris paribus*) o tempo de estudos, há muito espaço para o crescimento na oferta de Ensino Fundamental, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Para analisar a demanda para o Ensino Superior, dever-se-iam buscar dados mais detalhados visando identificar o público que possua mais de 11 anos de estudo (referente à formação de nível Médio). De qualquer forma, de maneira geral, à medida que a idade avança, a escolaridade cai. Assim, de 25 a 59 anos há demanda potencial para a conclusão do Ensino Fundamental e até ingresso no nível Médio. Para a faixa de 60 anos ou mais, a demanda potencial concentra-se no Ensino Fundamental mesmo.

O próximo Rol de dados, constantes da tabela 3, visa identificar as características de variação populacional para a faixa etária de 18 a 24 anos de idade como forma de avaliar a demanda para o Ensino médio.

Tabela 3. Jovens de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade – Brasil e MS, 2001 – 2007

Total Consolidado							
Regiões	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Brasil	22.940.218	23.098.462	23.371.702	24.072.318	24.405.518	24.285.000	23.845.000
MS	282.286	289.745	299.000	294.257	302.079	293.000	290.000
Total Segmentado: 18 a 19 anos de idade							
Brasil	7.111.846	6.802.197	6.769.337	7.020.958	7.087.111	7.010.000	6.963.000
MS	86.531	84.245	88.767	90.680	89.473	80.000	86.000
Total Segmentado: 20 a 24 anos de idade							
Brasil	15.828.372	16.296.265	16.602.365	17.051.360	17.318.407	17.275.000	16.882.000
MS	195.755	205.500	210.233	203.577	212.606	213.000	204.000

Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Os dados do IBGE revelam a queda na população de 18 a 24 anos, o que leva a concluir que há demanda decrescente para o Ensino médio, apenas levando em consideração a variação populacional.

Mas com o propósito de refinar a avaliação de demanda, foi elaborado um rol de tabelas que indicam em quais níveis de ensino os estudantes da faixa etária selecionada estiveram matriculados ao longo da série histórica delimitada. Assim, a tabela 4 mostra que acima de 35% das pessoas de 18 a 24 anos de idade, que estudam, estiveram cursando o Ensino médio. Esse comportamento mostra-se praticamente estável ao longo do período de 2001 a 2007. Perdem historicamente para a sempre crescente fatia matriculada no Ensino Superior, mas superam a cada vez menos expressiva fatia de estudantes dessa variação etária matriculados no Ensino Fundamental.

Tabela 4. Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino freqüentado. Brasil e MS, 2001 – 2007

Total, Distribuição Percentual e Cálculo, por nível de ensino freqüentado									
2001									
Regiões	Total	Fundamental		Médio		Superior (1)		Outros (2)	
		%	Calculado	%	Calculado	%	Calculado	%	Calculado
Brasil	7.794.960	25,00	1.948.740	42,50	3.312.858	26,50	2.065.664	6,00	467.698
MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002									
Brasil	7.836.081	23,98	1.879.000	40,69	3.188.598	29,30	2.295.972	6,00	470.165
MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2003									
Brasil	7.945.747	20,40	1.621.248	41,85	3.324.935	5,25	417.279	31,69	2.517.967
MS	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2004									
Brasil	7.744.859	15,66	1.212.830	38,81	3.005.690	33,02	2.557.735	12,51	968.604
MS	81.728	10,19	8.325	32,83	26.835	43,77	35.770	13,21	10.798
2005									
Brasil	7.705.725	14,40	1.109.624	37,30	2.874.235	35,90	2.766.355	12,30	947.804
MS	93.798	12,80	12.006	28,90	27.108	45,70	42.866	12,50	11.725
2006									
Brasil	7.704.000	12,70	978.408	35,30	2.719.512	40,10	3.089.304	11,90	916.776
MS	81.000	6,00	4.860	32,00	25.920	44,00	35.640	18,00	14.580
2007									
Brasil	7.360.000	10,70	787.520	34,90	2.568.640	42,80	3.150.080	11,60	853.760
MS	83.000	3,00	2.490	26,90	22.327	54,50	45.235	15,50	12.865

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001 – 2007.

(1) Inclui Mestrado e Doutorado. (2) Pré-Vestibular, Supletivo e Alfabetização de adultos.

Confrontando-se os dados das tabelas anteriores, nota-se que, mesmo com o decréscimo da população de faixa etária de interesse para o Ensino médio, há uma demanda não atendida equivalente a acima de 88 % da população na respectiva faixa etária. Isso pode justificar o aumento na oferta de vagas para a referida modalidade de ensino.

O que mais chamou a atenção foi quando se elaborou a tabela 5, referente ao público não-estudante dentro dessa variação etária: mesmo com a queda da população de 18 a 24 anos, há uma forte demanda não atendida – demanda essa, crescente.

Tabela 5. População de 18 a 24 anos de idade não matriculada no nível Médio. Brasil e MS 2001 – 2007.

2001				
Regiões	População	Estudantes	Não Estudantes	% Não Atendida
Brasil	22.940.218	3.312.858	19.627.360	86
MS	282.286	-	-	-
2002				
Brasil	23.098.462	3.188.598	19.909.864	86
MS	289.745	-	-	-
2003				
Brasil	23.371.702	3.324.935	20.046.767	86
MS	299.000	-	-	-
2004				
Brasil	24.072.318	3.005.690	21.066.628	88
MS	294.257	26.835	267.422	91
2005				
Brasil	24.405.518	2.874.235	21.531.283	88
MS	302.079	27.108	274.971	91
2006				
Brasil	24.285.000	2.719.512	21.565.488	89
MS	293.000	25.920	267.080	91
2007				
Brasil	23.845.000	2.568.640	21.276.360	89
MS	290.000	22.327	267.673	92

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001 – 2007. In Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino freqüentado, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas.

Mesmo com a queda no número total de alunos matriculados – provocada mais provavelmente de maneira direta pela redução da população nas diversas faixas etárias –, o Estado brasileiro vem aumentando sua atuação na educação de nível médio a cada ano, enquanto a rede privada perde espaço. Isso demonstra o ganho de

eficiência estatal nesse nível de ensino. Um outro aspecto é que, dadas as teses colocadas em nosso estudo, é muito provável que o Ensino médio fique a cargo do Estado por conta dos baixos níveis de retorno ao investimento realizado pelo capital. O crescimento da participação privada no Ensino Superior notada durante o estudo pode indicar que este seja mais atrativo do ponto de vista da remuneração ao investimento. Dessa forma, mesmo com uma demanda não atendida que gira acima de 89% da faixa etária potencial a cursar o Ensino médio, não há crescimento privado na oferta. Por outro lado, há crescimento Estatal. Isso pode ser notado na avaliação da tabela 6, a seguir.

Tabela 6. Número de Matrículas no Ensino médio, por Dependência Administrativa, Brasil e MS – 2000 – 2007.

2000					
Regiões	Total	Público (1)	% Total	Privado (2)	% Total
Brasil	8.192.948	7.039.529	85,92	1.153.419	14,08
MS	88.795	73.556	82,84	15.239	17,16
2001					
Brasil	8.398.008	7.283.528	86,73	1.114.480	13,27
MS	88.792	73.690	82,99	15.102	17,01
2002					
Brasil	8.710.584	7.587.684	87,11	1.122.900	12,89
MS	99.808	84.158	84,32	15.650	15,68
2003					
Brasil	9.072.942	7.945.425	87,57	1.127.517	12,43
MS	102.185	86.630	84,78	15.555	15,22
2004					
Brasil	9.169.357	8.057.966	87,88	1.111.391	12,12
MS	102.550	86.846	84,69	15.704	15,31
2005					
Brasil	9.031.302	7.933.713	87,85	1.097.589	12,15
MS	99.861	84.758	84,88	15.103	15,12
2006					
Brasil	8.906.820	7.838.086	88,00	1.068.734	12,00
MS	100.057	85.722	85,67	14.335	14,33
2007					
Brasil	8.369.369	7.472.301	89,28	897.068	11,60
MS	94.566	81.606	86,30	12.960	13,55

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2000 – 2008

(1) Inclui Federal, Estadual e Municipal, urbano e rural. (2) Inclui as localidades urbano e rural

O passo seguinte é analisar como ocorrem os investimentos no setor, tanto por parte do Estado quanto do Capital da indústria da educação, visando esclarecer as relações entre o que é executado e os seus propósitos.

Os gastos reais com a educação de nível médio por aluno, já corrigidos pela inflação, são menores que os gastos individuais com cada nível de ensino considerado, sendo maior, também, que a somatória de todos a cada ano. Concentrando-se na análise de investimentos por aluno em cada nível versus aumento no número de matrículas, conclui-se que, mesmo com o aumento relativo do número de alunos de nível médio, identificado na análise da tabela 6, os gastos governamentais por aluno têm sido reduzidos. Isso mostra ganho de eficiência produtiva governamental. Também é possível identificar que o Ensino Superior é o nível de ensino que mais emprega recursos financeiros estatais por aluno. A hipótese é que, por este fato, o desenvolvimento produtivo e a incorporação tecnológica para tal nível de ensino têm-se mostrado mais avançados. A necessidade de se reduzir o montante gasto conduz a respostas nesse sentido. E elas poderiam se apresentar sob a forma do aumento no número de alunos da Educação a Distância para esse nível, provando o direcionamento dos investimentos do Capital e do Estado no capital constante. Outro fato é que mesmo aumentando-se o montante de recursos destinados pelo Estado às vagas na educação privada de nível superior, o custo global por aluno é declinante. Sugere que seja mais barato para o Estado manter uma vaga privada do que uma vaga pública. Mas deixemos de lado essas últimas conjecturas, já que não são o foco de nosso estudo.

Direcionemos a atenção ao que dizem as tabelas de 7 até a tabela 9. Elas nos mostram que os gastos com o Ensino médio são mais baixos que os gastos com os demais níveis pois o valor para o primeiro é menor do que os valores dos demais. Em outras palavras: a quantidade de trabalho social médio necessário para a produção da mercadoria Ensino médio é menor do que a de qualquer outro nível de ensino, especialmente o Ensino Superior. Basta checar a formação docente (grau de especialização do trabalho) exigida para o trabalho em cada nível.

Tabela 7. Estimativa dos Investimentos Públicos Diretos Cumulativos por Estudante ao Longo da Duração Teórica dos Estudos nos Níveis de Ensino, com Valores Corrigidos para 2006 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – Brasil 2000 – 2006

Ano	Duração Teórica do Ensino* (anos)			Investimento Público Direto Cumulativo por Estudante (R\$1,00)				
	Ensino Fundamental		Ensino médio	Educação Terciária	Ensino Fundamental		Ensino médio	Educação Terciária
	De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais			De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	4	4	3	4	4.936,00	5.037,00	3.590,00	55.468,00
2001	4	4	3	4	4.878,00	5.487,00	4.084,00	54.821,00
2002	4	4	3	4	5.697,00	5.290,00	2.875,00	51.973,00
2003	4	4	3	4	5.518,00	5.243,00	2.589,00	45.538,00
2004	4	4	3	4	5.925,00	5.989,00	3.071,00	46.100,00
2005	4	4	3	4	6.628,00	6.312,00	3.107,00	46.881,00
2006	5	4	3	4	9.125,00	8.016,00	4.251,00	47.281,00

Fonte: Inep/MEC. 2010.

Notas: □1. Utilizaram-se as seguintes naturezas de despesa: Pessoal ativo, encargos sociais, outras despesas correntes, despesas de capital e Pesquisa e Desenvolvimento (P & D); □2. Não se incluem nestas informações as despesas com aposentadorias e pensões, investimentos com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional; □3. As despesas com Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino médio, dependendo do nível ao qual fazem referência. No ensino médio estão computados os valores da educação profissional (concomitante, subsequente e integrado); □4. Estes dados referem-se aos gastos consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios; □5. Para a apuração dos dados financeiros dos municípios, utilizou-se a seguinte metodologia: coletaram-se os dados das receitas vinculadas à educação, agrupados por Estado da Federação. Do total das □receitas vinculadas à educação, aplica-se o percentual mínimo exigido dos municípios para empregarem em educação, de acordo com a respectiva Constituição Estadual. Aos valores dos recursos □que são aplicados na Educação de acordo com a Lei, somam-se os valores do salário-educação transferidos pela União e o efeito redistributivo do FUNDEF, em que os repasses de recursos dos □municípios para o fundo são diferentes do retorno destes recursos; □6. A Educação Terciária corresponde aos níveis de Educação Superior, abrangendo cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (exceto cursos sequenciais) □e cursos de pós-graduação - Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as especializações); □* - Considerando-se as Leis 9.394/1996 (LDB) e 11.274/2006.

A tabela 7 mostra que à medida em que se aumenta a série, em direção do ensino médio, maiores são os gastos públicos. Esses números são relativos ao gasto público por aluno. Em outras palavras: mesmo que caia o número absoluto de alunos matriculados ao longo da série histórica, o recurso destinado para o respectivo nível de ensino tende a permanecer constante ou até mesmo a aumentar, o que reforça a tese do crescente investimento público na educação. Vejamos, na tabela seguinte (8) se os gastos superam, se equivalem ou são menores que os gastos destinados aos demais níveis de ensino, inclusive o ensino superior. Os dados são corrigidos pela inflação, como medida da variação real no investimento público destinado a esse setor. Os dados fornecidos para consulta apenas cobriram o período relativo aos anos de 2000 até 2006, deixando de lado o ano de 2007, que é o limite dessa dissertação. Assim mesmo, entende-se como suficiente os dados apresentados para se seguir na discussão da atuação governamental para o ensino médio.

Tabela 8. Análise comparativa da Estimativa dos Investimentos Públicos Diretos Cumulativos por Estudante ao Longo da Duração Teórica dos Estudos nos Níveis de Ensino, com Valores Corrigidos para 2006 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – Brasil 2000 – 2006

Ano	Análise Comparativa							
	Porcentagem (%) dos Gastos por aluno do Ensino médio em relação aos demais níveis de ensino e ao total							
	Ensino médio x Anos Iniciais	Variação Anual	Ensino médio x Anos Finais	Variação Anual	Ensino médio x Ensino Superior	Variação Anual	Ensino médio x Todas	Variação Anual
2000	73	-	71	-	6	-	5	-
2001	84	15	74	4	7	15	6	14
2002	50	-40	54	-27	6	-26	5	-27
2003	47	-7	49	-9	6	3	5	1
2004	52	10	51	4	7	17	5	15
2005	47	-10	49	-4	7	-1	5	-2
2006	47	-1	53	8	9	36	7	27

Fonte: Elaboração Própria

Nota: Tabela elaborada a partir dos dados constantes da tabela 1, realizado para fins de comparação

A tabela seguinte, de número 19, traz resultados semelhantes aos da tabela 8, mas agora com os números absolutos – não mais em porcentagens, portanto. As informações são do INEP, e cobrem até o ano de 2007.

Tabela 9. Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por Estudante e Nível de Ensino com Valores Corrigidos para 2007 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) - Brasil 2000 - 2007

Ano	Análise Comparativa											
	Ensino Fundamental		Ensino médio	Educação Terciária	Porcentagem (%) dos Gastos por aluno do Ensino médio em relação aos demais níveis de ensino e ao total							
	De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais			Ensino médio x Anos Iniciais	Var. Anual	Ens. Médio x Anos Finais	Var. Anual	Ens. Médio x Ens. Superior	Var. Anual	Ens. Médio x Todas	Var. Anual
2000	1.289,00	1.315,00	1.250,00	14.485,00	97	-	95	-	9	-	7	-
2001	1.274,00	1.433,00	1.422,00	14.317,00	112	15	99	4	10	15	8	14
2002	1.488,00	1.382,00	1.001,00	13.573,00	67	-40	72	-27	7	-26	6	-27
2003	1.441,00	1.369,00	902,00	11.892,00	63	-7	66	-9	8	3	6	1
2004	1.547,00	1.564,00	1.069,00	12.039,00	69	10	68	4	9	17	7	15
2005	1.731,00	1.648,00	1.082,00	12.243,00	63	-10	66	-4	9	0	7	-2
2006	1.906,00	2.093,00	1.480,00	12.347,00	78	24	71	8	12	36	9	31
2007	2.166,00	2.317,00	1.572,00	12.322,00	73	-7	68	-4	13	6	9	3

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados: Inep/MEC.

Já na primeira análise torna-se evidente o crescente gasto público com o ensino médio – mesmo que esse seja ainda sensivelmente menor que o relativo ao ensino superior. Esse nível de ensino (médio) supera em muito o que é praticado em seu par que integra a educação básica – o ensino fundamental – deixando evidente a preocupação governamental com o fomento daquele primeiro. Novamente chama-se a atenção que isso ocorre mesmo reduzindo-se o número de matrículas, tornando clara a estratégia de expansão do Estado nesse nicho do mercado escolar.

Mas há a necessidade de entender de que maneira os gastos com a educação de nível médio são direcionados. Assim, procuraremos demonstrar como capital e estado organizam o sistema produtivo dessa mercadoria. A começar pelo investimento em capital constante, na tabela 10.

Tabela 10. Estabelecimentos e Turmas de Ensino médio por Localização e Dependência Administrativa, Brasil e MS – 2000 – 2007.

2000									
Regiões	Total Estab.	Total Turmas	Turmas/ Estab	Estab. Públicos	Turmas Públic.	Turmas Púb/ Estab Púb	Estab. Privados	Turmas Privadas	Turmas Priv/ Estab Priv
Brasil	19.456	213.200	10,96	13.227	177.624	13,43	6.229	35.576	5,71
MS	370	2.760	7,46	254	2.263	8,91	116	497	4,28
2001									
Brasil	20.220	223.607	11,06	13.916	189.059	13,59	6.304	34.548	5,48
MS	378	2.784	7,37	261	2.278	8,73	117	506	4,32
2002									
Brasil	21.304	234.199	10,99	14.771	199.770	13,52	6.533	34.429	5,27
MS	386	2.971	7,70	269	2.469	9,18	117	502	4,29
2003									
Brasil	21.980	244.476	11,12	15.312	210.143	13,72	6.668	34.333	5,15
MS	373	3.066	8,22	266	2.583	9,71	107	483	4,51
2004									
Brasil	22.918	247.318	10,79	16.148	213.623	13,23	6.770	33.695	4,98
MS	397	3.212	8,09	287	2.716	9,46	110	496	4,51
2005									
Brasil	23.561	246.128	10,45	16.570	211.957	12,79	6.991	34.171	4,89
MS	406	3.230	7,96	293	2.755	9,40	113	475	4,20
2006									
Brasil	24.131	246.283	10,21	17.072	212.410	12,44	7.059	33.873	4,80
MS	411	3.255	7,92	296	2.778	9,39	115	477	4,15
2007									
Brasil	24.266	243.420	10,03	17.576	213.281	12,13	6.690	30.139	4,51
MS	409	3.245	7,93	298	2.782	9,34	111	463	4,17

Fonte: Inep/MEC. 2010

De um modo geral, o número de estabelecimentos de ensino no Brasil tem aumentado ano após ano, durante o período histórico considerado. Analisando-se mais de perto o conjunto de tabelas acima, nota-se que, na verdade, o movimento de expansão no número de estabelecimentos fica a cargo do Estado, enquanto que, ao mesmo tempo, ocorre a estabilização do número de estabelecimentos particulares. Isso é reflexo do aumento da participação do Estado na produção da educação de nível médio no Brasil, identificado nas tabelas anteriores para cada dependência administrativa, ou seja, aumento na demanda atendida pelo Estado e redução na demanda atendida pelo Capital para o Ensino médio. Também fica evidente na análise que o número total de turmas e o número relativo de turmas (por estabelecimento), seja na esfera do Estado ou do Capital, apresentam queda ao longo da série histórica, mesmo com o aumento no número de estabelecimentos na produção Estatal do ensino. Essa relação sugere que o direcionamento geral do investimento em capital constante, especialmente no meio de produção estrutura física, tem se orientado para instituições de porte menor, com número reduzido de turmas. Assim, pode-se chegar à conclusão que, na indústria do ensino, a redução de turmas é resultado não somente da redução de demanda, mas também da necessidade de racionalização de custos, alocando mais alunos por turmas, e optando por uma estrutura física de porte médio, para maior aproveitamento da mesma.

A comprovação da opção pelo investimento da configuração produtiva em espaços físicos mais enxutos, que consumam menos recursos para a manutenção, e que sejam mais baratos para a implantação – beneficiando a capilaridade, a logística produtiva – vem na tabela seguinte, de número 11.

Brasil	21.304	8.710.584	1.907	58.462	8.601	1.183.216	4.815	1.737.355	4.073	2.856.920	1.908	2.874.631
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	409		31		138		361		701		1.507	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
	69		61		55		72		70		75	
M. G. do Sul	386	99.808	54	1.654	189	24.610	92	32.050	40	25.656	11	15.838
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	259		31		130		348		641		1.440	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
63		61		52		70		64		72		
2003												
Região	Total		Até 50 Alunos		51 a 250 Alunos		251 a 500 Alunos		501 a 1.000 Alunos		Mais de 1.000 Alunos	
	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos
Brasil	21.980	9.072.942	1.856	56.477	8.659	1.193.270	5.088	1.840.862	4.411	3.092.042	1.966	2.890.291
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	413		30		138		362		701		1.470	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
69		61		55		72		70		74		
M. G. do Sul	373	102.185	38	1.293	179	22.290	102	35.184	44	29.007	10	14.411
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	274		34		125		345		659		1.441	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
63		68		50		69		66		72		
2004												
Região	Total		Até 50 Alunos		51 a 250 Alunos		251 a 500 Alunos		501 a 1.000 Alunos		Mais de 1.000 Alunos	
	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos
Brasil	22.918	9.169.357	1.959	61.020	9.197	1.257.134	5.414	1.961.254	4.462	3.136.769	1.886	2.753.180
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	400		31		137		362		703		1.460	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
69		62		55		72		70		73		

M. G. do Sul	397	102.550	53	1.611	198	26.581	96	33.724	40	26.363	10	14.271
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	258		30		134		351		659		1.427	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
	64		61		54		70		66		71	
2005												
Região	Total		Até 50 Alunos		51 a 250 Alunos		251 a 500 Alunos		501 a 1.000 Alunos		Mais de 1.000 Alunos	
	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos
Brasil	23.561	9.031.302	2.115	65.794	9.640	1.311.792	5.649	2.049.229	4.414	3.084.013	1.743	2.520.474
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	383		31		136		363		699		1.446	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
	68		62		54		73		70		72	
M. G. do Sul	406	99.861	56	1.666	202	26.503	108	38.981	31	20.907	9	11.804
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	246		30		131		361		674		1.312	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
	64		60		52		72		67		66	

2006												
Região	Total		Até 50 Alunos		51 a 250 Alunos		251 a 500 Alunos		501 a 1.000 Alunos		Mais de 1.000 Alunos	
	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos
Brasil	24.131	8.906.820	2.193	68.265	10.150	1.380.443	5.808	2.101.221	4.359	3.030.568	1.621	2.326.323
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	369		31		136		362		695		1.435	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
68		62		54		72		70		72		
M. G. do Sul	411	100.057	63	1.877	203	27.092	105	38.340	31	20.935	9	11.813
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	243		30		133		365		675		1.313	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
64		60		53		73		68		66		
2007												
Região	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos	Estab.	Alunos
Brasil	24.266	8.369.369	2.559	76.773	10.373	1.411.424	5.806	2.085.394	4.155	2.872.005	1.373	1.923.773
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	345		30		136		359		691		1.401	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
67		60		54		72		69		70		
M. G. do Sul	409	94.566	70	2.306	205	28.177	96	34.205	29	18.659	9	11.219
	Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.		Alunos/Estab.	
	231		33		137		356		643		1.247	
	Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média		Ocupação Média	
63		66		55		71		64		62		

Fonte: INEP/MEC 2010.

A composição da produção escolar no quesito espaço físico concentra-se em estruturas pequenas e médias, o que pode ser notado no crescimento numérico desse tipo de estabelecimento. Isso ocorre ao mesmo tempo em que se observa uma forte queda na participação dos estabelecimentos com capacidade para acima de 500 ou 1.000 alunos. Em termos de ocupação, as maiores taxas são observadas em estabelecimentos de até 500 alunos, que apresentam-se praticamente sem nenhuma variação ao longo do período, mantendo o patamar acima de 70% de sua capacidade instalada aproveitada no processo produtivo do Ensino médio. Estabelecimentos um pouco maiores, entre 500 e 1000 alunos apresentam-se praticamente estáveis, mas com uma taxa de ociosidade maior, em torno de 31%. Estabelecimentos com capacidades entre 51 a 250 alunos mantêm sua ocupação praticamente estável a longo do tempo, mas com aproveitamento ainda menor (em torno de 52 – 53%). Estabelecimentos pequenos apresentam uma taxa de ocupação maior, em torno de 66%, mas apresentam uma considerável queda ao longo do período, ao lado dos estabelecimentos de maior porte. Isso determina a configuração produtiva em torno de estabelecimentos mais eficientes do ponto de vista produtivo.

Até o momento tornou-se evidente que o Capital e o próprio Estado agem da mesma forma no que diz respeito aos investimentos em capital constante: são realizados os esforços necessários para utilizar os recursos da melhor maneira, com o mínimo desperdício, proporcionando maior eficiência aos meios de produção, no caso da mercadoria Ensino. E isso ficou provado na configuração dada ao parque produtivo educacional, que privilegia estruturas com altos índices de aproveitamento da capacidade instalada. E, por ser esse particular – o da educação de nível médio – um mercado em um estágio de desenvolvimento tal que faz com que o custo relativo de produção de sua mercadoria seja bastante baixo (quando se observam os montantes dos investimentos destinados anualmente a todos os níveis de ensino), as margens de lucro ficam comprometidas – como vimos em fundamentação teórica anterior – e o Estado acaba por entrar em um movimento de absorção dessa atividade. Não que o Capital vá deixar de participar desse mercado; mas seus ganhos deverão ser a partir da ótica da “commoditização”, ou seja, do ganho pela produção massificada. Essa é a composição do capital fixo na produção da mercadoria educação de ensino médio no Brasil.

Mas e a composição do capital variável?

Para responder a essa questão, nos atenhamos ao que mostram as tabelas de 12 a 16.

Primeiramente, a tabela 12 nos mostra que o número de docentes no Ensino médio tem crescido anualmente dentro da produção pública. Tal incremento produtivo vai ao encontro do que ocorre nos investimentos realizados no espaço físico escolar, pelo mesmo setor. E é o oposto do que ocorre com o setor privado, que mantém o mesmo patamar de investimentos em capital variável, o que pode ser notado com o discreto crescimento no número de docentes.

Tabela 12. Número de Docentes no Ensino médio, por Dep. Administrativa, Independente da Formação Docente. Brasil 2000 – 2006

Região	Número de Docentes, por Ano, por Dependência Administrativa													
	2.000		2.001		2.002		2.003		2.004		2.005		2.006	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Brasil	317.793	112.674	336.147	112.422	352.785	115.525	373.184	115.192	385.082	113.120	392.477	115.946	403.623	116.312
Total	430.467		448.569		468.310		488.376		498.202		508.423		519.935	

Fonte: Inep/MEC. <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>, acesso em 31/01/2010, 20:01 BSB

OBS: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

O referencial teórico adotado nos mostra que a tendência para a organização produtiva é a do maior investimento em meios de produção e maior aproveitamento do trabalho exercido pelo capital variável. E isso pode ser identificado na tabela seguinte, a de número 13.

Tabela 13. Número de Professores do Ensino médio, relacionado à quantidade de estabelecimentos em que ministram aulas. Brasil e MS, em 30/05/2007

Região	Professores no Ensino médio										
	Total	Quantidade de Estabelecimentos									
		1 Estab.	Participa/ Total (%)	2 Estab.	Participa/ Total (%)	3 Estab.	Participa/ Total (%)	4 Estab.	Participa/ Total (%)	5 ou mais	Participa/ Total (%)
Brasil	414.555	359.551	86,73	45.796	11,05	7.270	1,75	1.529	0,37	409	0,10
MS	6.199	5.100	82,27	918	14,81	150	2,42	27	0,44	4	0,06

Fonte: MEC/Inep/Deed. 2010

Nota: Inclui professores de turmas de Ensino médio, Ensino médio Integrado e Ensino médio Normal/Magistério.

A maior parte dos docentes do Ensino médio atua em uma única escola. No Brasil, são 359.551 professores nessa condição, que correspondem a 86,73% do total, seguido de uma parcela menor de professores (45.796) que atua em duas escolas (11,05%). Acima de dois estabelecimentos, o número de docentes tende a cair. Igual movimento pode ser notado quando se considera o estado de Mato Grosso do Sul. Devido ao tamanho do contingente (o Público superior em até três vezes ao Privado), é provável que a maior parte dos professores concentre-se no Ensino Público. É o que a tabela seguinte (número 14) pretende mostrar.

Tabela 14. Número de Professores do Ensino médio, por Dependência Administrativa, Brasil e MS, em 30/05/2007

Região	Professores no Ensino médio													
	Total	Dependência Administrativa												
		Só na Federal	Só na Estad.	Só na Munic.	Só na Priv.	Estad. Munic. Priv.	Estad. Munic.	Estad. Priv.	Fed. Estad. Priv.	Fed. Munic. Estad.	Fed. Estad.	Fed. Munic.	Fed. Priv.	Munic. Priv.
Brasil	414.555	5.853	317.286	8.243	67.405	83	1.542	13.422	47	1	247	7	200	219
	100%	1,41%	76,54%	1,99%	16,26%	0,02%	0,37%	3,24%	0,01%	0,00%	0,06%	0,00%	0,05%	0,05%
MS	6.199	37	4.917	17	998	0	2	226	0	0	0	0	0	2
	100%	0,60%	79,32%	0,27%	16,10%	0,00%	0,03%	3,65%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,03%

Fonte: MEC/Inep/Deed. 2010

Nota: Inclui professores de turmas de Ensino médio, Ensino médio Integrado e Ensino médio Normal/Magistério.

Destaca-se na caracterização geral dos professores do Ensino médio no Brasil, que 331.382 trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais, atuando em uma ou mais destas redes. Apenas 16,26% dos professores atuam exclusivamente na rede privada, perfazendo, nesse caso, um total de 67.405 docentes. Confirma-se, então, o que se previa na tabela 13.

Um outro pressuposto teórico adotado em nosso referencial dava conta de que o trabalho docente é marcado pela especialização e intensa divisão do trabalho. Essa lógica segue a da grande indústria, de qualquer setor, como vimos anteriormente, onde um trabalhador recebe intenso treinamento para o exercício eficiente de sua função. No caso docente isso pode ser notado em sua formação acadêmica, treinamentos realizados, esforços de “capacitação” docente e de formação continuada. Para responder se isso é notado nos dados oficiais, atenhamo-nos ao que mostra um levantamento do ano de 2007, expresso na tabela 15, relacionando a formação docente à sua atuação no mercado do ensino de nível médio.

Tabela 15. Número de Professores do Ensino médio por Escolaridade, Brasil e MS, em 30/05/2007

Região	Professores no Ensino médio										
	Total	Escolaridade									
		Fundam.	Ensino médio					Superior			
			Participa/ Total (%)	Normal/ Magistério	Participa/ Total (%)	Ensino médio	Participa/ Total (%)	Com Licenciat	Participa/ Total (%)	Sem Licenciat	Participa/ Total (%)
Brasil	414.555	441	0,11	14.785	3,57	12.196	2,94	360.577	86,98	26.556	6,41
	100,00%	0,11%	6,51%					93,39%			
MS	6.199	5	0,08	122	1,97	412	6,65	5.373	86,68	287	4,63
	100,00%	0,08%	8,61%					91,31%			

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados: MEC/Inep/Deed. 2010

OBS: Inclui professores de turmas de Ensino médio, Ensino médio Integrado e Ensino médio Normal/Magistério.

Notas: **1.** Para calcular essa informação, o professor foi contado apenas uma vez, independentemente do número de turmas e de escolas em que leciona. **2.** A legislação que trata da formação de docentes para a atuação na educação básica é a LDB, Art. 62 – que evidencia como necessário para o exercício do trabalho a "formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal"

No que se refere à escolaridade dos professores do Ensino médio, os dados revelam: 1) Um total de 387.133 docentes com nível superior completo, que correspondem a aproximadamente 93,4% do total. 2) Daqueles com graduação, 360.577 (quase 87%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente. Corrobora com a idéia de especialização do trabalho.

Já a divisão do trabalho será melhor notada se nos ativermos ao cerne do trabalho docente: a sala de aula. A tabela que se segue, número 16, relaciona a quantidade de disciplinas à atuação do docente e o número de turmas no qual cada docente ministra aulas.

Tabela 16. Número de Professores do Ensino médio por Quantidades de Disciplinas, Brasil e MS, em 30/05/2007

Região	Professores no Ensino médio										
	Total	Quantidade de Disciplinas									
		1 Discip	Participa/ Total (%)	2 Discip	Participa/ Total (%)	3 Discip	Participa/ Total (%)	4 Discip	Participa/ Total (%)	5 ou mais	Participa/ Total (%)
Brasil	414.555	308.446	74,40	77.641	18,73	19.837	4,79	5.335	1,29	3.296	0,80
M. G. do Sul	6.199	4.608	74,33	1.197	19,31	300	4,84	73	1,18	21	0,34

Fonte: MEC/Inep/Deed. 2010

Nota: Inclui professores de turmas de Ensino médio, Ensino médio Integrado e Ensino médio Normal/Magistério.

Em uma visão geral, o professor que atua no ensino médio apresenta a escolaridade mínima exigida pela atual legislação educacional, pois 360.577 professores têm curso superior com licenciatura, o que equivale a, aproximadamente, 87,0% do total. Dentre os outros, 6,4% (26.556) possuem nível superior sem licenciatura e 2,9% têm nível médio. Professores que têm apenas o fundamental perfazem um valor pouco significativo. Os professores do ensino médio aprofundam sua formação em áreas específicas de conhecimento, ministrando um número menor de disciplinas em um maior número de turmas. Mais de 70% dos docentes lecionam apenas uma disciplina (Tabela 9.6) – ou seja, alto grau de especialização do trabalho; porém, no que diz respeito à quantidade de turmas, o quadro é bastante diversificado (Tabela 17).

Tabela 17. Número de Professores do Ensino médio por Quantidades de Turmas, Brasil e MS, em 30/05/2007

Região	Professores no Ensino médio										
	Total	Quantidade de Turmas									
		1 Turma	2 Turmas	3 Turmas	4 Turmas	5 Turmas	6 Turmas	7 Turmas	8 Turmas	9 Turmas	10 ou mais
Brasil	414.555	47.722	48.081,00	66.184	46.335,00	40.929	41.667,00	27.165	22.552,00	17.780	56.140,00
	100,00%	11,51%	11,60%	15,97%	11,18%	9,87%	10,05%	6,55%	5,44%	4,29%	13,54%
M. G. do Sul	6.199	792	622,00	1.267	650,00	456	659,00	349	296,00	386	722,00
	100,00%	12,78%	10,03%	20,44%	10,49%	7,36%	10,63%	5,63%	4,77%	6,23%	11,65%

Fonte: MEC/Inep/Deed. 2010

Nota: Inclui professores de turmas de Ensino médio, Ensino médio Integrado e Ensino médio Normal/Magistério.

Os casos de maior frequência mostram docentes atuando em três turmas (aproximadamente 16%) e em mais de 10 turmas (13,54%). Esses números mais significativos mostram que o professor precisa ministrar suas aulas, altamente específicas, em mais turmas, corroborando com a tese de que o trabalho docente (capital variável) é organizado de maneira a aproveitar o melhor dos recursos (meios de trabalho, capital constante).

Vimos que a tendência histórica da produção é a ampliação da capacidade produtiva. Para isso, o modo de produção capitalista se organiza de maneira a extrair o máximo de desempenho do trabalhador no exercício do seu ofício. Na educação, a organização do trabalho levou à extrema divisão do trabalho e especialização. A adoção dos manuais didáticos, o arranjo das aulas em sessões com tempo de duração específico, a compartimentalização do conhecimento e sua oferta em níveis de aprendizado diferenciados permitiu que um docente passasse a ministrar um conteúdo específico para diversas turmas. Muitas vezes em diversos estabelecimentos de ensino diferentes – pertencentes ou não a um mesmo capital em particular. A flexibilização produtiva geralmente permite uma remuneração individual absoluta maior que a de muitas categorias profissionais onde isso não é possível. No entanto, é necessário mensurar se o comportamento do salário docente durante o período histórico delimitado em sua relação com as taxas de inflação vai levar ao ganho ou perda real no poder de compra. Uma das teses consideradas em nosso referencial destaca a taxa declinante do salário como indício de precarização do trabalho docente. Isso será investigado no próximo capítulo, que se refere ao estudo de uma determinada Instituição de Ensino.

Anteriormente discorremos sobre o direcionamento dos investimentos produtivos do capital. Vimos que o capitalista investe no capital total de maneira a obter maiores índices de produtividade. No entanto, o investimento em capital variável (trabalho) é limitado por suas próprias características: não se pode submeter um trabalhador a jornadas de durações contínuas e intermináveis pois seu próprio organismo necessita de repouso e do atendimento de outras necessidades fisiológicas, sem o que ele definharia. Já o investimento em capital constante (meios de produção) não gera mais-valia (relativa) de maneira indefinida – sempre há um limite técnico para que a geração da mais-valia relativa ocorra.

Analisando os dados empíricos constantes desse capítulo, foi possível demonstrar a ampliação de investimento no capital total. Mas esse investimento foi

desigual: mais recursos direcionados ao capital constante do que para o variável. Mais estabelecimentos de ensino construídos, mais alunos por estabelecimento. Ao mesmo tempo, um contingente crescente (numericamente) de professores ministrando aulas para mais turmas. Maior incentivo à especialização na execução das funções docentes, constatado pela grande parcela com formação específica em licenciatura. Precisamos, ainda, identificar se há maior adoção de material didático e menores salários, relativamente. O material didático é a expressão máxima da objetivação do trabalho docente. O salário docente é o Valor-de-Troca equivalente ao seu trabalho. Esta é a expressão do investimento nessa mercadoria. Caso esses dois aspectos sejam confirmados na investigação do campo empírico restante, haverá um forte rol de indícios que apontam para a precarização do trabalho docente.

A leitura dos textos apontados nessa dissertação deixou evidente o movimento de divisão do trabalho social e sua intensa especialização. Debruçando-se sobre os textos comenianos até Alves ficou evidente que o sentido do trabalho docente caminha na mesma direção. Falta o campo empírico demonstrar mais aspectos relacionados ao trabalho docente. Mais do que prega o discurso liberal de “qualidade” do ensino, fica evidente o caráter histórico de “conformidade” da mercadoria ensino. Conformidade produtiva e de trabalho (produtivo ou não). Conformidade mercadológica. Ou seja, conformidade na configuração do trabalho social médio para a produção dessa mercadoria em particular. Objetivação do trabalho docente, acentuando a divisão do trabalho, aprofunda sua alienação e permite a geração de mais Valores-de-Uso que serão apropriados pelo capital, aumentando absolutamente, nominalmente, o salário, mas reduzindo-o relativamente, realmente. Nada mais é do que precarização do trabalho.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Durante o período de 2000 até 2007, a Escola Alfa experimentou um rápido crescimento no número de matrículas para o ensino médio. No entanto, no mesmo recorte histórico, a demanda para o ensino médio brasileiro mostrou-se declinante. Assim mesmo, os dados de análise de mercado mostraram a sempre crescente importância do Estado brasileiro nesse nicho de mercado. E, mesmo com uma reduzida participação, o Capital ainda se faz presente. A análise dos dados oficiais do INEP mostrara, ainda, que a configuração de escola particular que começa a prosperar é a da escola enxuta em tamanho, com número médio de alunos (até 500), com reduzido número de turmas e de quadro docente, mas com concentração do trabalho.

Esse capítulo tem o objetivo de entender como a Escola Alfa adaptou-se às demandas produtivas e concorrenciais do período, direcionando seus investimentos em capital constante e variável, e como sua nova organização refletiu-se no trabalho docente e em sua precarização.

5.1 Visão geral da escola alfa

A instituição de ensino Escola Alfa²⁵ foi fundada em novembro de 1997 por quatro professores oriundos do antigo segundo grau de uma tradicional escola Salesiana da cidade de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. A primeira sede ocupou algumas salas do último andar de um Shopping Center da cidade. Os primeiros cursos oferecidos foram os preparatórios para vestibulares, durante o ano de 1998. Em 1999, deu-se início à oferta dos cursos do então ensino de segundo grau: primeiro, segundo e terceiro anos. Na ocasião, todo o último andar do prédio foi adaptado às exigências construtivas escolares fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS). De 2000 a 2002 o rápido crescimento no número de alunos matriculados levou à necessidade de se construir uma nova sede, já que a então adotada não mais comportaria a quantidade de alunos

²⁵ Por conta da necessidade de se trabalhar com mais liberdade com os números fornecidos pela empresa – já que a mesma entende que a publicização de seus dados pode de alguma maneira comprometer suas operações diante da concorrência, optou-se por omitir o nome da mesma, preservando todos os demais dados, tabelas e gráficos na íntegra.

projetada para os anos seguintes, caso se mantivesse o ritmo de ingressos de alunos, já que a capacidade instalada era de 500 alunos.

As tabelas 18, 19 e 20 foram elaboradas a partir de dados fornecidos pela Escola Alfa mostram como a administração da empresa realizou a projeção do comportamento das matrículas de alunos para o ensino médio nos anos seguintes. Esses dados foram importantes pois nortearam os investimentos em ampliação da estrutura física que a Escola promoveu.

Tabela 18: Estimativa de Novas Matrículas – 1ª. Série/Ensino médio/Escola Alfa.

Ano/Semestre	Referência (X)	Matrículas (Y)	XY	X ²	Estimativa com Variação Negativa	Estimativa com Variação Positiva
1999/1	1	38	38	1	-	-
1999/2	2	25	50	4	-	-
2000/1	3	88	264	9	-	-
2000/2	4	80	320	16	-	-
2001/1	5	167	835	25	-	-
2001/2	6	161	966	36	-	-
2002/1	7	227,4286	1592	49	209,771	245,0861
2002/2	8	278,8776	2231,02	64	257,226	300,5295
2003/1	9	332,9592	2996,633	81	307,108	358,8101
2003/2	10	389,1369	3891,369	100	358,924	419,3494

Variação em torno de 7,764%.

Fonte: Escola Alfa

Tabela 19: Estimativa de Novas Matrículas – 2ª. Série/Ensino médio/Escola Alfa.

Ano/Semestre	Referência (X)	Matrículas (Y)	XY	X ²	Estimativa com Variação Negativa	Estimativa com Variação Positiva
1999/1	1	142	142	1	-	-
1999/2	2	155	310	4	-	-
2000/1	3	227	681	9	-	-
2000/2	4	210	840	16	-	-
2001/1	5	235	1175	25	-	-
2001/2	6	230	1380	36	-	-
2002/1	7	266	1862	49	349,975	393,4535
2002/2	8	287,2321	2297,857	64	431,678	485,3067
2003/1	9	309,38	2784,42	81	517,573	581,8725
2003/2	10	332,2846	3322,846	100	606,803	682,1884

Variação em torno de 15,696%.

Fonte: Escola Alfa

Tabela 20: Estimativa de Novas Matrículas – 3^a. Série/Ensino médio/Escola Alfa.

Ano/Semestre	Referência (X)	Matrículas (Y)	XY	X ²	Estimativa com Variação Negativa	Estimativa com Variação Positiva
1999/1	1	38	38	1	-	-
1999/2	2	25	50	4	-	-
2000/1	3	88	264	9	-	-
2000/2	4	80	320	16	-	-
2001/1	5	167	835	25	-	-
2001/2	6	161	966	36	-	-
2002/1	7	227,4286	1592	49	209,771	245,0861
2002/2	8	278,8776	2231,02	64	257,226	300,5295
2003/1	9	332,9592	2996,633	81	307,108	358,8101
2003/2	10	389,1369	3891,369	100	358,924	419,3494

Variação em torno de 3,132%.

Fonte: Escola Alfa

Para fins de elucidação dos cálculos apresentados nas tabelas de 18 à 20, considere-se como sendo *referência* o campo que contém a seqüência das projeções, semestre a semestre. *Matrículas* diz respeito ao número de ingressos efetivamente ocorridos dos períodos de *referência 1 à 6*. *XY* e *X²* são campos calculados de maneira estatística para que se possa projetar *Estimativas de matrículas com variação negativa e positiva*, comportando, assim, a margem de erro para mais ou para menos.

Embora a instituição de ensino não tenha deixado claro de que maneira se procederam os cálculos de projeção, apenas informado os componentes envolvidos no cálculo da mesma – já que os critérios de estimativa de margem de erro, fatores de crescimento e consideração de perdas são elaborados pela própria Escola – fica evidente que o espaço físico disponível para o ministério das aulas seria um fator limitante para o ingresso de novos alunos na Escola Alfa, caso as previsões de crescimento de matrículas se confirmassem. Tais números de crescimento no quantitativo de matrículas, mesmo que não de maneira exata, mas aproximada, vieram a se confirmar, como poder-se-á visualizar mais adiante nesse estudo, quando das considerações da interação do trabalho docente com o capital constante.

Tendo sido realizada a escolha do local para a construção das novas instalações, a partir de critérios da própria Escola Alfa, os quais não foram revelados a propósito de esclarecer alguns pontos desse estudo, as obras iniciaram-se em junho de 2002, com a conclusão em janeiro de 2003, às vésperas do início daquele ano letivo. A obra foi inteiramente realizada com recursos próprios da Instituição Alfa.

Sendo localizada a aproximadamente 500 metros do maior Shopping de Campo Grande, a nova sede ocupa uma área construída total de 7.000 m² – somente considerando salas de aula e bloco administrativo, não levando em conta o complexo poli-esportivo – com capacidade para 1.100 alunos em cada turno de funcionamento, totalizando o potencial de 3.300 alunos em três turnos.

Em 2004, já como Sistema Educacional, foi implementado o ensino fundamental, contemplando naquele momento as etapas de 5^a à 8^a séries – atualmente equivalentes ao período compreendido entre o 6^o e o 9^o anos. Tal iniciativa surgiu do desejo dos empresários em expandir a base de clientes para garantir um patamar numérico e de faturamento mínimo, já que anualmente a maior parte dos alunos do último ano da educação básica ingressaria no ensino superior, não retornando aos cursos preparatórios pré-vestibulares.

No mesmo ano, a Instituição divide suas operações em duas áreas: a *Educacional* e a *Editorial e Tecnológica*.

A primeira passa a administrar todos os cursos oferecidos pela escola, sejam eles regulares – ensinos fundamental e médio – ou cursos extras – pré-vestibulares, preparatórios para concursos públicos e de pós-graduação, realizados em convênios com Instituições de Ensino Superior. É de responsabilidade, também dessa divisão, a gestão de contratos de locação da estrutura para concursos públicos ou para outros prestadores de serviços educacionais e eventos variados.

Sob responsabilidade da divisão Editorial e Tecnológica, ficou a confecção de material didático, os serviços de reprografia e desenvolvimento de software para o gerenciamento das atividades corporativas, controles de dados do corpo discente e docente, folha de pagamento, compras e estoques de produtos de consumo.

Entre os anos de 2004 e 2007, a escola passa por um período de queda na quantidade de alunos em todas as séries. Em 2007, assume uma nova diretoria que implementa uma série de medidas visando a reestruturação administrativa com a finalidade formar uma estrutura de custos mais eficiente, entendendo que nesse mesmo período a quantidade de alunos no estado de Mato Grosso do Sul reduziu-se, como foi mais detalhado na seção anterior, acerca do mercado de educação para o ensino médio no Mato Grosso do Sul – e que os alunos disponíveis seriam divididos entre mais concorrentes diretos – escolas particulares – e indiretos – escolas públicas. Dentre as iniciativas tomadas adotou-se a demissão de funcionários e professores, terceirização de serviços, redesenho de funções e cargos, adoção de Sistemas e de

ferramentas para aumentar a eficiência na execução do trabalho docente e corpo técnico e melhoria no processo seletivo de docentes.

Após um hiato de cinco anos sem novos lançamentos de produtos, em 2009, a Instituição passa a oferecer o Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), sendo que a escola abrange a partir daquele momento toda a educação básica.

5.2 Estrutura física

Com uma área construída de 7.000 m² – somente com salas de aula e a administração da empresa – a Escola Alfa concentrou a maior parte de suas atividades ao longo de toda a série histórica em apenas um período de funcionamento (matutino). Isso representa uma ociosidade de mais de 60% da estrutura física. Mesmo que as aulas regulares ocorressem no período da manhã, a administração da escola ainda funcionava no período da tarde. Somando-se a isso os tributos prediais, os gastos com a manutenção do prédio – como água, luz, iluminação pública, segurança, limpeza, conservação de patrimônio, dedetização, etc. – e a falta de atividades geradoras de receitas nos finais de semana – em que prevaleciam as práticas desportivas dos alunos –, tornam a estrutura cara para se manter. Isso obriga ao empresário locar o prédio para a realização de eventos diversos, nos períodos em que não há atividades, como forma de diluir os custos.

Não obstante, a capacidade instalada permanece exatamente a mesma durante todo o período considerado. A tabela 21 traz a configuração da estrutura física da Escola Alfa, contendo dados de capacidade total, número de vagas, e número de alunos por série do ensino médio.

Tabela 21. Dados da Capacidade Instalada. Escola Alfa. 2000 - 2007

Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Capacidade Instalada (número de alunos)	1.100	1.100	1.100	1.100	1.100	1.100	1.100	1.100
Número de Salas	24	24	24	24	24	24	24	24
Média de alunos por sala	45,83	45,83	45,83	45,83	45,83	45,83	45,83	45,83
Número de Salas destinadas ao ensino médio	10	12	12	12	12	9	9	10
Número de Vagas destinadas ao ensino médio	458	550	550	550	550	413	413	458

Fonte: Escola Alfa 2010.

Nota: Inclui alunos de turmas de Ensino médio, englobando todas as séries.

Aliando os dados da tabela acima com o que pode ser constatado no capítulo anterior, precisamente na tabela de número 11, vê-se que a estrutura física reflete uma Instituição que faz parte de um pequeno grupo de escolas com porte para mais de 1.000 alunos. Trata-se, portanto, de uma estrutura não muito desejável do ponto de vista da taxa de ocupação, pois é necessária a manutenção de uma clientela relativamente difícil de se atingir, considerando que os dados oficiais do INEP alertam para uma redução na composição da demanda por escolas desse porte. O próprio número de vagas destinado ao ensino médio sofre uma redução coincidindo com a evolução do número de matrículas, ajustando a taxa de ocupação – ou seja, o número de alunos relativo ao número de vagas oferecidas – de maneira a encontrar um equilíbrio nos custos para a produção associada a essa mercadoria (ensino médio).

Para analisar a taxa de ocupação da Escola Alfa, primeiramente é necessário trazer ao estudo o número de alunos matriculados na Instituição ao longo do recorte histórico, de 2000 até 2007. Os números de matrículas são associados aos números de turmas para se desenhar as taxas de ocupação ano-a-ano dentro do período indicado. Os dados são constantes da tabela 22.

Tabela 22. Número de Alunos do Ensino médio por Turmas. Escola Alfa. 2000 - 2007

Alunos do Ensino médio								
Quantidade de alunos matriculados no Ensino médio, por turmas em que estudam no Colégio								
Anos	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Número de Turmas	10	12	12	12	12	9	9	10
Alunos Matriculados	557	674	758	761	732	787	598	507
Alunos por turma	55,70	56,17	63,17	63,42	61,00	87,44	66,44	50,70
Taxa de ocupação da estrutura total	50,64	61,27	68,91	69,18	66,55	71,55	54,36	46,09
Aproveitamento (%)	121,53	122,55	137,82	138,36	133,09	190,79	144,97	110,62

Fonte: Escola Alfa 2010.

Nota: Inclui alunos de turmas de Ensino médio, englobando todas as séries.

A análise desses dados mostra que houve um crescimento de matrículas entre os anos de 2000 e 2003. A estabilidade numérica ocorre no período compreendido entre os anos de 2004 e 2005 e, em seguida, queda no número de matrículas nos anos 2006 e 2007. Mas, ao mesmo tempo em que há a redução na clientela, a Escola Alfa reage adaptando a ocupação do prédio ao número de alunos matriculados. No entanto, esse esforço surte efeito com uma taxa crescente de ocupação até o ano de 2005, não sendo suficiente para contrapor a tendência declinante. Essas constatações iniciais vão ao encontro do que foi demonstrado anteriormente nos dados oficiais do INEP para o Ensino médio no Brasil. Se as taxas de ocupação são reduzidas ao longo da série histórica, deve-se configurar o processo de produção com vistas ao melhor aproveitamento dos espaços físicos. Essa adaptação tem uma explicação simples: uma das conseqüências de se estar em um ambiente competitivo, onde se fazem presentes vários capitais em particular, é o da necessidade de dividir o mercado entre cada participante. A concorrência força a divisão do total de clientes entre os competidores forçando-os a praticar preços mais baixos para a venda de suas mercadorias. A fim de manter suas taxas de lucro, o Capital altera sua composição produtiva na busca por maior eficiência. Para isso recorre à reestruturação de seu desenho operacional, adaptando sua força produtiva a demanda ora estabelecida. Assim, desempregam-se trabalhadores e intensifica-se o trabalho nas mãos dos que ainda restam.

Se o número de alunos aumenta gradativamente até encontrar sua inflexão a partir do ano de 2005, a tabela 22 deixa claro que o total de turmas acompanha o mesmo movimento. Um ponto importante se destaca ao confrontar os dados das tabelas 21 e 22: há mais alunos matriculados a cada ano do que o total de vagas inicialmente ofertadas para cada nível de ensino. Isso ocorre durante todo o recorte histórico, o que mostra que a Escola Alfa acaba por lotar em sala de aula mais alunos do que o inicialmente previsto, ou como informado como sendo a capacidade ideal para cada sala de aula. Assim temos casos como o de 2005 onde a média de alunos matriculados por turma encontra o máximo de “aproveitamento” da estrutura: 90% acima do que foi inicialmente ofertado. Pelos dados fornecidos pela Escola não se pode precisar em quais séries isso ocorreu em maior ou menor escala, ou se a distribuição foi igual. De qualquer forma, o que se conclui é que, ocupa-se mais a sala de aula para que não seja criada uma nova turma “deficitária” do ponto de vista do equilíbrio financeiro. A relação mais próxima da ocupação harmônica com a

capacidade de cada turma ocorreu no ano de 2007, onde foram alocados “apenas” 10,62% a mais de alunos do que a capacidade inicialmente ofertada. Destaque para a linha da tabela que mostra a média de alunos por turma: mesmo aumentando ambos (alunos e turmas) até o ano de 2005, a média de alunos por turma também aumenta. Isso quer dizer que há melhor aproveitamento da estrutura física. O auge dessa relação ocorre igualmente no ano de 2005, contendo proporcionalmente mais alunos em uma mesma turma do que nos outros anos.

Ao analisar a taxa de ocupação da estrutura total – que representa o número de alunos matriculados do ensino médio sobre o total potencial de alunos, independentemente do nível de ensino, considerando-se apenas o número de alunos que a estrutura suporta – percebe-se que esta variou de pouco mais da metade da estrutura aproveitada (50,64%), encontrando o máximo aproveitamento da série histórica entre os anos de 2003 e 2005 – com pico superior a 71% de ocupação – culminando em um número inferior ao do início da série ao final de 2007, com 46,09% de taxa de ocupação. A taxa de aproveitamento sempre superior à média sugere grande concentração de alunos em um mesmo espaço escolar, o que evidencia a preocupação do Capital quanto à alocação de recursos por unidade produtiva.

O objetivo do melhor aproveitamento da estrutura física é encontrar o ponto de equilíbrio entre a receita obtida com as turmas ofertadas e os custos para a manutenção da estrutura. Os dados apresentados permitiram concluir que, durante o período do estudo na Escola Alfa, melhora-se a relação aluno por metro quadrado, ou aluno por turma. O custo com o capital fixo dilui-se entre mais alunos. O do capital variável também. Considerando que o número de professores que dará aulas na mesma turma não se altera – pois, na Instituição em questão cada professor ministra apenas uma disciplina, e o total de disciplinas por turma é fixo – um professor terá que ministrar aulas para mais alunos. Terá que produzir mais com os meios de produção disponíveis. A exploração de seu trabalho e a apropriação de seus produtos aumentarão.

5.3 Planejamento e controle do trabalho docente

O referencial teórico forneceu matéria suficiente para entender a importância do planejamento da atividade produtiva de modo a gerar as condições favoráveis à execução do trabalho com menos desperdícios e mais sobras. Dimensionar a

estrutura física às necessidades de produção é, como foi observado no tópico anterior, uma forma de o Capital melhorar a relação custo/retorno. Mas essa intervenção, se feita de maneira isolada, não é suficiente para que o Capital atinja seus objetivos de acumulação e lucro. A configuração de todo o trabalho necessário ao seu desempenho (do processo produtivo), com a correta mensuração e distribuição do trabalho humano e do trabalho morto que levem à melhor relação produção/consumo é outro ponto de interesse para estudo.

Após a observação do trabalho desempenhado pela administração da Escola Alfa, nota-se que há uma inclinação para o não-investimento na capacitação, no treinamento do trabalhador contratado. De início pode-se supor que, no caso do trabalho docente, o treinamento mais intenso da força de trabalho – tal como apontou a literatura como medida para a maior especialização do trabalhador no desempenho de sua função – não ocorre, ou não é o mais desejável por parte do capital. Mas, ao investigar os processos produtivos desenhados pela empresa em questão, nota-se que existe um motivo simples para não se adotar uma política sistematizada de treinamento do docente: o custo.

De acordo com o que acredita a administração da Escola Alfa, que pode ser constatado da observação dos processos de contratação de pessoal, existem, basicamente, duas formas de o Capital conseguir adequar o trabalho (humano) ao seu ideal produtivo: ou se capacita a força de trabalho, ou se contrata uma já capacitada no desempenho de uma determinada tarefa – no caso o exercício das funções docentes. A primeira forma (capacitação) pode ser a mais desejável do ponto de vista da conformidade do trabalho aos processos produtivos que este deverá desempenhar. Isso por que se treina o trabalhador estritamente para o que se precisa, dentro do ferramental e estrutura disponíveis, conciliando a formação das habilidades à especificidade da função contratada. No entanto, corre-se o risco de “perder” o trabalhador dentro do desenvolvimento de sua carreira quando este deixa a função atual, seja para fazer parte da concorrência, seja por um processo de desligamento (demissão). Qualquer que seja o destino desse funcionário, o processo de sua formação geralmente representa um montante financeiro investido pelo empregador que desfavorece a relação trabalho/retorno apropriado pelo trabalho.

A segunda forma, a contratação de profissionais (professores) capacitados, dá-se pelo uso do trabalho empregado pela concorrência. O referencial teórico mostrou, durante o capítulo 2, que um dos resultados da subproletarização da força

de trabalho é a sua venda para mais de um Capital em particular. Não é diferente com o trabalho docente. Ao se contratar um professor que também dá aula para a concorrência, elimina-se a necessidade de se treinar o profissional já que este já está condicionado a trabalhar em turmas com grande número de alunos, aulas com duração determinada e material didático apostilado. Inclusive o foco de seu trabalho, a medida de desempenho, acaba sendo o mesmo, qual seja o número de aprovações no vestibular – principal condição material para a expansão do ensino médio privado durante os anos finais do século XX. É mais barato contratar do que formar trabalhadores.

No entanto, para que a segunda opção – contratar profissionais (con)formados – seja realmente proveitosa para o Capital, no sentido de se obter um desempenho satisfatório do trabalhador, é importante desenhar corretamente todo o processo produtivo e estabelecer mecanismos de seleção de pessoal e de controle para que se atinja o que inicialmente foi proposto, tal como apontou a teoria. Assim, objetivar o trabalho, seja com técnica, seja com ferramental, é uma forte aspiração do Capital para melhor controlar os esforços humanos empregados. No campo do trabalho docente, há alguns meios para se conseguir êxito nesse campo. Estes serão elencados a seguir.

5.3.1 Controle Escolar

Desde o início de suas atividades, a Escola Alfa utiliza de alguma maneira *sistemas gerenciais* em diversos pontos de sua administração. Entenderemos aqui, por *sistemas gerenciais*, a interação proposital entre *hardware* – instrumentos físicos de trabalho, como as instalações da empresa, mobiliário, equipamentos de informática, etc. –, *software* – técnicas ou conjuntos de procedimentos, manuais, programação de computadores, etc. –, e *peopleware* – que é o usuário final, a pessoa que opera os dois anteriores. Inicialmente, tais Sistemas compreendiam ferramentas destinadas ao controle de folha de pagamentos, progressivamente atingindo outros pontos da organização. Direcionando-se o foco da análise para as funções abarcadas nos diversos conjuntos de Sistemas adotados, vê-se que esses transcendem a esfera da administração de pessoal e progressivamente atingem as funções de controle de informações discentes, inclusive culminando, mais recentemente, com a intervenção em algum nível sobre o trabalho do docente. Os propósitos dessas diferentes

ferramentas, a despeito da diversidade de setores em que se fazem presentes ao longo do recorte histórico, basicamente são diversos.

Primeiramente, a necessidade de aumentar o controle sobre o que é desempenhado nos diversos pontos da instituição analisada, inclusive evitando eventuais erros, reduzindo custos e incrementando o rendimento na realização das tarefas (programação por aulas). Ao contrário do discurso de “facilitar o trabalho”, o uso desses mesmos Sistemas prolonga de maneira sutil a quantidade de trabalho que cada profissional tem que desempenhar, inclusive fora do horário pelo qual esses docentes são remunerados – já que, como mostra o resultado das entrevistas, grande parte dos professores utiliza tais ferramentas em suas próprias casas, em horários que seriam de descanso.

O sistema gerencial ao qual o docente é submetido recebe internamente à empresa analisada o nome *Controle Escolar*. Esse sistema trata-se de um conjunto de softwares, pessoal e maquinário, que monitora algumas funções docentes. É basicamente um sistema de controle do cumprimento das obrigações do professor ao longo do ano letivo²⁶. Alguns dias antes de iniciar um ano letivo realiza-se nas dependências da Escola Alfa um evento denominado *Semana Pedagógica*. Tal evento tem, na verdade, a duração de um dia presencial. Naquele momento, há uma reunião curta de abertura das atividades letivas, onde são expostas as diretrizes da Instituição para aquele ano, alguns avisos e outros temas de relevância para o funcionamento das atividades para o período que se inicia. Nesse momento, os professores recebem o material didático apostilado e são solicitados a realizar seus planejamentos anuais.

O planejamento de qualquer atividade produtiva, como vimos no desenvolvimento teórico de nossa pesquisa, tem como objetivos a redução dos desperdícios, controle dos custos, padronização na produção de mercadorias e máximo aproveitamento da produtividade com a finalidade de beneficiar a acumulação do capital. Dentro do planejamento os principais baluartes resumem-se a aumentar a concentração de capital constante em oposição ao capital variável. Este último deve ter suas atividades exaustivamente planejadas para que ocorra a utilização plena de sua potencialidade. Dentro da Escola Alfa, o planejamento das

²⁶ *Ano letivo* é o nome que se dá ao período compreendido entre o início e o final das atividades didático-pedagógicas de uma determinada Instituição de Ensino. Embora não haja uma obrigatoriedade quanto ao início ou término de determinado ano letivo, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (Lei 9.394) determina que, para o Ensino médio seja cumprida uma carga horária mínima de 800 horas ou 200 dias letivos efetivos durante um ano.

atividades ganha caráter de manual de procedimentos, tal como o de operação de uma máquina.

Durante os primeiros momentos do ano letivo, na *Semana Pedagógica*, o docente recebe um manual – com versões impressas e manuais – informando de todas as atribuições que se deve desempenhar até o final do ano letivo. Também faz parte do manual as diversas características que um profissional que trabalha na Escola Alfa deve ter. A cartilha apresenta detalhes como postura ética, valores, missão, visão e mais uma porção de outros itens relativos à conduta desejada para o trabalhador. Inclusive penalidades e restrições realizadas caso não se cumpra o determinado total ou parcialmente. E o docente deve assinar o documento para ratificar seu acordo às normas impostas pelo contratante de sua força de trabalho.

Apesar da aparente normalidade com que os profissionais recebem e assinam o documento, há implícita toda a história relatada desde a manufatura ao condicionamento do trabalho coletivo para a operação industrial. Todas as normas, condutas, obrigações e prazos têm como único objetivo delimitar exatamente as atividades desempenhadas pelo docente na execução de seu trabalho concreto. O manual de operações pode ser, então, um dos indícios que levam a constatar a degradação do trabalho docente por aproximá-lo ao previsível trabalho de uma máquina.

Se ainda não há as condições materiais para a substituição das relações de produção nas quais o trabalho docente está imerso para um momento plenamente industrial, onde a máquina objetiva, ritma e controla o desempenho do trabalho e de produção docente, a máquina-ferramenta é substituída por um outro tipo de ferramenta que exerce o mesmo poder regulador: o material didático apostilado.

Embora os materiais para cada série do Ensino médio sejam semelhantes por apresentarem o conteúdo anual a ser tratado, há uma pequena diferença a considerar: o “livro” didático das primeiras e segundas séries vêm com a divisão por frentes – que são um agrupamento de disciplinas por assuntos correlatos²⁷ – da mesma maneira que a terceira série, mas a programação das primeiras séries é bimestral, enquanto que da última série é aula-a-aula. Isso permite algum grau de autonomia ao docente das primeiras etapas do ensino médio, enquanto que já predetermina para o docente da etapa derradeira o que deverá ser realizado dia após dia durante todo o

²⁷ Como por exemplo: No material de química, o conteúdo é dividido em frente de química orgânica, frente de química inorgânica e frente de físico-química. Em matemática, a divisão é em frente de trigonometria, frente de geometria analítica e frente de geometria espacial, por exemplo.

ano letivo. Autonomia, inclusive, para usar todo o banco de dados de anos anteriores – ou de outros docentes, em caso de substituição de um docente da mesma disciplina ou de disciplinas correlatas. Assim mesmo o docente tem que realizar a programação aula-a-aula nas séries iniciais. Mas o planejamento também tem outro objetivo: o de tornar público – ao aluno, à família do aluno, à diretoria da escola – o comprometimento do professor em cumprir um programa que “ele mesmo está fazendo”. Sutilmente há uma forte ferramenta de controle implantada a custo zero, uma vez que os gerentes tornam-se os próprios clientes.

Há uma outra vantagem importante do ponto de vista do controle orçamentário: ao determinar *quais* serão as aulas, o docente também indica *como* serão ministradas tais aulas. Assim, há três possibilidades – cuidadosamente dimensionadas e disponibilizadas ao docente – para “livre” escolha do docente: as *aulas tradicionais*, onde somente se usa o clássico *duo* quadro-negro/giz; as *aulas multimídia*, em que o docente solicita um recurso específico como projetor multimídia, aparelho televisor, aparelho de som, ou todo o conjunto (projetor, computador e sistema de som) com acesso à Internet – para realizar suas aulas, e; aulas em laboratório. Como não há a possibilidade de o docente realizar a aula sem que esteja planejada – exemplo, se não foi reservado o laboratório, não existe a possibilidade de usá-lo, mesmo que esteja eventualmente disponível – fica mais simples para a gerência escolar estabelecer os custos de operação direcionados especificamente para tal capital fixo durante todo o ano.

Outro setor que se beneficia do planejamento prévio das atividades é o de editoração e reprografia. Ao realizar a previsão das atividades em ambiente servido por softwares, é possível a eliminação de diário de classe impresso e manualmente preenchido pelo professor. Há algumas vantagens. A primeira é a já mencionada atividade de controle: além de os clientes terem acesso ao diário, a tarefa de fiscalização também fica facilitada para a coordenação do nível de ensino, que se vale dos relatórios do tipo “planejado/realizado”. Aqui o trabalho de apenas uma pessoa para o gerenciamento é facilitado, permitindo que apenas uma pessoa realize o trabalho de pelo menos outras três, em um desenho organizacional anterior – como poderá ser apreendido da leitura dos dados do corpo técnico, no capítulo seguinte desse estudo, onde são mostradas as variações numéricas de pessoal administrativo ao longo do recorte histórico 2000 – 2007.

Outra vantagem é a de redução de custos. Embora não tenha sido efetivamente mensurada durante esse estudo, é de se esperar que a simples substituição do diário impresso pelo diário digital representa uma redução imediata de custos. Novamente se confirma no campo empírico o que havíamos identificado no campo teórico: o investimento no capital constante objetiva a redução dos custos, além de permitir melhor controle produtivo do capital variável.

A padronização de procedimentos é um fato relevante que tem sua origem intimamente ligada ao maior uso dos sistemas. Em uma conversa informal com o sócio proprietário que ocupa o cargo de diretor financeiro da Escola Alfa, uma importante facilidade que o sistema permitiu foi a de tornar homogêneo o sistema de avaliações. Anteriormente, logo no início das atividades da instituição, cada docente tinha liberdade para realizar quantas avaliações entendesse como necessárias para avaliar o desempenho do aprendizado do aluno. Isso causava um grande problema para o setor de editoração, que tinha seu funcionamento alternando períodos de grande ociosidade por conta da pouca demanda e momentos absolutamente caóticos devido à grande necessidade de impressão de provas, listas de exercícios, textos auxiliares, etc. Tudo isso foi resolvido, ainda dentro da ferramenta de Controle Escolar, com a funcionalidade de envio de provas e atividades. Essa parte do sistema opera com calendários em que é permitido o envio dessas necessidades de impressão. Da mesma forma que ocorre com a ferramenta de reserva de recursos, não há possibilidade de impressão de material não enviado dentro do prazo. A redução dos custos e a padronização de prazos vale também para o envio das notas, feito sem papel. Embora não tenha sido mensurado precisamente o impacto que a eliminação do papel em cada uma dessas atividades, segundo o diretor financeiro entrevistado isso “certamente representou uma redução sensível de custos e, o que é mais importante, padronizou o produto que oferecemos ao cliente”. Nesse trecho é interessante notar que esse capital em particular tem a correta noção da mercadoria que oferece e das benesses que a padronização causa ao sistema produtivo.

Existe, por fim, uma ferramenta pertencente ao *Controle Escolar* chamada de *Conselho de Classe Virtual*. O diretor pedagógico, também sócio proprietário e um dos fundadores da Escola Alfa informa que até o ano de 2006 eram realizados os conselhos de classe “da maneira tradicional”. Isso quer dizer que, ao final de cada bimestre, os professores reuniam-se em conselho e discutiam sobre o desempenho escolar de cada um dos alunos pertencentes às três séries do Ensino médio. Tais

reuniões, nas palavras do diretor pedagógico “eram eternas e apenas os primeiros alunos eram avaliados com justiça. Depois, ficava humanamente impossível”, e complementa: “(...) sem falar que gastávamos demais com horas-extras aos docentes, luz, ar-condicionado, papel e até refeições. Era um dia de funcionamento à mais, com dois ou até três períodos, pagando todos os docentes ao mesmo tempo e, o que é pior, sem receita”. Para solucionar isso, novamente vê-se a preferência pelo capital constante, com a criação do *Conselho de Classe Virtual*.

Com essa ferramenta o docente tem acesso a um banco de dados com interface amigável bastante semelhante às usadas nas redes sociais de internet²⁸ que contém informações diversas dos alunos das turmas em que ministra aulas. Nele o professor visualiza informações do desempenho de notas do aluno, ocorrências disciplinares e observações feitas pela coordenação pedagógica sobre cada aluno. Aqui o docente tem a atribuição de tecer comentários sobre a conduta de cada aluno para quem dá aulas e atribuir conceitos diversos a cada um. Os dados são usados da mesma forma do anterior conselho de classe presencial, mas em vez de reunir as informações e realizar intervenções quanto à conduta do aluno (e do professor) apenas ao final do bimestre, isso passa a ser realizado cotidianamente). E o aumento da exploração relativa do trabalho docente é evidente, já que se consegue o mesmo nível de produtividade sem que se aumente a jornada (paga) de trabalho.

O conjunto de itens relativos ao planejamento das atividades docentes cotidianas limita e regula o trabalho concreto desempenhado. A programação de aulas com duração determinada, a programação de provas (duas vezes por semana), o planejamento antecipado de aulas com a necessidade de reserva de recursos, etc., cujo funcionamento é regulado por sistemas computacionais – como descrito acima – e o controle gerencial de todas as atividades executadas realizado por apenas um coordenador (gerente) evidenciam o grau de objetividade que alcança o trabalho docente.

A investigação sobre a composição do capital constante adotado pela Escola Alfa deixa evidente um aspecto peculiar do capitalismo industrial em que um capital em particular atua no ramo de serviços – indicado por Antunes e discutido ao longo de nossa fundamentação teórica: o da subproletarização e do desemprego estruturante. Fica evidente a preferência do Capital por um maior investimento em

²⁸ Como Facebook, Orkut, Twitter, etc., onde são vistas as fotografias de cada aluno acompanhadas de seus resumos cadastrais, que inclusive contam com o desempenho em diversas disciplinas e ocorrências disciplinares.

capital constante no lugar do capital variável. Grande parte dos esforços de planejamento das atividades produtivas da empresa vão no sentido de tornar o trabalho mais eficiente e mais facilmente executável pelos profissionais. A ampliação da exploração do trabalho relativo no lugar do absoluto (jornada de trabalho) também é evidente já que os profissionais agora tem que estender “sutilmente” sua jornada inclusive em seu lar, alimentando de dados e informações em um *sistema gerencial* – sem receber mais por isso.

A previsibilidade produtiva, tanto indicada no referencial teórico – principalmente em Braverman e em Antunes – é outro ponto: ao ter que programar antecipadamente suas aulas via Sistema, o docente exerce o princípio toyotista do auto-controle e da auto-gerência, já que estabelece os parâmetros de sucesso – quantos e quais assuntos, exercícios, trabalhos, etc., serão ministrados até o final do período letivo, quais os recursos necessários para essa execução e quais os resultados esperados no que diz respeito ao aproveitamento dos alunos – e ele mesmo realiza o planejamento das atividades e garante sua execução. Essa micro-reprodução dos Círculos de Controle de Qualidade do Toyotismo escondem por trás da aparente “liberdade” do docente em realizar sua própria programação de trabalho, a rigidez do material didático com sua programação anual, a proposta pedagógica institucional, o número de horas anuais que devem ser cumpridas, a quantidade de provas a serem aplicadas aos alunos, o tempo por aula, a quantidade de aulas por semana, e meta de preenchimento de Sistemas de informações gerenciais. Todos determinados pela empresa que está comprando sua força de trabalho. Esse é o mecanismo de controle produtivo que Braverman indica.

Se o trabalho docente não atingiu (ainda) a era industrial, pelo menos poder-se-iam identificar todos os ingredientes que compõem a organização manufatureira de trabalho em sua fase de transição para a indústria, onde o planejamento faz-se absolutamente necessário para que o trabalho parcial desempenhado seja logicamente concatenado formando o trabalho coletivo na produção da mercadoria ensino. Ou ainda, o trabalho docente configura-se dessa forma – à semelhança do trabalho manufatureiro – por ser mais barato para o Capital, tal como o trabalho do cortador de cana de açúcar ainda o é quando se comparado à total mecanização do campo. Enquanto ele for barato, vai durar.

5.3.2 Remuneração docente

Analisar como a estrutura física é configurada para adaptar a produção às demandas de mercado foi o primeiro passo no entendimento de como o trabalho é precarizado, já que se submete o trabalho (humano) ao arranjo do parque produtivo. O controle imposto sobre o trabalho foi o passo seguinte nessa jornada. Agora, deve-se repousar o foco da análise a um dos principais pontos elencados pelo levantamento bibliográfico como sendo a medida da subsunção do trabalhador ao Capital: a remuneração do trabalho. O desejo do capital de se mensurar efetivamente o valor do trabalho de cada componente do capital variável torna-se realidade. É o primeiro passo no que diz respeito à configuração do trabalho no sentido de aproximá-lo ao do trabalho de uma máquina ou ferramenta.

Como o sistema de remuneração docente na Escola Alfa é baseado no valor da aula dada conforme tabela própria (tabela 23), torna-se precisa a tarefa de estabelecer os custos que cada profissional em particular e de todo o conjunto deles (dos docentes) impactando na composição do preço final da mercadoria.

Tabela 23. Remuneração Individual do Professor do Ensino médio. Escola Alfa. 2000 - 2007

Professores no Ensino médio										
Anos	Valor hora-aula, em reais, de cada docente do Ensino médio e número de docentes, por nível no plano de cargos e salários									
	Remun. Total¹ (\$)	Nível I²		Nível II³		Nível III⁴		Nível IV⁵		Total Docentes
		Hora-Aula	Total Prof.	Hora-Aula	Total Prof.	Hora-Aula	Total Prof.	Hora-Aula	Total Prof.	
2000	742,45	16,34	10	20,84	11	21,86	16	24,41	0	37
2001	812,71	17,11	12	21,83	10	22,89	17	25,56	0	39
2002	853,11	18,10	10	23,10	8	24,22	19	27,04	1	38
2003	911,76	19,26	10	24,57	7	25,77	19	28,77	2	38
2004	932,64	19,59	9	24,99	8	26,21	19	29,26	2	38
2005	960,55	20,51	8	26,17	7	27,44	19	30,64	3	37
2006	986,20	20,18	8	25,75	7	27,01	20	34,75	3	38
2007	781,42	21,94	4	27,99	5	29,36	15	37,77	3	27

Fonte: Escola Alfa 2010.

Notas: **1.** Valor teórico total do pagamento de um dia de trabalho de todos os docentes do Ensino médio, considerando que esses trabalhassem todos ao mesmo tempo. **2.** Equivalente à formação de graduado em Ensino Superior. **3.** Equivalente à formação de nível de pós-graduação lato sensu, ou após atuar 5 anos como docente de Nível I. **4.** Equivalente à formação de mestrado, ou após atuar 5 anos como docente de Nível II. **5.** Equivalente à formação de doutorado, ou após atuar 10 anos como docente de Nível III.

Estabelecer uma política salarial tem como objetivo tornar mensurável o trabalho docente em horas e seu equivalente financeiro. Aparentemente, os dados da tabela acima mostram um aumento no valor da hora-aula paga para todos os níveis de cargos desempenhados pelo docente. O valor individual percebido pelo professor aumenta ao passo da sua maior capacitação. Enquanto um professor Nível III – categoria com maior número de profissionais na Escola Alfa – ganhava R\$ 21,86 em 2000, em 2007 seu salário por hora passou por um aumento de 34,31%, pagando R\$ 29,36. Já o total desembolsado por docente, referente ao total pago por todos os docentes dividido pelo número de docentes, independentemente do nível do cargo ocupado, saiu de R\$ 20,07 em 2000, para R\$ 28,94 em 2007, o que representa um aumento de 44,20%. No entanto, o valor total pago por uma jornada diária de trabalho, considerando um valor teórico total do pagamento de um dia de trabalho de todos os docentes do ensino médio, supondo que todos trabalhassem ao mesmo tempo, aumentou apenas 5,25% no mesmo período, mesmo considerando os dados mostrados na tabela 22, que apontaram para a inalteração no número de turmas ofertadas. Esse fato se deu devido ao enxugamento no número de docentes, que saiu de 37 para 27. Confirmando a tese inicialmente levantada, individualmente o salário aumentou, mas o desemprego e as condições para a subproletarização também. E o docente que permaneceu empregado, mesmo ganhando mais, teve que trabalhar mais: comparando-se as tabelas 22 e 23, havia 15,05 alunos para cada docente em 2000. Ao final da série, em 2007, cada docente ficou responsável por 18,78 alunos, um aumento de 24,74%.

A subsunção do trabalho ao Capital, como apreendemos da análise da base teórica, é a principal origem de sua precarização. Quando o Capital altera o sentido do trabalho humano originado na necessidade de subsistir, para a necessidade de se produzir para gerar o acúmulo, estabelece novas formas de se relacionar com o trabalho, decorrentes à tendência ao desemprego estruturante: a flexibilização do trabalho é uma delas. A tabela seguinte, de número 24, traz mais dados para esse debate.

Tabela 24. Número de Professores do Ensino médio Total e que Ministram Aulas em Outros Estabelecimentos de Ensino. Escola Alfa. 2000 - 2007

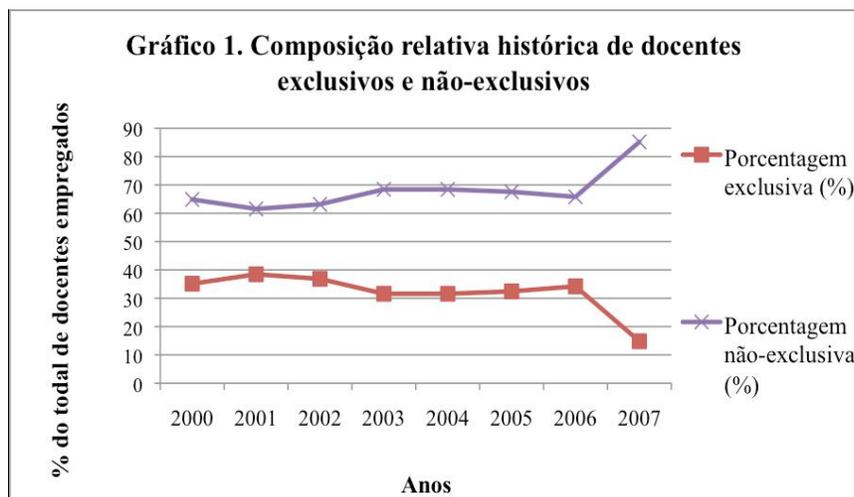
Professores no Ensino médio				
Anos	Número de professores que atuam no Escola Alfa	Número de professores que atuam em mais de um estabelecimento de ensino	Porcentagem exclusiva (%)	Porcentagem não-exclusiva (%)
2000	37	24	35	65
2001	39	24	38	62
2002	38	24	37	63
2003	38	26	32	68
2004	38	26	32	68
2005	37	25	32	68
2006	38	25	34	66
2007	27	23	15	85

Fonte: Escola Alfa 2010.

Nota: Inclui todas as séries do Ensino médio

Aproximadamente 65% dos docentes (porcentagem não-exclusiva) vendia sua mão de obra para outras escolas de Ensino médio. Ao final de 2007, procedeu-se uma radical acentuação da diferença entre ambos os números: enquanto a parcela dos professores contratados exclusivamente sofreu uma queda abrupta de 69,23%, saindo de 13 professores empregados nessa modalidade para apenas quatro, a fatia de docentes não-exclusivos relativamente aumentou consideravelmente, de 65% do corpo docente contratado em 2000, para 85% no final de 2007, ou seja, um crescimento de 30,77%.

A partir dos dados da tabela 24, foi possível elaborar um gráfico para melhor visualizar a composição relativa histórica de docentes exclusivos – aqueles que ministram aulas exclusivamente na Escola Alfa – e aqueles não-exclusivos – que ministram suas aulas em mais de um estabelecimento de ensino, inclusive na Escola Alfa.



OBS: Este gráfico relaciona-se à Tabela 24. Número de Professores do Ensino Médio Total e que Ministram Aulas em Outros Estabelecimentos de Ensino. Escola Alfa. 2000 - 2007

Notas: 1. Compreende o Conselho Diretor formado pelos sócios-fundadores e pelas diretorias de Marketing, Educacional, Esportes e Financeiro. 2. É a coordenação de professores, ligada à Diretoria Escolar. 3. Trata-se do Serviço de Orientação Escolar (SOE), órgão assessor da coordenação, composto por psicólogos e inspetores de alunos. 4. Engloba os trabalhadores que são encarregados da manutenção do prédio escolar. 5. Representa o total de docentes da Instituição, sejam eles de ensino fundamental ou ensino médio. 6. Grupo exclusivamente formado por professores que ministram aulas no ensino médio.

O gráfico mostra que ao longo da série o número de docentes que vende sua força de trabalho para mais de um capital em particular manteve-se mais elevado do que o de docentes dedicados ao mesmo empregador. Notadamente no ano de 2007 – período coincidente com uma ampla reforma administrativa na instituição – o hiato entre as duas categorias de trabalhadores aprofundou-se, com o privilégio pela contratação de mão de obra especializada em tempo parcial. Mais professores não-exclusivos pode ser uma resposta não somente ao desenho produtivo da instituição analisada, mas como uma resposta à necessidade de se dispor pessoal docente trabalhando em mais turmas, em disciplinas específicas.

Uma análise mais cuidadosa dos dados da Instituição revela uma importante informação: se *aparentemente* a relação entre docentes exclusivos e docentes não-exclusivos alterou-se de forma tão sensível, *realmente* a mudança foi ainda mais drástica. Para se chegar a essa conclusão, basta recordar o fato de que quatro docentes, que foram contabilizados no montante da força da mão de obra, são sócios os sócios fundadores da Instituição, e não venderiam sua força de trabalho – na condição de docente – para outro capital em particular. Isso considerado, então, pode-se afirmar que a Escola Alfa não mais se vale da mão de obra exclusiva em seu quadro docente a partir de 2007. A maioria do trabalho utilizado, apesar de formalmente contratado e amparado pela legislação vigente, além de contar com o apoio do movimento sindical da categoria, é flexibilizado. Se se considerar a sabidamente grande dificuldade que o trabalhador da educação tem de subsistir com apenas uma fonte de renda, poder-se-ia afirmar que a totalidade do trabalho docente empregado na escola analisada é flexível do ponto de vista da venda de sua força de trabalho para o Capital. A forma de contratação da mão de obra docente pela Escola Alfa mostra indícios de precarização do trabalho decorrente da *desproletarização* e *flexibilização* produtiva.

5.3.3 Desenho produtivo

Como foi visto na revisão teórica acerca do desenvolvimento do modo de produção capitalista e seus reflexos no trabalho, desde o artesanato, caminhando pela manufatura e culminando mais recentemente no trabalho capitalista industrial, em que predomina a acumulação e o trabalho flexíveis toyotistas, o Capital empreende uma luta ferrenha contra o mundo e suas forças naturais, domando as forças da

natureza com o emprego da ciência e do saber, para expandir sua própria magnitude, através da acumulação. Essa, como também se pode entender, somente ocorre quando o Capital se apropria do trabalho humano tornando-se dono dos meios objetivos do trabalho, e comprando temporariamente o trabalho humano, alternando a lógica do *produzir para sobreviver* para a do *produzir para acumular*. Nessa empreitada, qualquer desperdício de tempo, recursos ou trabalho é absolutamente indesejável. É mister, portanto, aproveitar todos os insumos produtivos da maneira mais eficiente possível. A possibilidade disso somente é atingida quando todo e qualquer trabalho humano é reduzido a trabalho. Em outras palavras, quando se mensura corretamente sua força produtiva, torna-se possível equacioná-lo ao capital total tornando-o mais rentável e eficiente. Desumanizar o trabalho é sinônimo de precarizá-lo. Prevalece, então, o investimento em capital constante em oposição ao capital variável. Debruçando-se sobre alguns dados do campo empírico cristalizado na figura da Escola Alfa, as evidências apontam para a referida precarização do subsumido trabalho docente oriunda da máxima eficiência produtiva a que este se submete.

Devem-se, agora, estabelecer mais algumas relações entre o capital constante e o capital variável a fim de identificar a ocorrência da intensificação do trabalho deste último. Para isso, traz-se a tabela 25 que destaca a distribuição de professores entre aqueles que ministram aulas para apenas uma série do ensino médio e aqueles que ministram aulas para mais de uma série.

Tabela 25. Número de Professores do Ensino médio por Quantidade de Séries. Escola Alfa. 2000 - 2007

Professores no Ensino médio e o número de Séries em que atuam					
Anos	Apenas 1	% do Total	Mais de 1	% do total	Total
2000	15	41	22	60	37
2001	16	41	23	60	39
2002	15	39	23	60	38
2003	14	37	24	63	38
2004	11	30	27	70	38
2005	11	30	26	70	37
2006	11	30	27	70	38
2007	0	0	27	100	27

Fonte: Escola Alfa 2010.

Nota: Inclui alunos de turmas de Ensino médio, englobando todas as séries.

Em um dado momento histórico, é possível para a instituição de ensino apontada conceber professores *especializados* em apenas uma das séries da última etapa de formação do aluno dentro da educação básica. No caso, a série é a terceira, do ensino médio. O avanço na série histórica aponta para a reversão dessa premissa. Percebe-se que, gradativamente, o número de docentes que ministra aulas em apenas uma série foi diminuído até que prevaleceu a quantidade de docentes alocadas em mais de uma série. Uma importante observação deve ser feita: o ano de 2007 representou a posse de uma nova diretoria que, dentre as diversas medidas adotadas no sentido de promover uma forte reestruturação administrativa em resposta à verificada queda no número de alunos, enxugou fortemente o quadro funcional, eliminando os postos de trabalho com menor eficiência, ou seja, aqueles que vendiam sua força de trabalho para apenas uma série. Fica privilegiado, aqui, o trabalho *generalista*, ou *multifuncionalista* característicos da acumulação flexível toyotista, em que um mesmo profissional tem que dar conta da crescente concentração de trabalho em suas mãos. Mais um indício da precarização do trabalho docente aqui foi identificada.

A especialização do trabalho é um outro aspecto pertinente ao modo de produção que prima pelo máximo aproveitamento do trabalho. Mas essa especialização não deve ser considerada apenas do ponto de vista da titulação obtida por um determinado docente, mas deve-se considerá-la, também, sob o aspecto da conformação de um trabalhador à execução de uma tarefa altamente específica. Assim, no caso docente, reforça-se a tese de que este estaria em uma fase de transição entre o trabalho manufatureiro e o trabalho industrial. Se por um lado o trabalhador da educação detém um conhecimento aprofundado sobre uma parte muito particular da educação, por outro lado esse mesmo trabalhador está sujeito à organização de um sistema produtivo que deixa seu próprio trabalho estranhado a ele, aviltado dele, em que sua participação no processo resume-se à execução de um trabalho em particular. Em suma, a subsunção de seu trabalho nessa etapa do desenvolvimento de suas relações com o Capital afastam-no mais do artesanato, aproximando-o mais do trabalhador flexível toyotista.

A compartimentalização do conhecimento atingiu um nível tal de desenvolvimento que o seu ministério somente é plenamente executado por um profissional altamente especializado. E este é mais valorizado para o Capital: tanto do ponto de vista do maior valor-de-troca que o docente especializado recebe pela

venda de sua força de trabalho quando comparado por seu par menos especializado, quanto do ponto de vista da exploração do trabalho – o docente com maior especialização ministra mais aulas, em mais turmas. Uma coisa anula a outra: enquanto que individualmente o docente auferir maiores ganhos pela venda de sua força de trabalho, aumenta a exploração de seu trabalho.

Para identificar essa maior exploração relativa do trabalho, é primordial comparar o quanto aumenta o valor recebido pelo docente na medida em que este assume mais responsabilidades, em que ministra mais aulas, em mais turmas, para mais alunos. Ao mesmo tempo, acompanhar o aumento na receita percebida pelo Capital quando da realização da mercadoria ensino, refletida no número de matrículas multiplicado pelo valor de cada mensalidade paga. Por fim, ao estabelecer um paralelo entre ambos os ganhos – do Capital e do trabalhador – pode-se chegar a uma conclusão mais precisa sobre o grau de intensificação do trabalho e seus resultados.

A tabela 26, que lista os valores pagos por aluno considerando uma média de preços de mensalidades para todas as séries do ensino médio diz o seguinte: durante todo o período do estudo, considerando a variação no valor-de-troca médio da mercadoria ensino médio, expresso pelos preços das mensalidades cobradas, houve um aumento de 70,98%. Ao passo que, comparando esses valores com aqueles referentes à remuneração média do docente de nível médio, informada na tabela 21, o ganho médio advindo da venda de trabalho do docente aumentou 34,27% para o Nível I, 34,31% para o Nível II, igual índice para o nível III e 54,73% para o nível IV.

Tabela 26. Valores Médios das Mensalidades do Ensino médio. Escola Alfa. 2000 - 2007

Mensalidades no Ensino médio	
Anos	Valor pago por aluno, mensal, considerando a média de todas as séries do Ensino médio.
	Valores Gastos (R\$)
2000	255,00
2001	275,00
2002	294,00
2003	325,00
2004	345,00
2005	379,00
2006	410,00
2007	436,00

Fonte: Escola Alfa 2010.

Nota: Inclui alunos de turmas de Ensino médio, englobando todas as séries.

Ou seja, não considerando o número de alunos, o trabalho do professor é remunerado ano-a-ano por uma parcela menor do que é angariado com a venda da mercadoria ensino. Quando se leva em conta o número de alunos, no mesmo período, conclui-se que a receita mensal estimada para o Ensino médio seja de R\$ 142.035,00, em 2000, para R\$ 221.052,00 mensais em 2007. Uma variação de 55,63%, ainda muito acima do que se corrigiu para a quase totalidade dos docentes que ministram aulas na Instituição. Ampliando o entendimento desses dados, e comparando-os com os das tabelas anteriores que referiam-se à quantidade de docentes que ministram aulas na Escola Alfa, em seus diversos níveis, nota-se a preferência do Capital por aquele tipo de profissional com mais preparo para a execução de sua tarefa parcial, manifestado no maior número de professores especialistas que perfazem o total de docentes da instituição.

Como se tratam de números não atualizados pela inflação, pode-se afirmar que o ganho nominal no salário docente aumentou. Mesmo que tenha aumentado menos que o reajuste de preços para as mensalidades da escola. Mas, para se ter a correta medida da variação real do salário docente, façamos uma comparação com alguns índices de inflação.

A Inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC)²⁹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que, de 2000 a 2007, o índice valorizou-se 68,65%. Outro índice oficial do governo federal o Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)³⁰, registrou inflação para o mesmo período na ordem de 62,24%. No item referente às mensalidades escolares da Escola Alfa, o aumento acumulado no período ficou em 70,98%. Já o salário docente, na Instituição analisada registrou alta de apenas 25,27%. É suficiente a consideração desse item particular por se entender que reflete o que ocorre em geral, uma vez que os salários docentes, expressos em valores de remuneração hora-aula são reajustados por

²⁹ O Sistema Nacional de Preços ao Consumidor - SNIPC efetua a produção contínua e sistemática de índices de preços ao consumidor, tendo como unidade de coleta estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, concessionária de serviços públicos e domicílios (para levantamento de aluguel e condomínio). A população-objetivo do INPC abrange as famílias com rendimentos mensais compreendidos entre 1 (hum) e 6 (seis) salários-mínimos, cujo chefe é assalariado em sua ocupação principal e residente nas áreas urbanas das regiões qualquer que seja a fonte de rendimentos, e residentes nas áreas urbanas das regiões

³⁰ O Sistema Nacional de Preços ao Consumidor - SNIPC efetua a produção contínua e sistemática de índices de preços ao consumidor, tendo como unidade de coleta estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, concessionária de serviços públicos e domicílios (para levantamento de aluguel e condomínio). A população-objetivo do IPCA abrange as famílias com rendimentos mensais compreendidos entre 1 (hum) e 40 (quarenta) salários-mínimos, qualquer que seja a fonte de rendimentos, e residentes nas áreas urbanas das regiões

convenções mediadas pelo sindicato da categoria, que busca uma correção baseada em índices de inflação. No entanto, fica evidente que tal ajuste está defasado. Em termos reais, ou seja, descontando a inflação pelo IPCA, por exemplo, o salário docente apresentou uma correção em seu poder de compra na ordem de – 25,72%. Prova-se, assim, seu declínio ao longo da série estudada, indicando que o salário docente expressa sua condição de depreciação da relação entre trabalho exercido e valor-de-troca percebido – precarização do *wage labour*.

Outra importante medida da precarização do trabalho docente que esse estudo identificou nas relações estabelecidas no âmbito do campo empírico reside no investimento desse capital em particular nas atividades de gerência e planejamento em oposição ao do trabalho docente. Vale aqui o baluarte capitalista de que as atividades de planejamento demandam de pessoal capacitado para tanto, que ao mesmo tempo tenham condições de desenhar um processo produtivo de maneira a tirar maior proveito dos recursos disponíveis, quanto em garantir que cada tarefa determinada seja cumprida tal como concebida. O desejo capitalista da desumanização do trabalho-fim aqui ficaria evidente.

Partindo-se desse pressuposto teórico, evocam-se os números da Escola Alfa. A tabela 27, relaciona o número de trabalhadores dos diversos setores da Escola Alfa.

Tabela 27. Número de Colaboradores e distribuição por função, por ano. Escola Alfa. 2000 - 2007

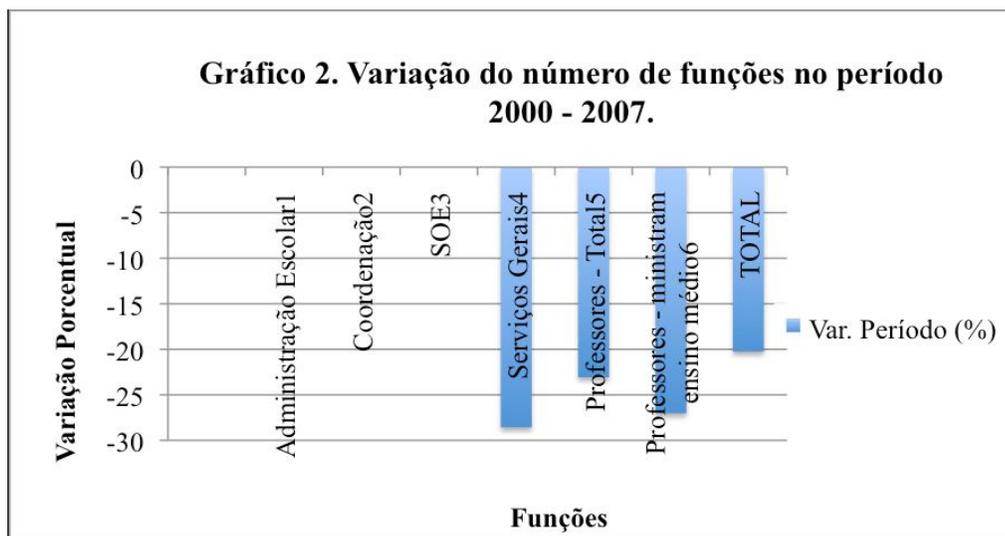
Funções	Anos								Var. Período (%)
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Administração Escolar ¹	8	8	8	8	8	8	8	8	0,00
Coordenação ²	3	3	3	3	3	4	4	3	0,00
SOE ³	2	2	2	3	3	4	4	2	0,00
Serviços Gerais ⁴	14	14	14	15	15	11	11	10	-28,57
Professores - Total ⁵	52	52	52	55	55	55	55	40	-23,08
Professores - ministram ensino médio ⁶	37	39	38	38	38	37	38	27	-27,03
TOTAL	79	79	79	84	84	82	82	63	-20,25

Fonte: Escola Alfa 2010.

Notas: **1.** Compreende o Conselho Diretor formado pelos sócios-fundadores e pelas diretorias de Marketing, Educacional, Esportes e Financeiro. **2.** É a coordenação de professores, ligada à Diretoria Escolar. **3.** Trata-se do Serviço de Orientação Escolar (SOE), órgão assessor da coordenação, composto por psicólogos e inspetores de alunos. **4.** Engloba os trabalhadores que são encarregados da manutenção do prédio escolar. **5.** Representa o total de docentes da Instituição, sejam eles de ensino fundamental ou ensino médio. **6.** Grupo exclusivamente formado por professores que ministram aulas no ensino médio.

A primeira conclusão que se tira é que o número de trabalhadores de todas as funções, sejam elas técnico-administrativas ou docentes, praticamente permaneceu estável durante toda a série, entre os anos de 2000 a 2006. Somente em 2007, em decorrência da referida iniciativa da Escola Alfa, é que houve acentuada queda no número de trabalhadores associados a esse Capital em particular. Mas o que chama a atenção é que, independentemente das razões que levaram ao corte de postos de trabalho, a atuação do Capital para a redução de custos e o rearranjo dos fatores produtivos pesou mais sobre dois tipos de trabalhadores: o trabalhador de serviços gerais e o trabalhador docente. O primeiro grupo apresentou queda de 28,57%. Já os professores de ensino médio tiveram um corte de 27,03% no número de trabalhadores – sendo 23,08% de queda nas vagas do quadro geral de docentes da instituição. O que surpreende é que não houve nenhuma alteração nos demais postos dentro da Escola Alfa. Mas o que aproximaria o trabalho docente do trabalho de serviços gerais, e distancia ambos do trabalho do restante do pessoal administrativo? A resposta pode ser encontrada no campo teórico que norteou esse estudo.

O gráfico 2, elaborado a partir da tabela anterior, mostra a variação percentual de todas as funções – administrativas e docentes – durante o recorte histórico.



OBS: Este gráfico relaciona-se à Tabela 27. Número de Colaboradores e distribuição por função, por ano. Escola Alfa. 2000 – 2007.

Notas: 1. Compreende o Conselho Diretor formado pelos sócios-fundadores e pelas diretorias de Marketing, Educacional, Esportes e Financeiro. 2. É a coordenação de professores, ligada à Diretoria Escolar. 3. Trata-se do Serviço de Orientação Escolar (SOE), órgão assessor da coordenação, composto por psicólogos e inspetores de alunos. 4. Engloba os trabalhadores que são

encarregados da manutenção do prédio escolar. **5.** Representa o total de docentes da Instituição, sejam eles de ensino fundamental ou ensino médio. **6.** Grupo exclusivamente formado por professores que ministram aulas no ensino médio.

Observa-se que, a despeito do aumento no número de alunos de ensino médio, o total de capital variável associado a esse nível de ensino cai expressivamente, em alguns casos reestruturando-se até possuir aproximadamente 30% menos pessoal do que no início da série. Mas isso é notado com todo o pessoal executivo – serviços gerais, professores total e professores ensino médio – mas não com o pessoal gestor – administração escolar, coordenação e serviço de orientação ao estudante. Isso leva a concluir que a racionalização do trabalho privilegia as atividades de planejamento em oposição às de execução, tal como foi amplamente discutido ao longo do levantamento bibliográfico.

Tanto o trabalho docente, quanto o trabalho de serviços gerais – formam essa categoria o pessoal responsável pela limpeza e manutenção do prédio – são qualidades de trabalho facilmente substituíveis. Embora o trabalho do professor seja relativamente mais intelectualizado que o trabalho dos serviços gerais, ambos são configurados de maneira a prescindir de seu trabalhador enquanto indivíduo. Os meios objetivos do trabalho de ambos são semelhantes em seu destino que é o de executar uma parte do trabalho parcial que lhes cabe. E esse trabalho de igual forma é planejado e controlado por alguém que acompanha, gerencia, sua execução. Nesse caso, a *massa crítica* que planeja, coordena, controla, gerencia e intervém no trabalho de ambos é formada, na Escola Alfa, pelos integrantes da Administração Escolar – composta pelos sócios da empresa e pelos membros das diretorias – , da Coordenação – que se encarrega do projeto pedagógico da instituição, e que engloba o desenho do planejamento das atividades para um determinado ano letivo, incluindo a seleção de material didático e de docentes apropriados a cada etapa do ensino médio – , e o Serviço de Orientação Escolar (SOE) – que se trata de um órgão assessor da coordenação, formado por psicólogos e monitores, que auxiliam nos trabalhos pedagógicos com os alunos.

Para avaliar a importância relativa que cada função tem dentro do universo de atuação produtiva da Escola Alfa, convocam-se os dados de remuneração de cada um, constantes da tabela 28. Aqui, os dados da instituição revelam alguns pontos interessantes.

Tabela 28. Salários mensais dos colaboradores por ano. Escola Alfa. 2000 - 2007

Funções	Anos								Variação no Período
	2000	% Total	2003	% Total	2005	% Total	2007	% Total	
Administração Escolar ¹	R\$9.850,00	10,42	R\$10.358,00	5,54	R\$10.116,00	5,86	R\$10.257,00	6,37	-38,81
Coordenação ²	R\$10.020,00	10,60	R\$10.527,00	5,63	R\$10.813,00	6,26	R\$9.150,00	5,69	-46,34
SOE ³	R\$2.805,00	2,97	R\$3.015,00	1,61	R\$3.500,00	2,03	R\$2.150,00	1,34	-54,96
Serviços Gerais ⁴	R\$7.253,00	7,67	R\$6.740,00	3,61	R\$5.583,00	3,23	R\$6.420,00	3,99	-47,98
Professores - Total ⁵	R\$63.800,00	67,47	R\$87.500,00	46,82	R\$81.510,00	47,21	R\$79.557,00	49,44	-26,72
Professores - ministram ensino médio ⁶	R\$56.000,00	59,22	R\$67.100,00	35,90	R\$59.200,00	34,28	R\$51.200,00	31,82	-46,27
Terceirizados	R\$830,00	0,88	R\$1.660,00	0,89	R\$1.950,00	1,13	R\$2.170,00	1,35	53,64
TOTAL	R\$94.558,00	100,00	R\$186.900,00	100,00	R\$172.672,00	100,00	R\$160.904,00	100,00	-

Fonte: Escola Alfa 2010.

Notas: **1.** Compreende o Conselho Diretor formado pelos sócios-fundadores e pelas diretorias de Marketing, Educacional, Esportes e Financeiro. **2.** É a coordenação de professores, ligada à Diretoria Escolar. **3.** Trata-se do Serviço de Orientação Escolar (SOE), órgão assessor da coordenação, composto por psicólogos e inspetores de alunos. **4.** Engloba os trabalhadores que são encarregados da manutenção do prédio escolar. **5.** Representa o total de docentes da Instituição, sejam eles de ensino fundamental ou ensino médio. **6.** Grupo exclusivamente formado por professores que ministram aulas no ensino médio.

O primeiro deles é a comparação dos diversos valores pagos pela instituição a quem vende sua força de trabalho. O salário docente, que em 2000 representava 67,47% do total gasto pela instituição com pessoal – sendo que 59,22% dos gastos totais direcionavam-se ao pagamento de professores do ensino médio – apresentou uma queda expressiva, na ordem de 26,71% quando se compara seus valores recebidos com o ano de 2007. Quando se destaca o trabalho docente de Ensino médio, a queda é muito mais expressiva, representando 46,27% para baixo. No entanto, todas as demais áreas de trabalho, inclusive a administração escolar, representaram queda em sua proporção com o total gasto pela instituição. A conclusão que se chega é que, mesmo aumentando-se os gastos absolutos – provavelmente decorrentes dos reajustes salariais pleiteados pelos sindicatos das categorias e revisão de valores contratuais com serviços terceirizados – com os pagamentos realizados pela Escola Alfa a todos os que lhe vendem sua força produtiva, em termos relativos, esse valor tem sido diminuído ao longo do período considerado. A exceção encontra-se no pagamento de serviços terceirizados de manutenção do prédio, que representaram expressiva alta de 53,64% dentro da mesma linha de raciocínio. Esse pode ser um indício de *subpreletarização*, via terceirização de parte da produção escolar.

Quando se associam os dados dessa tabela com o da tabela anterior, dando origem à tabela 29, fica mais claro para onde recai a preferência do capital no que diz respeito ao valor pago em troca do trabalho.

Tabela 29. Remuneração (Em R\$ 1,00) por função. Valores Individuais. Escola Alfa. 2000 - 2007

Funções	Anos											
	2000	Pessoas	\$/cada	2003	Pessoas	\$/cada	2005	Pessoas	\$/cada	2007	Pessoas	\$/cada
Administração Escolar ¹	9.850,00	8	1.231,25	10.358,00	8	1.294,75	10.116,00	8	1.264,50	10.257,00	8	1.282,13
Coordenação ²	10.020,00	3	3.340,00	10.527,00	3	3.509,00	10.813,00	4	2.703,25	9.150,00	3	3.050,00
SOE ³	2.805,00	2	1.402,50	3.015,00	3	1.005,00	3.500,00	4	875,00	2.150,00	2	1.075,00
Serviços Gerais ⁴	7.253,00	14	518,07	6.740,00	15	449,33	5.583,00	11	507,55	6.420,00	10	642,00
Professores - Total ⁵	63.800,00	52	1.226,92	87.500,00	55	1.590,91	81.510,00	55	1.482,00	79.557,00	40	1.988,93
Professores - ministram ensino médio ⁶	56.000,00	37	1.513,51	67.100,00	38	1.765,79	59.200,00	37	1.600,00	51.200,00	27	1.896,30
TOTAL	94.558,00	116	815,16	186.900,00	122	1.531,97	172.672,00	119	1.451,03	160.904,00	90	1.787,82

Fonte: Escola Alfa 2010.

É realmente evidente que o valor pago em troca da execução do trabalho docente é muito inferior ao do valor pago pelo seu gerente. A atividade de cada trabalhador de coordenação, na média, tem remuneração superior à média paga ao trabalho docente, em alguns momentos valendo essa última menos da metade do que foi pago ao coordenador. Aqui está claro que a destinação dos investimentos do Capital recaem, preferencialmente, sobre as atividades que proporcionam resultado para a economia e a correta execução do trabalho no âmbito da escola.

5.3.4 Material didático

Um dos principais meios de se conseguir uma certa previsibilidade de ações e resultados no trabalho docente é o uso do material didático.

Em conversas informais com o diretor administrativo da Escola Alfa, a informação é de que no primeiro e no segundo anos de funcionamento das primeiras séries do ensino médio, a instituição adotou livros didáticos como material para uso dos docentes em sala de aula. Para o diretor, a experiência não foi positiva: “havia casos em que o docente já concluía o conteúdo previsto para todo o ano letivo antes do término do primeiro semestre. Também não era raro encontrar aqueles que, um pouco antes das últimas provas anuais, ainda não tinham atingido nem 60% do conteúdo previsto no plano pedagógico”. E complementa com o objetivo da escolha do material apostilado em substituição ao então vigente livro escolar: “a vantagem do material apostilado, é que pode ser feita uma padronização da programação dos professores. Ninguém fica mais adiantado ou mais atrasado, todo mundo anda junto”. Fica evidente aqui a necessidade de se equalizar a maneira como os docentes ministravam suas aulas. O planejamento de aulas deveria ser, então, um componente do projeto pedagógico da escola. Não poderia haver projetos “em paralelo”, o que, por um lado, resultaria em impressões de materiais suplementares “desnecessários”, como provas, listas de exercícios, textos adicionais e outros tipos de materiais de apoio, para aquelas disciplinas que concluíram a programação antes do previsto – além de gerar mão de obra ociosa, sendo remunerada sem produzir na mesma medida de seu pagamento. Por outro lado, para as disciplinas com dificuldades para concluir sua programação, haveria a necessidade do agendamento de aulas complementares para o cumprimento da carga horária, a realização das avaliações discentes poderiam ser afetadas em algum nível.

Em ambos os casos dificultaria o controle da gerência sobre o ministério das aulas, tornaria complexo o esforço para a padronização dos custos de operação – tanto relacionadas às aulas, quanto ao funcionamento do setor técnico-administrativo da instituição –, criaria dificuldades na substituição docente por conta das peculiaridades de cada trabalhador, além de tornar difícil uma das grandes necessidades do capital, que é a de estabelecer com a maior precisão possível o valor da produção e o que se apropria dela.

Além de “resolver” essa primeira questão – a da falta de padronização do trabalho docente – o material didático traz uma outra importante característica: o “apoio” à instituição de ensino.

Ao usar um material didático que foi confeccionado por um capital em particular cuja função é exclusivamente produzir materiais didáticos, a Escola Alfa dá um passo no sentido da commoditização do ensino.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente capítulo apresenta as conclusões obtidas a partir do trabalho de pesquisa, tanto do campo teórico quanto do empírico. Em seguida, apresentam-se algumas sugestões de continuidade do estudo em um futuro acadêmico próximo.

6.1 Conclusões

Ao iniciarmos esse trabalho de pesquisa, a única certeza que tínhamos era da dificuldade que encontraríamos nos meses vindouros, ao enfrentarmos uma discussão dentro de um tema tão delicado quanto a educação. Essa atribuição de valor naturalmente se dá pois o ambiente educacional confunde-se com a cultura de um povo e de uma nação. Seus trabalhadores, seres engajados no fomento ao desenvolvimento de um povo mais justo e fraterno, carregam fortes ideologias para dentro dos espaços escolares. Assim, não é muito simples encontrar uníssonos concordância em qualquer aspecto de um trabalho acadêmico. Ainda mais quando nossa empreitada procuraria desconstruir as normas pétreas que regem, no ideário do senso comum, a educação como sendo o principal baluarte de transformação de um povo. De fato, a educação tem esse poder, mas as relações sociais que constroem a escola moderna tem bases arraigadas nas hegemônicas relações que o Capital estabelece nessa mesma sociedade, determinando-a e modificando-a conforme avança e se muda sua própria forma de acumulação e de expansão. O trabalho, então, exigiu dedicação no sentido de se debruçar sobre uma série de dados teóricos e empíricos procurando o lado oculto da realidade que, por mais que assim o seja, está presente de maneira universal.

Essa pesquisa, então, tinha pela frente uma série infindável de possibilidades para descrever a tessitura das relações produtivas historicamente determinadas e suas conseqüências sobre a sociedade. Dessa forma, a priori, tivemos que delimitar o escopo da análise em um desses muitos campos férteis para a pesquisa. E a escolha deu-se sobre um dos pontos mais críticos – talvez o maior deles – das relações produtivas do modo capitalista de produção, que é o trabalho. Nele é que são visíveis todas as contradições de um sistema que, a partir da exploração do homem pelo homem enriquece-o ao mesmo tempo em que o empobrece. Enobrece-o simultaneamente ao aviltamento de sua dignidade. Afasta-o definitivamente dos

outros animais e do restante da natureza por poder ele canalizar todas as forças universais para seus próprios propósitos, mas fazendo-o com as mãos de seus pares, que precariamente sobrevivem.

O recorte de nossa empreitada delimitou duas situações, uma no campo teórico, e outra no campo empírico. Enquanto se buscavam as referências de pesquisadores que exploraram com propriedade a base material em sua essência, simultaneamente prospectavam-se os indícios e vestígios da atuação de um Capital no campo empírico. A categoria trabalho deparou-se com a prática do trabalho docente, e desse embate revelaram-se aos nossos olhos muitas respostas, e também muitos questionamentos.

As claras respostas confirmam as suspeitas iniciais: de que o professor é nada mais do que um trabalhador como qualquer de seus pares da indústria (proletarizados) ou do setor de serviços (desproletarizados e subproletarizados). E assim o sendo, está sujeito às mesmas artimanhas do capital para intensificar a exploração de seu trabalho e, mesmo que alguns autores defendam que este não produz mais-valia – improdutivo, portanto – tem no bojo de seu labor o reflexo de todas as relações produtivas que culminam no trabalho flexível do capitalismo industrial monopolista. Aqui, vemos claramente como ocorre sua subsunção ao Capital mediante ampliação da jornada de trabalho, desemprego estrutural, necessidade de venda de sua força produtiva para mais de um capital em particular, objetivação de seu trabalho mediante uso de capital constante, intensificação de seu labor em decorrência da concentração de capital constante, rebaixamento de sua autonomia, estranhamento do produto de seu trabalho, intensificação do trabalho parcial, e queda sistemática do valor-de-troca percebido pela venda de sua força de trabalho ao Capital. A análise do campo empírico, da Escola Alfa em particular, a todo momento buscou encontrar tais referências, encontrando-as diretamente em alguns casos, mas indiretamente, por análise combinada de dados, em outros mais.

Ao investigar a escola e, sobretudo, a principal forma de trabalho que a edifica – o trabalho docente – fica evidente que tal manifestação da atuação produtiva humana sofre as mesmas formas de adaptação a um pressuposto capitalista de máxima produção, com o mínimo desperdício, empregando os menores recursos, para maiores níveis de acumulação.

Perceber que o trabalho docente organiza-se dessa forma é importante pois elimina-se qualquer chance da promoção de uma visão utópica ou idílica de sua

natureza. Em nada difere essa qualidade de trabalho ao do trabalho de um operário *toyotista*, a não ser as ferramentas que cada um usa para transformar os insumos da natureza em objetos – concretos ou abstratos – cujo propósito é o de sanar necessidades humanas. Poderemos, na verdade, notar que além da diferença de instrumental que cada um usa – professor e operário – esse mesmo material de atuação no processo produtivo traduz todo um arcabouço da organização produtiva de cada um, caracterizando diferentes momentos no desenvolvimento de cada um.

Foi possível construir como hipótese, então, de que o trabalho docente não está no mesmo nível de desenvolvimento que o trabalho operário da grande indústria. E isso ocorre por diversas razões. Primeiramente, na indústria, o desenho do sistema produtivo leva ao extremo a racionalização do trabalho, com o tempo, os movimentos e o uso de todos os insumos produtivos exaustivamente analisados e mensurados quanto ao seu emprego, e tendo suas interações encadeadas e concatenadas de modo a permitir o mínimo erro e o máximo aproveitamento das tarefas isoladas, transformando-as em um todo produtivo. Já no trabalho docente, tal organização ainda não alcança tal engendramento das tarefas isoladas, permitindo algum grau de controle do docente sobre uma determinada etapa do processo produtivo. Esse processo não está, também, inteiramente desenhado de modo que se permita identificar exatamente os insumos de entrada, seu processamento e sua transformação em produtos acabados – como ocorre, em contraposição na indústria. Por outro lado, o trabalho docente poderia estar organizado dentro de uma cadeia produtiva tal como a dos combustíveis renováveis: enquanto grandes usinas dominam o processo do plantio até a produção de álcool combustível, por exemplo, com intensa mecanização e uso de complexos processos químicos e físicos, ainda há a figura do cortador de cana significativamente mais presente do que seus pares mecânicos, talvez pelo baixo custo da força de trabalho daquele primeiro. É possível que o trabalho do professor assemelhe-se ao do cortador de cana nesse ponto: enquanto for barganha para o Capital, será mantido.

Quanto à caracterização do trabalho, a semelhança na grande indústria e na sala de aula repousa no fato de que ambos os trabalhos empregados são altamente especializados. Se o operariado em uma fábrica de automóveis, por exemplo, divide-se em tapeceiros, funileiros, torneiros, acabamentistas, etc., em uma escola há professores de química, física, história, literatura, etc., com maior frequência na superposição de funções. O que distancia o operário do chão de fábrica do da sala de

aula é que o primeiro usa máquinas de precisão, e intensa robotização de processos. O segundo, ainda vale-se da mesma dupla quadro-negro e giz dos primórdios comenianos. O que aproxima ambos é a maior convivência com a terceirização: de um lado fábricas específicas de pneus, injeção eletrônica e diversos componentes de automóveis adentrando o espaço fabril e participando das etapas intermediárias do processo. De outro lado, faxineiros, seguranças, livros didáticos, cantina e outros integrando a paisagem escolar.

Outras evidências da precarização surgem com a investigação mais atenta do trabalho docente em sua forma de organização. Por exemplo a conformação do trabalho.

Para que o processo produtivo seja mais proveitoso do ponto de vista da acumulação capitalista, é necessário padronizar ao máximo todos os procedimentos. Isso é conseguido, no caso do trabalho docente, com a adoção de manuais. Tais conjuntos de procedimentos têm o objetivo maior o de oferecer conformidade, padronização, do que é feito em sala de aula até o ponto em que seja absolutamente dispensável o trabalho de um *indivíduo*. Idealmente, qualquer um que siga o manual e a programação pré-estabelecida tem condições de guiar todo o processo.

No que diz respeito à intelectualização do trabalho – bandeira liberal da mobilidade social e do “sucesso” – nada mais se conclui que isso torna o trabalho ainda mais especializado, tal como o trabalhador manufatureiro de uma manufatura de carroças, por exemplo, dominava todo o processo de produção da roda, com seu conjunto específico de ferramentas. Ainda, contraditoriamente, a compartimentalização do trabalho em pequenas “ilhas” produtivas, reduz o valor do trabalho docente obrigando-o a complementar o que recebe para a sua manutenção individual oferecendo seu trabalho parcial a outros capitais em particular, ou ao Estado. Trata-se, portanto, da subproletarização do trabalho, da subsunção do trabalho ao capital, enfim, sua precarização.

Todos esses aspectos são identificados na análise do campo empírico. Assim, mesmo atendo-se a um capital em particular, fica claro que este manifesta as características gerais do trabalho na exploração do trabalho docente. Especialmente no recorte histórico delimitado – período de grande expansão das atividades desempenhadas pela Escola Alfa – é evidente que o trabalho foi sendo configurado para render mais com menos, tal como uma máquina que procura maior desempenho ou autonomia com a mesma ou menor quantidade de combustível. Enquanto o

número de alunos aumentava, o número de salas de aula permanecia o mesmo ou diminuía, o uso de serviços terceirizados aumentava, e o trabalho docente também. E esse trabalho ficou mais racional, menos dispendioso, mais *eficiente* por contar com instrumentais que objetivassem sua participação dentro de toda a produção da mercadoria ensino.

6.2 Recomendações

Contraditoriamente, as mesmas certezas a que chegamos ao final do estudo, incitam ainda mais dúvidas. Se por um lado o uso de material didático pela Escola Alfa se dá para atender a necessidades de padronização do produto ofertado, por outro lado não ficou claro até que ponto seu uso padroniza, também, o capital em particular. Explica-se melhor: como o material didático é confeccionado por uma grande empresa da indústria da educação, que vende não só o “livro didático”, mas também toda a “assessoria” de marketing, cobranças, sistemas computacionais, sites de internet, etc., a um preço “fechado” sem margem de negociação para o dono da escola, será que não fica, também, o dono da escola, o Capitalista “menor”, tolhido de toda a sua autonomia, tal como o faz com seu professor? Será que seus níveis de “lucro” também não acabam por ser determinados por esse Capital, tal como ocorre com seu professor quando vende a força de trabalho? Qual a comparação que se poderia estabelecer entre uma escola com seu material didático feito por um gigante da educação e um restaurante com seu sanduíche feito por um gigante da alimentação? E o mais instigante: até quando o capital da indústria da educação vai permitir que o pequeno capital continue vendendo suas apostilas e não passe ele mesmo a fazê-lo?

Esse seria um tema interessante para continuarmos nossa conversa...

7 BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, C. M.; ARRUDA, E. E. **Expansão Escolar e Mercado de Trabalho**. s.d.

ALVES, G. L. A produção da escola pública contemporânea. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2005. 288p. **Google Livros**. Disponível em: http://books.google.com/books?id=0lv15yq6VHQC&pg=PP8&lpq=PP8&dq=gilberto+luiz+alves+2001&source=bl&ots=vncZ3kzJS3&sig=_k1sxObdbXlqtS9w0cDpfz4qVtM&hl=pt-BR&ei=JuGHS-f2EIqiuAeuqMiEDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBAQ6AEwAw#v=onepage&q=gilberto%20luiz%20alves%202001&f=false. Acesso em: 26 fev. 2010.

_____. Em busca da Historicidade das Práticas Escolares. **Secretaria de Estado de Educação (SED)**. Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=186&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284. Acesso em: 26 fev. 2010.

_____. **O trabalho didático na escola moderna: Formas Históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Campinas: Cortez, 2000, 155 p.

ARRUDA, E. E.; *et al.* Sobre(o)viver de crianças e adolescentes: uma reflexão acerca do método de pesquisa. **Trabalho Necessário**. Ano 4, n. 4. 2006.

ARRUDA, E. E.; KINJO, C. N.; OLIVEIRA, L. D. S. **O segmento escolar como o "maná" do mercado editorial**. s. d.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987, 379 p.

COMENIUS, J. A. **Didactica Magna**. eBooksBrasil.org, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 26. fev. 2010.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008, 384 p.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.

IBGE. Diretoria de Pesquisa. **Coordenação de População e Indicadores Sociais.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. 2001 – 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>. Acesso em: 26 fev. 2010.

INEP. Censo Escolar. Sinopses Estatísticas. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 31 jan. 2010.

INEP. **Edudata** Brasil. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 31 jan. 2010.

INEP. Estatísticas de gastos em educação. Disponível em: http://www.inep.gov.br/estatisticas/gastoseducacao/despesas_publicas/P.A._cumulativo.htm. Acesso em: 21 jan. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999, 264 p.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação** (Orgs.). São Paulo: Autores Associados, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1998, 409 p.

MARX, K. **Marx's Economic Manuscripts of 1861-63**. Relative Surplus Value. Formal and Real Subsumption of Labour under Capital. Transitional Forms. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1861/economic/ch37.htm>. Acesso em: 21 ago. 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Capítulo I. Seção 1. Duplo caracter representado na mercadoria. 1867. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm#t33>. Acesso em: 26 fev. 2010.

_____. Seção 2. **Duplo caracter representado na mercadoria**. 1867. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm#t33>. Acesso em: 26 fev. 2010.

_____. **Capital: a critique of Political Economy**. Vol. III. The process of capitalist production as a whole. Chicago: Charles H. Kerr and Co., 1909. Disponível em: <http://www.econlib.org/library/YPDBooks/Marx/mrxCpC.html>. Acesso em: 26 fev. 2010.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1974, 1077 p.

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. O Processo de Produção do Capital. Tomo 2 (Caps XIII a XXV). São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção "Os Economistas". Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/22445767/Karl-Marx-O-capital-vol-1-livro-2-Critica-da-Economia-Politica>. Acesso em: 09 ago. 2010.

_____. **O capital:** Crítica da Economia Política. O processo de produção do Capital. V. I, 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1998

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas, 2008, 43 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008, p 126 p.

MIRANDA, K. **As transformações contemporâneas no trabalho docente:** repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. VI Seminário da Redestrado, Regulação Educacional e Trabalho Docente. UERJ: Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=208&Itemid=26. Acesso em: 20 ago. 2010.

OLIVEIRA, C. C.; OLIVEIRA, D. C. **A socialização da produção capitalista e a tendência à subsunção das atividades de serviços.** 6º Colóquio Internacional Marx e Engels. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/Docs/gt9/Mesa1/a-socializacao-da-producao-capitalista.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 ago. 2010.

_____. **Plano Nacional de Ensino, PNE.** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 19 ago. 2010.

_____. **Emenda Constitucional nº 53,** de 19 de dezembro de 2006. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 20 ago. 2010.

Presidência da República.. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 20 ago. 2010.

SANDRI, S. **Os pressupostos da formação geral para o trabalho presentes nos PCNS e nas DCNS do Ensino médio**. In: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (Org.). O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007, 325 p.

SEQUEIRA, L. T. Educação na prateleira: consumo ou produção? **Correio do Estado**. Campo Grande, mai. 2009.

SMITH, A. **Riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TAYLOR, F. W. The principles of scientific management. **Marxists (org.)**
Disponível em:
<http://www.marxists.org/reference/subject/economics/taylor/principles/index.htm>.
Acesso em: 26 fev. 2010.

VERAS, M. de M. O trabalho infanto-juvenil nas atividades rurais: desvendando a insistente inserção nas unidades familiares de produção. **Tese** (Doutorado). Recife: O autor, 2005. Disponível em:
<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1076/1/tese.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2010.