

TRABALHO DOCENTE, AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O COMPLEXO DA DESREALIZAÇÃO E ESTRANHAMENTO

SONIA REGINA LANDINI - UFPR¹
GISELE ADRIANA MACIEL PEREIRA - UFPR²

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RESUMO: Este trabalho busca analisar o impacto das avaliações de larga escala no trabalho docente, a partir dos pressupostos epistemológicos que embasam o estudo TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em 2009. Pretende-se realizar essa análise sob a ótica do trabalho em sua condição ontológica, as condições do capitalismo mundial, seus impactos na educação e em particular no trabalho docente. Ainda, ao não considerar a historicidade do humano-social, esta característica aponta para uma formação fenomênica, marcada pela apropriação parcial da realidade objetiva.

Palavras-chave: Trabalho; trabalho docente; avaliações em larga escala; subjetivismo.

ABSTRACT: The goal of this paper is to analyze the impact of large-scale assessments in teacher work, based in the epistemological basis that underlying the TALIS (Teaching and Learning International Survey), conducted by the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), in 2009. We intend to examine the TALIS impacts with the support of Marxist category of work, the conditions of mundialization and its impact on education, particularly in teaching labor. The problem focuses the valorization of subjectivity, the individualization, ignoring the social evolution. Even more, it does not consider the historicity of social human. This indicates a phenomenological formation, promoting partial appropriation of objective reality.

Key words: Work; teacher labor; large-scale assessments; subjectivism;

As transformações históricas na educação brasileira, reflexo das condições sociais, econômicas e políticas, têm colocado novos desafios institucionais, em especial para o

¹ Professora junto ao depto de Teoria e fundamentos da educação da UFPR- Doutora em Educação pela PUC/SP. slandini@uol.com.br

² Doutoranda junto ao PPGE da UFPR. Bolsista do CNPq. giselife@bol.com.br

professor. Em tal contexto e com um caráter mais abrangente cabe à educação escolar, em conformidade com os Artigos 35 e 36 respectivamente:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...]; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...] (BRASIL, 1996, p. 12).

Nesse âmbito, dentro do amplo escopo de funções torna-se cada vez mais difundida no meio educacional a necessidade de que os sistemas de avaliação sejam capazes de assegurar a multiplicidade de funções, preservando-se um determinado padrão de formação. Esta necessidade se faz expressa na LDB, em seu inciso V, que prevê:

[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Neste viés, assegurar a permanência dos alunos nas escolas ancorados em pressupostos de qualidade será elemento central das políticas educacionais, sobremaneira a partir da década de 90 do século passado, momento em que o controle dos investimentos públicos do Estado, será amplamente utilizado como contrapartida para concessão de empréstimos por parte de determinados organismos multilaterais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Essas políticas, em âmbito nacional irão se concretizar por meio da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, Prova Brasil Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros, e igualmente pela adesão a processos avaliativos e informativos internacionais acerca do processo de ensino e da aprendizagem a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes³ (PISA)⁴ e da Pesquisa Internacional sobre Ensino e

³ Livre Tradução. No original: *Programme for International Student Assessment*.

⁴ O Programa Internacional de avaliação de alunos, se constitui num instrumento de avaliação em perspectiva comparada, idealizado e gerido pela OCDE junto a seus países membros e alguns outros convidados, cujo foco recai sobre as áreas de ciências, leitura, matemática. Tem sido realizado trienalmente desde o ano 2000 até 2015 **Revista Fundamentos, V.2, n.2, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754**

Aprendizagem (TALIS)⁵, ambos desenvolvidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nessa perspectiva, portanto, o trabalho do professor passa a ser avaliado por meio de instrumentos quantitativos, cujo resultado, em linhas gerais, tende a considerar apenas dados, colocando em risco a análise da real finalidade do ser docente, qual seja, a mediação entre aluno e conhecimento científico.

Trabalho docente na lógica das avaliações em larga escala: o foco do TALIS (Teaching and Learning International Survey)

Dentro do quadro acima exposto, tomam corpo nas últimas décadas as avaliações comparadas, objeto deste trabalho, cujo objetivo é averiguar a qualidade da educação nos diversos países, tanto da perspectiva do aluno, como do professor, como é o caso da pesquisa TALIS (OCDE, 2009). Note-se que o termo qualidade, no contexto dos organismos multilaterais que coordenam tais avaliações de larga escala, concentra-se na capacidade de responder às necessidades imediatas da vida prática, bem como à competência, ao conhecimento que se torna útil, e, acima de tudo, como sinônimo de eficiência no uso dos recursos destinados à educação (UNESCO/OREALC, 2002).

Desde a década de 1990, a UNESCO vem desenvolvendo pesquisas comparativas com o programa denominado *World Education Indicators* (WEI), assim como a OCDE vem desenvolvendo o INES (*Indicators of National Education Systems*), dos quais fazem parte *surveys* como a TALIS (OCDE, 2009) e o PISA, os quais norteiam as políticas locais ainda que indiretamente.

Considerando-se a função ideológica dos sistemas de avaliação, na tentativa de garantir a disseminação de projetos educacionais adequados aos parâmetros de acumulação do capital, que por sua natureza concebe a distinção dos países a fim de garantir mecanismos de deslocamentos espaço temporais (HARVEY, 1992), focaremos nossa análise nos programas de avaliação propriamente ditos, em particular buscando analisar quais fundamentos epistemológicos norteiam estas propostas e com qual impacto no trabalho docente.

Neste trabalho buscaremos levar a cabo uma análise da TALIS (OCDE, 2009), que investiga as relações entre ensino e aprendizagem tendo como foco o professor. A TALIS é

e a cada novo evento se seleciona uma dentre as três áreas avaliadas como sendo a principal e as demais como secundárias.

⁵ *Teaching and Learning International Survey*

realizada junto aos países membros da OCDE e países convidados, entre eles o Brasil, e examina aspectos relacionados às condições de trabalho do professor, seu desenvolvimento profissional, e suas crenças e atitudes.

Trata-se de um estudo comparado que visa promover indicadores internacionais e uma análise das políticas sobre docência e ensino, com vistas a ajudar os países a revisar e desenvolver políticas no sentido de tornar a profissão de professor mais atrativa e efetiva, possibilitando melhorias na educação escolar. A TALIS se consubstancia num *survey* realizado por meio de questionários aplicados a professores e diretores do segundo ciclo do ensino fundamental. Tem como amostra 200 escolas por país, nas quais se selecionam 20 dos seus professores. No caso do Brasil, a investigação se deu em escolas municipais, estaduais e privadas.

Visando fornecer subsídios para a análise das relações entre condições de trabalho, clima de trabalho, as crenças e comportamentos dos professores, a investigação toma como central a eficácia do professor, tendo no conceito autoeficácia o eixo toda a investigação, ou seja, valoriza-se o professor capaz de realizar escolhas adequadas para atingir os objetivos propostos para a formação de indivíduos competentes, sendo um estimulador dos alunos, desencadeador de resultados favoráveis ao processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que o conceito de autoeficácia diz respeito à capacidade dos indivíduos de acreditar e se organizar para agir de modo a realizar um determinado objetivo. Bandura (2005) ressalta, em um embate com teorias que privilegiam maior domínio do meio sobre o indivíduo, que os indivíduos são pró-ativos e que não se trata de defender o individualismo. Enfatiza que um forte senso de eficácia é vital para o bom desempenho dos indivíduos, independentemente do que é realizado individualmente ou por membros de um grupo (BANDURA, 1998).

Trata-se, portanto, de estabelecer metas para si mesmo, mediante o esforço a ser investido em determinada tarefa no trato com eventuais fracassos e, em particular, na perseverança. Posto que, se o indivíduo acreditar em suas potencialidades e elevar suas expectativas poderá alcançar maior êxito. Em contrapartida, se não houver uma crença em suas potencialidades o indivíduo não será capaz de dominar suas emoções e colocar em prática suas habilidades em prol do alcance de metas estabelecidas. Portanto, frente a situações adversas, o indivíduo poderá ou não superá-las.

Nesse contexto, ao professor cabe garantir o desenvolvimento da capacidade de perseverar, enfrentar desafios, acreditando em sua potencialidade. Ao mesmo tempo deve, ele mesmo, desenvolver uma capacidade de crença em suas ações e no desempenho dos alunos.

A perspectiva acima enfatiza, portanto, a compreensão da realidade como fruto do conhecimento humano subjetivamente posto. Não obstante, a problemática consiste no fato de que a individualização, a valorização da subjetividade isolada, ignora a evolução social, a passagem da esfera biológica à social. E, ainda mais, não considera a historicidade do humano-social.

Nessa perspectiva idealista nega-se a realidade como impulso à superação da abstração, cerceada pela imposição aos indivíduos do uso de conhecimentos que os levam à correta compreensão de uma dada situação, compreensão esta realizada pela capacidade subjetiva. Neste processo de negação da objetividade como fundamental no processo de aprendizagem o resultado desta consiste em uma análise apartada do todo, como uma apropriação factual isolada de sua concretude. Trata-se, portanto, de considerar a necessária relação entre objetividade-subjetividade.

Na mesma linha de raciocínio, podemos refletir sobre a ênfase dada à experiência, sempre individual, como mote para a aprendizagem a partir dos problemas postos no cotidiano, levando a uma compreensão individualizada de sujeito. Nessa concepção cabe ao professor resolver os problemas que impedem o desenvolvimento subjetivo dos alunos na resolução de problemas estabelecidos no plano da imediaticidade.

Destes elementos subjetivos, individualizantes, podemos inferir que é a forma abstrata que define o fazer educativo. Dito de outro modo, a apreensão do sujeito consiste em uma captura fragmentada da realidade, parcial e por isso, isolando o conjunto dos elementos concretos postos na realidade, negando o fato de que o conhecimento científico deve partir da objetividade concreta.

Tal perspectiva se concretiza como ideário pedagógico exatamente quando da emergência da crise do capital e da reformulação dos modelos de produção e trabalho, ceifando um novo modelo de trabalhador, ágil, capaz de lidar com os desafios da tecnologia crescente, e apto a lidar com os obstáculos de um mundo competitivo, sem empregos, e que requer uma enorme responsabilização individual pelo sucesso ou insucesso pessoal e social. No período da acumulação flexível, a mobilização de recursos cognitivos de acordo com as situações vivenciadas (PERRENOUD, 1999) exige do sujeito um elevado grau de responsabilização e de busca por respostas práticas na direção de uma competência requerida pelo sistema produtivo,

cujos requisitos são: saber fazer; saber ser; saber aprender. Estes pressupostos indicam uma escola centrada na redução dos conteúdos escolares às situações cotidianas, vivenciadas na prática. Isto significa dizer que o professor deve estimular a aprendizagem do aluno, destituindo-o de seu papel de transmissor do conhecimento científico.

Há, nesta perspectiva, uma concepção de cotidiano alienado, de captura do imediato, desconsiderando-se que:

A consciência não pode ser reduzida a uma dimensão psicológica e individual, existente *per si*, menos ainda como tão somente gnosiológica [...] Mas, como ser social, ela participa do processo social tornando-se um *médium* do movimento, um *médium* da história, que para além de adensar a dimensão gnosiológica, não negando a razão, nem uma teoria do conhecimento da realidade, [...] sofre alterações qualitativas originárias do fato social, ao mesmo tempo, interfere no fato social, modificando-o, segundo a linha de desenvolvimento, sempre contraditória, do complexo social (SILVA JR; GONZALEZ, 2001, p. 108)

Necessário indicar que as concepções que valorizam apenas o gnosiológico, o real como expressão do que a consciência captura, desconsidera as condições objetivas e concretas da sociedade capitalista. Neste sentido, a captura do que se supõe real é a captura do real alienado, o que supõe um movimento de obscurecimento das relações de classe. Sob a égide da liberdade individual o capitalismo instaura uma compreensão de mundo que confere ao indivíduo apenas a possibilidade de apropriação do que é aparente, do que é imediato, tendo em vista que a real condição do indivíduo é subsumida à exploração e à lógica de acumulação do capital. Assim, o que se apresenta aos indivíduos singulares é uma realidade parcial que, por meio dos mecanismos ideológicos – entre os quais a escola – sugere uma realidade harmônica, equilibrada e neutra, cujos problemas e desafios são próprios às dificuldades do sujeito em se adaptar ao mundo.

O que se conhece, em uma sociedade cindida por classes e interesses antagônicos, expressa o reflexo de uma realidade aparente que, no cotidiano, se evidencia por meio das representações do senso comum, em uma compreensão utilitarista, visando respostas imediatas aos desafios postos pelo sistema capitalista. Trata-se da negação de uma condição fundamental para a compreensão científica da realidade: a captura da totalidade, do que o gênero humano produziu historicamente. Dito de outro modo, no capitalismo os processos de apreensão do real se restringem às formas de pensar e agir que refletem apenas parcialmente a genericidade humana.

Supor um processo educativo que permite a formação autônoma dos indivíduos diz respeito, portanto, a superar esta condição alienada, proporcionar conhecimentos capazes de estimular a apreensão da totalidade e não apenas fragmentos desta. Ao estimular a resolução de problemas práticos – imediatos a educação escolar se consolida como instrumento de perpetuação de uma aprendizagem superficial, capaz de apreender apenas o que os modelos econômicos vigentes, em dado momento histórico, definem como pertinentes.

O trato com a realidade não pode capturar apenas o que a experiência sensível permite, numa apreensão singular, individualizada da realidade. É necessário contextualizar as condições histórica do meio, as relações sociais postas, garantindo a apropriação do que historicamente foi produzido. A imediaticidade e o subjetivismo da pedagogia pragmatista e do cognitivismo construtivista revelam a tendência de negação do gênero humano, da identidade do sujeito com as formas históricas de desenvolvimento do humano. Ou seja, a apreensão torna-se apenas uma adaptação ao meio sem que se percebam as relações sociais, as formas de domínio e de alienação.

Nesse quadro, outro aspecto importante no documento TALIS (OCDE, 2009) consiste no fato de que a noção de autoeficácia é concebida como expressão da competência profissional

A competência profissional é um fator crucial na sala de aula e nas práticas escolares [...]. Para estudar isso, vários autores medem, por exemplo, os efeitos das crenças sobre ensino e aprendizagem construtivistas comparadas com ‘recepção/transmissão direta’ [...]. TALIS (Teaching and Learning International Survey) usa uma versão de domínio geral de ensino e aprendizagem dos índices relacionados (construtivista e transmissão direta) para cobrir as crenças de professores e compreensão básica da natureza do ensino e aprendizagem (OCDE, 2009, p. 89).

Nesse sentido, a competência pode ser medida pela forma como o professor concebe o processo de ensino-aprendizagem: transmissão direta ou construtivista.

[...] transmissão direta de aprendizagem implica que o papel dos professores é comunicar conhecimento de forma clara e estruturada, explicar as soluções corretas, dar aos alunos problemas claros e resolúveis, e garantir a calma e concentração na sala de aula. Em contraste, uma visão construtivista se concentra nos alunos não receptores passivos, mas como participantes ativos no processo de aquisição de conhecimento. Professores com essa visão dão aos alunos a oportunidade de desenvolver soluções para os problemas por conta própria, e permitem que os alunos tenham um papel ativo nas atividades de ensino (OCDE, 2009, p.92)

A noção de competência é incorporada no âmbito da educação de modo a adequar os pressupostos educativos às necessidades de formação de trabalhadores cada vez mais adaptados à lógica inerente aos processos do modelo de acumulação flexível, estimulando a iniciativa individual, a competitividade e a produtividade.

Trata-se, segundo Stroobants (1997), de saberes ligados à experiência, ao fazer, saberes relacionados à experiência individuais – tácitos, e saberes ligados à capacidade de se relacionar e comunicar. É uma expressão da

[...] visão pragmática e utilitarista de competência traz sérias implicações para os objetivos educacionais, pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento da lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca (MACHADO, 1998, p. 28).

No caso do trabalho docente, esse modelo implica em uma ação voltada para a resolução de conflitos, para o trato com problemas que estão fora do seu objetivo, de sua necessidade de realização como professor, a saber: a construção de processos e mediações capazes de proporcionar aos alunos o domínio dos conhecimentos historicamente elaborados.

Essas tendências acima apontadas: autoeficácia, competência, resolução de problemas imediatos-, são características de um modelo de trabalho voltado para a perpetuação dos processos de alienação, colocando o professor como aquele que assegura a formação de sujeitos adaptados à lógica da produtividade, sendo do professor também uma postura profissional própria ao trabalho produtivo.

Resgatando categorias

O trabalho é um processo de objetivação, que tem como base a ação consciente do homem frente às necessidades e às condições concretas, processo no qual são definidas, também, a essência da postura subjetiva e as formas por meio das quais o sujeito do processo do trabalho define sua postura com relação a si mesmo.

Considerando-se que o concreto é sempre um processo (relacionado a uma estrutura econômico-político-social dada), não um fato dado como resultado, partimos do pressuposto de que a vida individual pode ser mais particularmente genérica e/ou a vida genérica particularmente mais individual (LUKÀCS, 1968). Os indivíduos se apropriam das objetivações existentes e produzem novas objetivações e, neste processo, se afirmam como gênero humano. Dito de outro modo, o trabalho humano é um processo que contém em si as formas por meio das quais os homens se autorrealizam, transformam conscientemente o mundo objetivo, e transformam a si mesmos, ativando uma série de conexões que expressam a materialidade e a subjetividade e agem na direção do desenvolvimento humano. Assim, é possível considerar que o dever-ser, tanto na perspectiva da objetividade quanto da

subjetividade, em sua relação dialética, é o elemento norteador da formação humana, marcadamente social. Neste processo só é possível conceber a ação humana na direção de um fim – teleologia, tanto do ponto de vista da matéria, quanto subjetivo, mediante a inseparável inter-relação entre ambos os aspectos. O devir se caracteriza, fundamentalmente, tanto pelo transformar-se quanto pelo vir a ser, processo inerente da autocriação.

O rompimento das barreiras naturais e a crescente sociabilização dão um caráter cada vez mais genérico às práticas humanas. Neste contexto, o sujeito se configura em uma particularidade partícipe da totalidade existente, alterando também a objetividade e influenciando a vida de outros, desenvolvendo-se, portanto, tanto a individualidade quanto a sociabilidade humana. Quanto mais se desenvolve a sociabilidade, mais mediações entre genérico e particular se fazem necessárias, sintetizando os elementos, genéricos e singulares, numa complexificação cada vez maior.

Neste contexto estão presentes o conhecimento, posto que é parte deste processo, e do domínio das condições objetivas para que, na consciência, as mediações e escolhas alternativas sejam realizadas na direção do alcance do fim posto. Na mesma medida estão também presentes emoções e sentimentos.

Na apropriação das condições postas (socialmente) e na escolha, por meio da consciência, das melhores formas para se atingir o objetivo, o sujeito se forma e estabelece uma nova conexão entre singular e genérico, tornando sua existência cada vez mais genérica. Nessa construção contribui com sua prática para uma nova realidade. Aqui a apropriação das significações sociais dá um sentido novo à prática individual, tendo em vista sua vida concreta.

As significações são, portanto, expressões da generalidade humana, das práticas históricas, assimiladas pelos sujeitos, considerando-se sua singularidade, sua vivência e suas experiências pessoais. Na busca por atingir a meta estabelecida, as ações, mediadas pelas significações sociais, definem o sentido pessoal do ser em dado momento. Dito de outra forma, orientado para o alcance de um fim, o sentido da prática individual se define por sua expressão no conjunto das significações, ou seja, o “[...] sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 2004, p. 105).

O significado da ação humana, portanto, diz respeito à experiência humana generalizada, à genericidade, as formas de apropriação do real que se concretizam no conjunto das ações acumuladas socialmente. São ações conscientes, tendo em vista o fim a ser alcançado, fim este que coincide com a necessidade social na direção do desenvolvimento do gênero humano. Quanto mais genericamente se realiza a ação do sujeito, mais dotada de sentido social.

Dito de outro modo, o sentido se coloca como criação, como ação individual diante do socialmente posto. Significado e sentido são, portanto, partes de um só processo.

Na atualidade da sociedade capitalista a característica marcante se apresenta por um processo contraditório no qual motivações genéricas e singulares se opõem. Ainda que a intenção do trabalhador permaneça no âmbito das motivações genéricas e do desenvolvimento social, ele não mantém uma relação consciente com a genericidade. O trabalhador não domina o produto de seu trabalho, nem o processo de trabalho e, ainda menos, a compreensão de seu próprio trabalho – em termos singular e genérico. O conteúdo de seu trabalho, que lhe preenche a vida de sentido, assume a forma do valor econômico, conferindo-lhe, portanto, um sentido individualizado, cujo resultado refere-se ao salário, que oculta a mais-valia, imprimindo um caráter fetichizado à sua existência.

Quanto mais o valor econômico assume preponderância, maior a tendência de reproduzir as formas de atuação que levam às práticas espontâneas, pragmáticas, tendo os mecanismos ideológicos que imprimem uma lógica pragmática, utilitarista, espontânea.

No capitalismo “[...] o trabalho produz suas condições de produção enquanto capital, o capital produz o trabalho enquanto trabalho assalariado, como meio de realização enquanto capital” (MARX, 1985, p. 135). O trabalho produtivo é, então, base para o ciclo vital do modo de produção capitalista. Marx, no entanto, destaca que “[...] o processo capitalista de produção não é meramente produção de mercadorias. É um processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios para sugar trabalho não pago” (MARX, 1985, p.115), o que indica que o trabalho não produtivo e o trabalho imaterial colaboram como a lógica capitalista na reprodução do processo de exploração do trabalho.

Marx afirma que trabalhadores como escritores, mestres-escola, cantores, são trabalhadores improdutivos embora possam ser considerados produtivos ao venderem, respectivamente, seus livros às editoras, ao colocarem o conhecimento a favor do capital, ao venderem seus cantos à indústria fonográfica. Entretanto, ressalta Marx (id. Ibid), “[...] mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submetem formalmente ao capital: pertencem às formas de transição” (grifos nossos). São estes trabalhadores, segundo o autor, uma espécie de “[...] mercadorias autônomas – e, embora possam ser explorados de maneira diretamente capitalista, constituem grandezas insignificantes se os compararmos à massa de produção capitalista” (idem, p.116, grifos do autor).

É certo que este é um campo controverso, como já indicara Marx (1985):

[...] este fenômeno, o de que com o desenvolvimento da produção capitalista todos os serviços se transformam em trabalho assalariado e todos os seus executantes são assalariados, tendo por consequência essa característica comum com o trabalhador produtivo, induz tanto mais em confusão entre uns e outro quanto é um fenômeno característico da produção capitalista e por esta gerado [...] (MARX, 1985, p.112-113).

Aqui é preciso evidenciar que trabalho produtivo é aquele que agrega valor, cuja mediação se dá por meio de uma mercadoria, tendo em vista o processo de circulação, ou seja, o trabalho produtivo é o trabalho que transforma D_M_D. No caso do trabalho imaterial, sua característica consiste no fato de ser a produção inseparável do ato de produzir, no qual se insere o trabalho do professor.

Em Teorias da Mais-valia Marx afirma que, ainda que frente o empresário do estabelecimento de ensino o professor, o trabalhador pode ser considerado produtivo, mas o professor só é produtivo em extensão reduzida (MARX, 1980).

O trabalho docente tem como pressuposto a ação voltada à condução dos processos de ensino com a finalidade de proporcionar aos alunos a apropriação, assimilação e generalização do conhecimento científico. Tal ato se caracteriza como uma prática em que o processo de trabalho, bem como o produto, o resultado final, são suposta e autonomamente organizados pelo docente, o que significa que os meios e a escolha de alternativas para a consecução dos objetivos são conscientemente definidos pelo professor. Isto implica que o significado da ação docente está relacionado ao desenvolvimento do gênero humano, de modo a potencializar a consciência dos sujeitos sobre as condições postas e realizar suas escolhas alternativas.

Deste modo, o sentido da ação docente caracteriza-se pela realização de uma atividade fundamental para a condição de humanização. No entanto, as condições históricas definem um caráter particular para a ação docente, tendo em vista seu papel no processo de reprodução social. Isto significa dizer que, no capitalismo, a ação e as práticas docentes formalmente se caracterizam pelo processo de reprodução da propriedade privada e da desumanização, conflitando-se com a possibilidade de desenvolvimento das condições de humanização por meio do conhecimento. Esse quadro conflituoso imprime um caráter contraditório à sua atuação cotidiana, limitando o significado de seu trabalho e, ao mesmo tempo, imprimindo um novo sentido à sua prática.

Assim, no caso do trabalho do professor, cujo produto e processo consistem nas relações mediadas pelo conhecimento científico historicamente elaborado, temos que no capitalismo se processa um afastamento das condições autônomas de trabalho, associado à: mecanismos de

intensificação das tarefas administrativas e burocráticas; imposição de conteúdos por meio de livros didáticos; processos de avaliação definidores do conteúdo e do processo de trabalho. Neste sentido, perde-se de vista a identidade com o conteúdo do trabalho que passa a ser, cada vez mais, estranho ao professor.

O significado de seu trabalho docente, ainda que se mantenha o foco na formação de um aluno capaz de apropriar-se do conhecimento científico, choca-se com as formas rotinizadas e impositivas às quais o professor tem de se submeter, em particular aquelas que perpetuam o padrão de formação para o enfrentamento de situações que exigem menos que conhecimento científico, focando o aprendizado na resolução de problemas sem que a teoria seja considerada essencial.

Essa lógica atual pode ser identificada ao tomarmos as formas de avaliação centralizadas que permeiam as políticas educacionais e atuam na prática cotidiana do trabalho escolar. Nesse contexto, as condições de trabalho postas na atualidade, particularmente ao que se refere ao trabalho do professor, acabam por influir no grau de realização, na satisfação gerada por meio de sua atividade, trazendo à tona diferentes sentimentos e emoções. Estes sentimentos e emoções são desencadeadores de impulsos, conforme aponta Heller (1994, p. 52-53)

A relação particular com o mundo, a plena identificação do eu com seu próprio caráter psíquico, e ademais com as normas de seu entorno, a consciência acrítica do nós leva, a maioria das vezes... à explosão dos hábitos afetivos e emocionais reprimidos mediante os canais permitidos. Os sentimentos puramente particulares – como a inveja e a vaidade, os ciúmes e a covardia –, vinculados à defesa da particularidade, com frequência se transformam, subitamente em destruição⁶ (HELLER, 1994, p. 52-53).

A conduta competitiva acaba por caracterizar uma desagregação da personalidade⁷. A autora afirma que “[...] pelo menos uma parte das personalidades desagregadas pela adaptação mostram certa predisposição para a depressão e o aborrecimento”⁸ (HELLER, 1994, p. 55).

⁶ Livre tradução. No original: La relación particular con el mundo, la plena identificación del yo con su propio carácter psíquico, y además con las normas de su entorno, la conciencia acrítica del nosotros lleva, la mayoría das veces... a la explosión de los hábitos afectivos y emocionales reprimidos mediante los canales permitidos. Los sentimientos puramente particulares- como la envidia y la vanidad, los celos y la cobardía –, vinculados a la defensa de la particularidad, con frecuencia se transforman, súbitamente en destructividad⁶ (HELLER, 1994, p. 52-53).

⁷ Personalidade tomada como autoconstrução da individualidade mediante a generalidade, ou seja, como processo de constituição da individualidade tendo em vista a relação consciente com o meio, com a objetividade social. A personalidade, tem como matéria-prima o caráter psíquico (onde as causalidades desempenham papel primário), que se associa ao caráter moral (depende da família em que nasce, das condições postas, da causalidade) desenvolvendo a personalidade, então como sinônimo da individualidade e da sociabilidade.

⁸ Livre tradução. No original: “[...] pelo menos una parte de las personalidades disgregadas por la adaptación muestran cierta predisposición a la depresión y al aburrimiento” (HELLER, 1994, p. 55).

A lógica educativa, nos moldes como se apresentam na atualidade, asseguradas com os mecanismos de controle tais como as avaliações em larga escala, além de perpetuarem desigualdades históricas, caracterizam, no caso do trabalho do professor, um processo alienado, estranhado, com perda gradativa de significado e sentido, na medida em que,

[...] o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno [...] [sendo que] a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, s.p, grifos nossos).

Algumas considerações sintetizadoras

A análise dos pressupostos que sustentam o instrumento TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) nos leva a compreender que há uma tendência à valorização subjetiva da aprendizagem. Esta característica aponta para uma formação fenomênica, marcada pela apropriação parcial da realidade objetiva.

Neste sentido, instrumentos como a pesquisa TALIS, que pretende averiguar as condições educacionais por meio de indicadores globais, representam as necessidades de formação postas para a reprodução dos processos de acumulação do capital que se desenvolvem nas últimas décadas do século XX a partir do Consenso de Washington em 1989, quando as orientações para o reajuste econômico passaram a considerar como condição prioritária a redução de gastos do Estado. Tal redução tem levado a um profundo reajuste fiscal, às privatizações e à descentralização administrativa, o que afeta profundamente os investimentos em educação, e se torna um agravante em países menos desenvolvidos e com carências históricas relacionadas aos baixos investimentos sociais e educacionais.

No que tange ao trabalho docente, estes indicadores reforçam e legitimam um processo de trabalho cada vez mais distante da formação humana, do conhecimento científico, colocando em questão a finalidade do ser docente, do próprio ato de educar.

Desse modo, as condições mais precárias, as novas bases, que relacionam o trabalho docente ao imediatismo de mercado, configuram uma aproximação intensa ao trabalho

produtivo e, conseqüentemente, transformam o trabalho docente em um trabalho que desrealiza, aliena, e reproduz a ideologia do capital.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In: AIDAR, J.G., BELENGER, D. & DION, K.L. (Eds) **Advances in psychological science**. VOL 1. Personal, social and cultural aspects. Hove, UK, Psychology Press, 1998.

BANDURA, A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. **Behavior Research and Therapy**, 42 (10), 2004 613-630

_____. The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K. G.; Hitt, M.A. **Great minds in management**. Oxford University Press, 2005. p. 9-35.

BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. Campinas **Cad. CEDES**. v.19. n. 44. Abr. 1998. Disponível em: www.scielo.br. Extraído em jan de 2006

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Extraído em mar 2015.

CARNAP, Rudolf. **Testabilidade e Significado**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 177-225. (Coleção Os Pensadores).

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992

HELLER, A. **Instinto, agressividade y carácter**. Barcelona: Ediciones Península, 1994

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica** (Argentina, Brasil, Chile e México na década de 1990). São Paulo: Xamã, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ªed. São Paulo: Ed. Centauro, 2004

LUKÀCS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Editori Riuniti, 1981.

_____. **Introdução a uma Estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, L. R. de S. Educação Básica e Empregabilidade. In: **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, NETE / FAE / UFMG, jan / jul – 1998, nº 3.

MARX, K. **Teorias da mais-valia. O capital**. (livro 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. São Paulo, Moraes, 1985

MARX, 1985.

OCDE. **Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching and Learning International Survey** (TALIS -Teaching and Learning International Survey) (, Paris: OCDE, 2009. Disponível em: <www.ocde.org>. Extraído em janeiro de 2011. (Tradução livre).

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SILVA Jr., J. dos R. & GONZALEZ, J. L. C. **Formação e trabalho** - Uma abordagem ontológica da sociabilidade. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Extraído em março de 2012

STROOBANTS, M. A Visibilidade das Competências. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, L. (orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

UNESCO/OREALC. Cumbre de Las Américas. **Panorama Educativo De Las Américas**. Informe Regional, Proyecto regional de indicadores educativos, Santiago - Chile, Enero 2002. Disponível em <<http://www.prie.cl>>. Extraído em abril de 2006.

Artigo revisado pelas autoras