CP CADERNOS DE PESQUISA
ISSN 2178-2229

Programa de Pós Graduação em Educação PPGE

O PROFESSOR ENQUANTO TRABALHADOR E O PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO: O CASO DA BOLÍVIA

THE TEACHER AS A WORKER AND THE PROCESS OF PROLETARIZATION: THE CASE OF BOLIVIA

EL PROFESOR COMO TRABAJADOR Y EL PROCESO DE PROLETARIZACIÓN: EL CASO DE BOLIVIA

Gabriela Milenka Arraya Villarreal
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2458-371X

Arlete Maria Monte de Camargo
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5209-9693

Resumo: O artigo desenvolveu um estudo sobre a atividade docente sob viés da perspectiva Marxista. Isso com análise de categorias como trabalhos produtivo, físico e intelectual, assim como suas relações sociais com o processo de produção com vistas a uma possível definição da natureza do exercício dos professores em uma sociedade capitalista. Foi possível, ainda, traçar um percurso da profissão docente, inicialmente vista como um vocacionado, até a atualidade onde prevalecem ideias de profissionalização e proletarização, as quais foram devidamente caracterizadas. Tomou-se como referência o caso específico do trabalhador docente boliviano, com base em literatura correlata e nos documentos referentes aos estatutos sindicais daquele país. Os resultados apontam para as diferentes influências que atuam sobre esse trabalhador, o que não o impede de participar de movimentos contra-hegemônicos que são igualmente importantes nessa definição.
Palavras-chave: Trabalho docente. Proletarização docente. Proletarização docente na Bolívia.

Abstract: The article developed a study on the teaching activity from a Marxist perspective. This with analysis of categories such as productive, physical and intellectual work, as well as their social relations with the production process with a view to a possible definition of the nature of teachers' practice in a capitalist society. It was also possible to trace a path of the teaching profession, initially seen as a vocation, until today where ideas of professionalization and proletarianization prevail, which were properly characterized. The specific case of the Bolivian teaching worker was taken as a reference, based on related literature and documents referring to the union statutes of that country. The results point to the different influences that act on this worker, which does not prevent him from participating in counter-hegemonic movements that are equally important in this definition.
Keywords: Teaching work. Teacher proletarianization. Teacher proletarianization in Bolivia.

Resumen: El artículo desarrolla un estudio sobre la actividad docente desde una perspectiva marxista. Esto con análisis de categorías como trabajo productivo, físico e intelectual, así como sus relaciones sociales con el proceso de producción con vistas a una posible definición de la naturaleza de la práctica docente en una

sociedad capitalista. También fue posible trazar un camino de la profesión docente, inicialmente vista como una vocación, hasta la actualidad donde prevalecen las ideas de profesionalización y proletarización, las cuales fueron debidamente caracterizadas. Se tomó como referencia el caso específico del trabajador docente boliviano, con base en literatura relacionada y documentos referentes a los estatutos sindicales de ese país. Los resultados apuntan a las diferentes influencias que actúan sobre este trabajador, lo que no le impide participar en movimientos contrahegemónicos igualmente importantes en esta definición.
Palabras clave: Trabajo docente. Proletarización docente. Proletarización docente en Bolivia.

1 INTRODUÇÃO

A conceituação de trabalho idealizada por Karl Marx (1985), tanto para o homem individual e como para o gênero humano, pode ser vista como uma problemática pertinente, cuja discussão no âmbito professoral necessita ser ampliada. Por esta razão, o presente texto se propõe a buscar respostas consistentes acerca dos elementos que permitem articular o vínculo da identidade do professor como trabalhador, observando o contexto atual e histórico, assim como o professor como um intelectual afastado da realidade do profano trabalho dos proletários (MARX, 1985; FORMOSINHO, 2009).

Consoante Tardif (2014), a figura do docente deve ser vista como profissional detentor das técnicas e métodos que são utilizados para disseminar conhecimentos dentro de uma determinada vertente do saber. Ademais, de acordo com Freire (1996), que também assinala a necessidade de conhecimentos e métodos que fazem à tarefa do professor, mas a sublinha que no caso específico do ensino se deve notabilizar por ser uma tarefa humanizada, profundamente formadora pautada na ação ética de ensinar, posto que o docente não é um mero transferidor de saberes conforme é privilegiado no ensino tradicional, contudo, um criador de possibilidades para a produção e a construção do conhecimento desde uma visão crítica e problematizadora.

Nessa perspectiva, a importância do trabalho é caracterizada como:

> [...] a existência [...] de cada elemento da riqueza material não existente na natureza, sempre teve de ser mediada por uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1985, p. 50).

A partir desta visão de Marx (1985), é possível fazer a distinção de duas questões: a primeira se refere à importância do trabalho como condição da existência do homem, atividade essa que realiza a mediação entre o homem e a natureza, tendo como consequência a geração de riqueza material que fornece as necessidades, criando assim a natureza humana em si mesma. Assim, inicialmente, resgatamos a centralidade do trabalho na vida hu-

mana e em particular a questão que aqui nos ocupa, o trabalho docente. A segunda questão concerne à consequência dessa afirmação que é a expressão da necessidade de partir sempre dos homens: "como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem [...], portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem de sua vontade" (MARX; ENGELS, 1984, p. 21).

O entendimento concebido relaciona-se com um enfoque histórico e materialista, quebrando o dogmatismo criticado por Marx, que desconsidera a realidade material através da qual os homens produzem a sua existência. Nesse sentido, não em vão, na crítica a Proudhon[1]: "O Sr. Proudhon só pode fazer uma crítica dogmática, pois não concebe nossas instituições como produtos históricos e não compreende nem a sua origem nem o seu desenvolvimento" (MARX, 2001, p. 21). Nesse sentido, recupera-se elementos históricos e das mediações que compõem a totalidade para a análise da realidade.

Desta maneira, a análise desenvolvida considera as condições materiais de um determinado momento histórico, no qual os atores sociais agem condicionados pelas suas condições, porém rompendo com o dogmatismo, além de se apresentar baseada na identificação dos professores plasmados na sua produção sindical, lugar onde eles igualmente expressam a sua identidade. Remete, igualmente, a Saviani (2003), quando afirma que há uma relação indissociável entre trabalho e educação, posto que a espécie humana trabalha e aprende, concomitantemente, com vistas a produzir sua existência.

Dentro da perspectiva marxista, existem diferentes formas de ver o professor na sua identidade profissional, a saber, aquela que identifica o professor, principal personagem do nosso estudo, em uma dualidade entre profissional e trabalhador proletário que compreendem a proletarização da educação. Diferentes autores como é o caso de Schön (1983) e Contreras (2012) vêm apontando a proletarização do trabalho docente, seja porque o trabalho docente permanece calcado na racionalidade técnica, a qual privilegia resultados em detrimento aos aspectos humanos e subjetivos correlatos a atuação professoral, ou seja porque no contexto das reformas educativas ocorridas em um contexto internacional são introduzidas determinadas convicções pedagógicas que formam, em geral, um sistema coerente, que acabam por se constituir dada armadilha para o professor, muitas vezes distante de uma possível autonomia e mais condicionados à redefinição técnica de seu trabalho em qualquer das situações, tanto no racionalismo que marcou a década de 1970, quanto nas reformas educativas em vigor a partir da década de 1990.

Freire (1996) recomenda que o desenvolvimento de atividades docentes não seja feito sob a égide dessa racionalidade exacerbada, porque ela remete aos princípios e práticas comumente nas práticas de ensino tradicionais (SAVIANI, 2009), assim como em outras práticas pedagógicas que distanciam o professor de sua relativa autonomia.

1 Proudhon (189 – 1865) foi um filósofo político e econômico francês, considerado pai do anarquismo, criticado por Marx, que o considerava um socialista utópico.

Em relação à possibilidade de profissionalização do magistério, esse viés apresenta variações do ponto de vista histórico, as quais diferem quanto ao contexto socioeconômico e político, os quais definem diferentes tipos de formação, especialização, carreira e remuneração para esse grupo social que se evidencia em crescente expansão. Tal expansão decorre da ampliação dos processos de escolarização ao contingente cada vez maior de estudantes, o que exige do trabalho dos docentes aspectos como produtividade, qualidade, especialização e inovação, termos que são comumente associados aos processos industriais (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009; SCHWAB, 2017).

A proletarização da educação é uma consequência de mudanças sociais e econômicas que se desdobraram em necessidades educacionais como, por exemplo, maior escolaridade obrigatória para o mercado de trabalho, o que levou, nas últimas décadas do século XX à constituição das chamadas escolas de massas. Sousa e Silva (2016) assinalam que a escola de massas pode ser interpretada como um acontecimento resultante da expansão industrial, que se manteve com a chamada reestruturação produtiva, sob a justificativa de que a escolarização deveria haver adequação para a preparação da classe trabalhadora em consequência da formação docente. Isso, segundo Thurler (2002), contribuiu para confrontar os professores com as necessidades que abrangiam desde a reinvenção da escola, deles próprios enquanto pessoas e integrantes de um grupo ocupacional, o que lhes atribui uma maior responsabilização.

Destacam-se como causas deste fenômeno a crescente urbanização da sociedade, a necessidade de qualificação profissional pela indústria capitalista que, introduzida na educação uma lógica tecnicista, interfere e fomenta transformações, colocando em crise a identidade coletiva dos professores (FORMOSINHO, 2009; FANFANI, 2008).

A perda de nível salarial, desprestígio com o exercício e remuneração, afasta o educador da categoria de profissional, aproximando-o da realidade de um trabalhador fabril. Porém, considera-se que o professor não tem a mesma realidade que o trabalhador citado acima, ainda que seja assalariado, isso por conta de que suas condições de trabalho tenham mudado como também sua imagem de trabalhador, ele ainda mantém certo controle no processo de produção por ser um trabalhador imaterial, logo, não substituível por máquinas para a produção (HYPÓLITO, 1991), sobretudo no que diz respeito aos níveis elementares do ensino, já que na educação superior se observa um acentuado crescimento dos cursos à distância e a redefinição do trabalho docente.

Tal situação não se repete no campo organizacional: sob a égide da Quarta Revolução Industrial pautada nas inovações tecnológicas, trabalhadores são substituídos por robôs em nome do aumento na eficiência e eficácia dos processos fabris (SCHWAB, 2017), situação que reestrutura toda a dinâmica laboral e a condiciona aos avanços técnicos, almejando a menor intervenção humana no processo de produção.

Enguita (1991), baseado no processo de produção, também opõe a categoria profissional do educador a do proletário. Todavia, encontra um termo intermediário no que se

refere à proletarização e a profissionalização docente, no qual utilizando o termo "semi-profissão" para os grupos ocupacionais com características pertencentes tanto ao grupo profissional quanto à classe operária:

> [...] constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (ENGUITA, 1991, p. 43).

Além destas observações, Enguita (1991) pontua que com o processo de urbanização também ocorre a expansão do ensino público e privado, a introdução dos especialistas em educação, da figura do diretor, bem como a padronização do ensino com uma pedagogia tecnicista que controla as etapas do processo educativo, desde a introdução do livro de texto que se mostra fator que afeta a autonomia no processo de trabalho do professor. Para Iop (2011), no contexto hodierno, a lógica de trabalho baseada nos modelos de Taylor e Ford não se restringe mais ao ambiente das fábricas, adentrando, também, às escolas e, por conseguinte, contribuindo para tornar o ofício dos professores precarizado.

Poderíamos, ainda, mencionar a feminização como um dos fatores que aproximaram ao processo de proletarização, porque a entrada crescente da demanda feminina ao trabalho do magistério contribuiu para uma desvalorização social e salarial dessa ocupação. Para tal, as mulheres ocuparam espaço na atividade docente como uma extensão das atividades domésticas, além disso, considera-se o trabalho docente feminino como uma segunda atuação, além da doméstica. Em uma sociedade patriarcal, o trabalho das mulheres no magistério era visto como "um segundo salário" ou "uma atividade provisória" que permitiria uma queda do salário, já que haveria uma tendência à feminização. Torna-se necessário fazer, além de um estudo de classe, uma pesquisa de gênero para entender a proletarização (HYPÓLITO, 1991; ENGUITA, 1991).

Para analisar a natureza do trabalho dos professores, temos também outras categorias que dentro da teoria marxista nos fornecem elementos importantes, quais sejam: os trabalhos produtivo, improdutivo, material e imaterial, posto que é possível ver a partir dessa exposição a procedência dessas categorias para determinar a natureza do trabalho docente (HYPÓLITO, 1991; ENGUITA, 1991).

Um outro ponto importante, seguindo a lógica marxista, é o estudo das condições históricas que afastam o professor de dada visão que o enquadra como profissional vocacionado e o constituem como trabalhador da educação e, por outro lado, das condições históricas para sua proletarização (MARX, 1985).

De tal modo, o objetivo deste artigo é a análise da precarização do trabalho docente sob a égide da proletarização, tendo como enfoque o caso ocorrido na Bolívia. Finalmente, faz-se um estudo de algumas questões importantes na declaração dos professores nos seus estatutos sindicais como trabalhadores ou profissionais. Para tal se faz uso da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fariclough (2001), pois esta perspectiva teórico-metodológica se caracteriza por revelar a relação dialética entre discurso e estruturas sociais, situa o discurso enquanto prática social historicamente situada. Essa relação, por um lado, é modelada, além de ser determinada pelas macros e microestruturas nas quais está inserida, ao mesmo tempo que, por outro lado, contribui ativa e criativamente para a construção, manutenção e transformação da ordem social (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000).

Assim, os discursos são determinados e determinantes em uma espécie de relação dialética com a ampla estrutura social. Dessa maneira, já não é mais somente determinado por esta estrutura, mas também dá lugar a sua ressignificação ao criar discursos alternativos de resistência, bem como de transformação da ordem social.

Além disso, outra característica relevante da ACD é a relação que faz entre linguagem e poder, posto que ela revela a forma com que a linguagem desempenha um papel importante na constituição da dominação e controle social tão característico das sociedades contemporâneas capitalistas (FAIRCLOUGH; WODAK, 2000).

No último tópico, propôs-se a revisão de dois documentos pertencentes à Confederação dos Trabalhadores em Educação Urbana da Bolívia (CTEUB) e à Confederação de Professores da Educação Rural da Bolívia (CONMERB), os documentos analisados foram o Estatuto Orgânico da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia (2013) e a Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano (2015) das entidades sindicais citadas respetivamente. A importância destes documentos se dá pelo seu caráter fundacional, dado que são documentos nos quais eles se definem com base que moldam suas ações. Assim, a análise destes documentos contemplou a base teórica e o discurso apresentado nos documentos que definem os entes sindicais e seus princípios constitutivos.

2 ONDE PROCURAR A NATUREZA DO TRABALHO DOS PROFESSORES?

Começamos fazendo uma distinção muito importante: a que concerne em fazer o trabalho em termos abstratos (ou trabalho genérico) e as atividades desempenhadas nas condições de produção capitalista, ou dito noutros termos, o labor historicamente determinado por relações de produção.

De acordo com a afirmação de Marx (1985) sobre a caracterização do trabalho, a mesma se refere ao trabalho como uma interação entre o homem e a natureza para suprir as necessidades para a promoção da sua sobrevivência, é dizer, criar valores de uso, se-

jam estes de toda natureza. Contudo, o trabalho é historicamente determinado por cada formação econômica (escravista, feudal, capitalista) por diferentes relações de produção.

Neste estudo, interessa-nos o trabalho sob um modo de produção capitalista, no qual o processo de valorização é centrado nas relações de produção. Dessa forma, o trabalho deixa de ser produtor de valores de uso. Esses valores devem servir não somente para aqueles que os produzem, senão postos no mercado, produzindo valores de troca, conforme pode ser evidenciado a seguir: "Como valores-de-uso as mercadorias são antes de mais nada, de qualidade diferente; como valor-de-troca, só podem diferir na quantidade, não contendo nenhum átomo de valor-de-uso" (MARX, s/d: 44).

Nesse sentido, há a valorização pelo processo de geração de oportunidades de serviço, haja visto que para uma mercadoria seja valorizada, precisa-se de força de trabalho, é assim que os possuidores de meios de produção, e aqueles que não os possuem, são determinados no mercado de trabalho. Sendo assim, é por meio do trabalhador e do uso da sua força de atividade que ocorre o processo de valorização da mercadoria. Porém o capitalista detentor dos meios de produção, no estabelecimento de uma relação assalariada com o trabalhador, não dá em vencimentos todo o valor produzido pelo trabalhador, ficando com o excedente, o que é nomeado como mais-valia, precisamente ato de produzir esse lucro é o que faz do trabalhador produtivo, a produção de mais-valia (MARX, 1985).

No que se refere à venda da força de trabalho por parte do proletariado para a garantia de sua sobrevivência, Catini (2016) infere que ao trabalhador não resta outra alternativa para obtenção de recursos financeiros. Em complemento a essa fala, Manacorda (1996) diz que a oferta da força de trabalho, sobretudo para as classes menos favorecidas economicamente, acaba se tornando uma condição *sine qua non* para a produção de sua existência. Já Marx (1985) assinala que aqueles que não conseguem um emprego formal acabam tendo de prestar serviços para terceiros para não sucumbir aos males causados pela fome e pela miséria.

Encontremos então a diferença: "Do ponto de vista de processo de trabalho em geral apresenta-se como produtivo aquele que se realiza num produto, mais concretamente numa mercadoria" (MARX, 1985, p. 109). Neste sentido, a produtividade do trabalho é dada pelos valores de uso que podem se distinguir pela sua especificidade, por serem qualitativamente diferentes.

Todavia, no trabalho dado nas relações sociais de atividades no modo de produção capitalista, o importante é a valorização e a produção de mais-valia. Para Marx (1980, p. 395), o trabalhador produtivo é aquele que produz mais-valia, independentemente do conteúdo de suas tarefas.

> Do que se viu infere-se que trabalho produtivo é uma qualificação que, de início, absolutamente nada tem a ver de com o conteúdo característico do trabalho, com sua utilidade particular ou com o valor de uso peculiar em que ele apresenta.

Assim, para o capitalista, o trabalho só será produtivo se produzir mais-valia, independentemente do seu conteúdo (especificidade). É por isso que não se pode estudar a natureza de uma execução de atividade por sua produtividade: “um trabalho idêntico em conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo.” (MARX, 1980, p. 395).

Outra categoria usada para tentar estudar a natureza do trabalho docente, é a diferenciação entre trabalho manual e intelectual. Neste ponto, a citação de Gramsci, outro autor de orientação marxista, é esclarecedora:

> O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto dos sistemas de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que os personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho físico (...): em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto ê, um mínimo de atividade criadora) (..) Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. (GRAMSCI, 1968, p. 6-7).

Gramsci (1968) chama à atenção para buscar a natureza de um trabalho no sistema de relações em que esse está inserido e nas condições nas quais se desenvolve. Por outra parte, não existe um trabalho puramente manual. Essa afirmação remete a Saviani (2003) e corrobora com a ideia da relação inseparável entre trabalho e educação. Para efeito de exemplificação: um trabalhador rural, ainda que não detenha um diploma acadêmico, conhece os métodos e técnicas necessários para trabalhar a terra e em tempo futuro colher o que plantou. Ainda que seja um trabalho braçal, a execução correta dos passos desta atividade passa, mandatoriamente, pela execução de comandos mentais, o que confirma o binômio intelectual-braçal aqui destacada.

Em Lukács (1979), o homem é compreendido como ser social que, ao objetivar o alcance um fim determinado, faz uso de suas capacidades intelectuais, seja planejando, criando mecanismos ou escolhendo opções, podendo usar depois a sua força física. Por isso, não haveria uma separação total entre aqueles que fazem uso da força física e os que fazem uso da sua intelectualidade. Temos um exemplo de Aristóteles sobre a construção de uma casa:

> A casa tem um ser material tanto quanto a pedra, a madeira, etc. No entanto, a posição teleológica faz surgir uma objetividade inteiramente diferente com relação aos elementos primitivos. Nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira pode fazer “derivar” uma casa. Para que isso aconteça é necessário o poder do

> pensamento e da vontade humanos que organize tais propriedades de uma forma inteiramente nova em seus fundamentos. (LUKÁCS, 1984, p. 7).

Fica assim evidente, que a divisão entre o físico e intelectual não é o critério pelo qual poderia definir sobre o trabalho dos professores. Dessa forma, onde então devemos procurar a natureza do trabalho dos professores? Os autores já citados nos dão uma pista em relação a isso, em efetuar sua busca nas relações sociais na qual está inserido o dito trabalho. Esse característico da produção capitalista o qual é o trabalho coletivo, que engloba trabalhadores manuais e intelectuais, no mesmo local com a divisão do trabalho, o que causa rompimento com a ideia de produtividade, improdutividade, trabalho físico e intelectual, visto que todos fazem parte de uma ou outra forma da divisão social do trabalho. Sobre este assunto, observamos que:

> Mas o conjunto desses trabalhadores, que possuem força de trabalho de valor diverso, embora a quantidade empregada permaneça mais ou menos a mesma, produz resultado que, visto como resultado do mero processo de trabalho, se expressa em mercadoria ou em produção material; e todos juntos, como órgão operante, são a máquina viva de produção desses produtos; do mesmo modo, considerando-se o processo global de produção, trocam o trabalho por capital e reproduzem o dinheiro do capitalismo como capital, isto é, como valor que produz mais-valia, como valor que cresce. (MARX, apud FRIGOTO, 2001, p. 148).

No trabalho coletivo, a formação dos trabalhadores se torna importante e fator essencial na produtividade. O que permite afirmar que o que se compreende na produção de mais-valia, ainda que seja de uma forma mediata e não direta. Sendo a formação a principal tarefa dos professores, esses atores se constituem também em produtores de mais-valia, não diretamente, mas é mediatamente produtivo. Diferentemente do que acontece na lógica do capital, os professores buscam é a formação de sujeitos autômatos, criativos e capazes de contribuir com seus respectivos ambientes de convívio, somando, assim, com uma sociedade menos desigual e mais justa (CIAVATA, 2005; RAMOS, 2017). Em síntese: a finalidade do trabalho docente não é a mesma do proletário, posto que a escola possui, consoante Zabala (1998), uma função social: a formação de cidadãos.

Essa mediação entre o trabalho do professor e a sociedade capitalista, encerra uma dupla influência. Como já vimos, o trabalho docente produz mediatamente mais-valia, mas também as condições de produção influem nas condições do trabalho dos professores. Sobre este assunto, temos o exemplo do Taylorismo e do Fordismo, os quais introduziram uma maior racionalidade e controle na produção, processo que influenciou no trabalho escolar e, por conseguinte na proletarização do trabalho docente (SCHÖN, 1983).

Assim, independentemente da sua produtividade, do seu trabalho ser físico, intelectual, material ou imaterial, o professor, enquanto trabalhador, tem uma reação dialética e mediada com a sociedade capitalista, na qual desenvolve seu trabalho, sofrendo muitas

vezes os embates de uma sociedade baseada no modo de produção capitalista e, em consequência disso, os docentes atuam, de acordo com a inferência de Gramsci (1968), como funcionários executores de mecanismos de hegemonia ou tendo como opção da resistência. Ademais, Dal Rosso (2011) relata que o professor não representa uma categoria de trabalhador a parte, posto que ele é explorado da mesma maneira como acontece com os demais profissionais num contexto capitalista.

3 O PROFESSOR É UM VOCACIONADO? ALGUNS ELEMENTOS NECESSÁRIOS PARA ESSA COMPREENSÃO

Veremos um pouco da historicidade da constituição do professor como trabalhador. Poderíamos nos remeter ao passado clássico com uma visão idealista, na sociedade Romana, com a figura do *ludimagister* que vendia o conhecimento e como quem recebia uma remuneração, por este motivo eram desprezados (PONCE, 1981).

Outra possibilidade pode ser identificada na sociedade grega, onde a relação entre pedagogo e o discípulo tinha uma contradição. De uma parte, o pedagogo podia fazer uso da força para disciplinar ao discípulo ao mesmo tempo, de outra, esse tinha uma posição inferior frente ao discípulo, pois era escravo prisioneiro de guerra ou um homem de cultura que tinha que prestar seus serviços por ter caído em alguma desgraça econômica e se via na necessidade de cobrar uma remuneração que o degradava (MANACORDA, 1992).

Ao transcorrer a uma sociedade medieval, o professor materializa a sua função como auxiliar no conhecimento da verdade divina, como uma iluminação, conforme Hypolito (1997, p. 18):

> [...] a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias [...]. A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e grande massa da população.

Na sociedade medieval sob o domínio da religião, o papel do professor foi muito relacionado ao sacerdócio e entendendo a profissão docente como uma “vocação” dada por uma espécie de dom divino. No século XIII, o ensino era praticado tanto por clérigos, quanto por leigos, os segundos sob o domínio dos primeiros, aceitando seus preceitos morais. O professor poderia receber contribuições dos seus alunos, porém, não eram assalariados, tendo em vista que isso iria dessacralizar a sua atividade, logo, só a Igreja é quem deveria pagar. Emergiu uma discussão sobre a possibilidade de o magistério deveria ou não se constituir em profissão, tendo em vista seu caráter de dom divino, recebido gratuitamente, para assim ser oferecido (VERGER, 1990).

Surge, assim, a primeira luta dos professores pela laicização, embate que acontece nas universidades; sobre o assunto, o seguinte fragmento é muito importante para entender o clima reinante na época, nessa queixa dos seculares aos religiosos:

> Intelectuais que não receberam a formação de base dada pela faculdade de Artes, para quem não se coloca o problema da subsistência e para quem o direito de greve nada significa, não são verdadeiros intelectuais. Não são trabalhadores científicos, pois não vivem de seu ensino (LE GOFF, 1988, p. 83).

Dessa forma, percebemos o vínculo do processo de laicização com o processo de urbanização, apresentando a cidade como um lugar dinâmico, de múltiplos encontros e moderno que favoreceu a laicização (LE GOOF, 1988).

Na sociedade liberal dos primeiros anos, a crença da vocação pelo magistério como um dom divino do anterior período, tornou-se numa ideia de qualidades para o ensino como um atributo da natureza, em perspectiva inatista "que aqueles atributos subjetivos sejam assumidos como condicionantes da formação objetiva do professor no liberalismo" (COSTA; MARAFON, 2009, p. 158).

Em continuação, deparamo-nos com uma referência de Marx, que contribui para romper com a visão idealista do professor:

> Só por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que em parte se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho para a beleza das formas, em resumo os sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como capacidades humanas). Certamente, não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), ou melhor, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que vêm à existência mediante a existência do seu objeto, por meio da característica humanizada. A formação dos cinco sentidos é a obra de toda a história mundial anterior (MARX, 2001, p. 143-144 grifos do autor).

Vemos que há o desenvolvimento de capacidades, dos sentidos, da sensibilidade e etc, são produtos de como o homem interage com a natureza e ao contexto em que está inserido cada sujeito como parte do gênero humano, são construtos sociais, não dons divinos, como foram idealizadas na época medieval, nem capacidades inatas como foram concebidas nos primeiros anos do liberalismo. (COSTA; MARAFON, 2009).

Nesse contexto, essa é uma das razões pelas quais Marx denunciava a divisão do trabalho no modo de produção capitalista, porquanto permite o desenvolvimento de certas capacidades em detrimento de outras, mas esse tema excede o nosso estudo. O professor é um trabalhador terrenal, não um vocacionado, e como já vimos antes, sometido aos processos de proletarização do seu trabalho (SCHÖN, 1983).

4 PROCESSO DE PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES: ELEMENTOS CONCEITUAIS

Começamos definindo: “Um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 46).

A proletarização docente pode ser entendida como o resultado desses dois fatores: a) a perda do controle do trabalho docente pelos professores, e; b) a massificação e desqualificação do trabalho docente.

A perda de controle das atividades docentes se relaciona com a introdução de especialistas no processo educativo, reduzindo o trabalho do professor como um técnico do ensino. Logo, a introdução de uma pedagogia tecnicista mantém o máximo de controle sobre as tarefas docentes e o esvaziamento do saber por dar prioridade ao método sobre o conteúdo (JANUÁRIO; OLIVEIRA; GARCIA, 2010). Outros fatores são a introdução do livro texto que limita a criatividade do professor, prescrevendo os conteúdos e atividades de aprendizagem.

No que se refere à massificação e à desqualificação, ambas muito relacionadas, poderíamos dizer que a massificação se deve à crescente demanda educativa por conta da expansão do sistema educativo que tem sua origem na necessidade do capital de mão de obra qualificada (SOUSA; PALOS, 2018).

A desqualificação é decorrente de vários fatores, dentre os quais estão a massificação, queda salarial, percepção que se tem do professor como pouco profissional, escolha pela carreira docente como uma má opção (NOGUEIRA, 2007) e uma opção para aqueles que não têm mais opções, dado que essa carreira não fornecerá status, nem bem-estar e segurança material:

> Após essa reflexão, podemos enumerar quatro características básicas do processo de proletarização do trabalhador docente:
> 1º) a busca de uma “racionalização” do trabalho docente, o qual a organização da escola adota métodos característicos do ambiente fabril, como o ordenamento e agrupamento de turmas, o estabelecimento de horários específicos e os prazos a serem cumpridos, além de metas de aprovação e formação de alunos a serem alcançadas pelos trabalhadores em educação;
> 2º) a precarização do trabalho dos professores e funcionários, por meio das péssimas condições materiais e falta de recursos necessários para a efetivação do trabalho docente, além do aumento da insalubridade física e mental por parte dos profissionais, muitas vezes demonstrado por meio das constantes licenças médicas e afastamentos do trabalho docente em sala de aula;
> 3º) a separação entre pensar o trabalho e a efetivação do trabalho em si, o que Marx já tinha observado no ambiente fabril e chamou de alienação do trabalho. Essa característica é visível no momento que o poder público e privado, por meio das secretarias de educação e coordenadorias de ensino, estabelece e impõe o conteúdo

> programático a ser trabalhado pelo professor, e sua aplicação é supervisionada por um funcionário intermediário – o coordenador pedagógico – que determina e controla a efetivação dos planos educacionais estabelecidos de fora da escola;
> 4º) talvez o mais visível, mas também o mais difícil de ser analisado devido às mudanças econômicas (inflação, reestruturação econômica e financeira do país, sistema de crédito que cria ilusões de consumo) existentes no período, que é a desvalorização salarial e a queda do poder de compra do salário médio do professor (HIRO, 2013, p. 79).

No contraponto entre a profissionalização e a proletarização, consideramos que a profissão estaria definida por cinco características: competência, vocação, licença, independência, autorregulação, podendo ser feita uma comparação entre os chamados profissionais clássicos como o médico, advogado, arquiteto etc. (ENGUITA, 1991).

Se tomarmos essas cinco características com relação ao professor há uma clara desvantagem. Nesse sentido, o professor se move em uma ambiguidade, incorporando elementos da proletarização, contudo, também mantendo características do profissional, já que não há perda total de controle do seu trabalho, podendo ser por sua natureza, que não permite uma total automatização das suas tarefas, além da igualdade em relação ao nível de formação do chamado profissional liberal. Outro aspecto que igualmente não permite uma total proletarização é a importância dada à educação, o que o inclui na categoria de semiprofissional, como já foi definido anteriormente (ENGUITA, 1991).

Há também uma certa resistência em relacionar o professor com o trabalhador da fábrica, quase como se fosse uma profanação ao seu sagrado trabalho como formador:

> [...] o professor é visto principalmente como “educador”, e não como trabalhador (agente de um processo de trabalho). A visão de trabalhador nesta concepção está mais vinculada a “atividades dos braços e das mãos” do que as do pensamento, das ideias. Realçar o professor enquanto trabalhador ê, consequentemente, um desvio de sua” causa nobre”, de sua missão (ALEXANDRE, 1993, p. 20).

Como já vimos, ainda influi o passado do professor na sua relação medieval com o sacerdócio. No entanto, o trabalhador se relaciona com o uso da força física. Estas influencias fazem com que seja difícil identificar o professor como trabalhador. Autores como Saviani (1983), Hypólito (1997) e Paro (1991) questionam o processo de proletarização docente, por não considerarem que a escola tenha uma lógica capitalista, além do fato de que o trabalho dos docentes não gera mais-valia. Dito em outras palavras, não é produtivo para o capital. Além disso, a especificidade do produto do labor docente é o saber, um produto imaterial, que não teria relação com produção de mais-valia numa visão calcada na lógica do capital (MARX, 1985).

Saviani (1983) recorre a Marx para delimitar o tipo de trabalho imaterial dos professores, sendo a delimitação material e imaterial, respectivamente:

> [...] a primeira refere-se a mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, como os livros, obras artísticas etc., ou seja, mercadorias que circulam entre ato de produção e consumo; a segunda diz respeito à atividade na qual produção e consumo são concomitantes, como no caso do médico, do cantor, do professor etc. (MARX, 1985, p. 119-120).

De tal modo, o trabalho do professor, é um tipo de trabalho imaterial, o que impediria sua plena proletarização. Dessa maneira, Enguita (1991) expõe que a proletarização é um processo, não um salto, assim as especificidades do trabalho do professor estariam em processo. Do mesmo jeito, para Masson (1997): Os professores estariam ainda ao meio de um processo de proletarização que, embora não foi alcançado, que permitiria certa autonomia em seu trabalho, ao passo que os operários, já há muito tempo, encontrariam-se na condição de subsunção plena ao capital.

Deste jeito, o trabalho do professor é descrito como semiprofissional ou como um trabalhador ambíguo, mas a posição neste texto, é que independentemente do grau maior o menor no qual se encontre o professor no processo de proletarização, da especificidade de suas tarefas, o professor se constitui no trabalhador que está no processo de influência dialética, vê-se afetado pelo meio no qual desenvolve suas funções, este meio e as suas relações de produção condicionam seu trabalho, mesmo assim, o professor também influi no meio de uma forma mediata, como já vimos.

5 A PROLETARIZAÇÃO DOCENTE NA BOLÍVIA

Na tarefa de descrever o processo de proletarização docente e coerentes com o enfoque no qual nos baseamos neste trabalho, apresentamos a continuação referente aos processos de proletarização em contextos concretos

No caso da Bolívia, Talavera (2011) lembra que o processo de profissionalização dos professores na nova República de Bolívia começou, tardiamente, na luta entre conservadores e liberais, com a assunção ao poder dos liberais, no início do século XX e um marco muito importante como a fundação da Escola Normal de Professores em 1909 (ENM), a introdução de modernos contornos pedagógicos trazidos pelos belgas, como Gerorge Roumma, ainda que a Bolívia foi o último pais em assumir a formação dos professores, esses contavam com uma qualidade na sua formação.

Anterior a isso, o plano Sanchez Bustamante de 1908[2], um estatuto que regulamenta a educação boliviana com uma orientação educativa liberal, que apesar de reforçar

2 O Plano Sanchez Bustamante de 1908, a inícios do século XX, foi um Estatuto e Regulamento Geral da Educação e marcou as orientações e concreções da reforma educacional liberal com as seguintes bases: Educação estatal, centralizada, unificada e moderna, impulso à profissionalização docente com criação de Escolas Normais, bolsas de estudo em países como Argentina e Chile, regulamentação do exercício docente, salário de acordo com os anos de antiguidade na carreira docente e a importância das funções, incentivos como bolsas de estudo e incentivos pelo bom desempenho de professores destacados, impulso à educa técnica, estímulo da educação indígena civilizatório (INO DAZA, 2012).

a profissionalização dos professores - através de melhores salários e mais escolas de formação - que nas palavras de Talavera (2011), convidava aos jovens a “abraçar a carreira docente”, todavia, mudou a política de educação pública com a instituição de educação diferenciada para os indígenas que foram ensinados dentro do trabalho manual e agrícola, longe de uma educação letrada. O fato da manutenção da diferenciação entre a educação dos indígenas, foi sempre um elemento de luta e de divergências na educação boliviana nos primeiros períodos.

A instabilidade das políticas estatais fez com que surgissem tensões entre o Magistério e o Estado. O magistério teve que aprender rapidamente para defender seus interesses. Nessa luta surge sua primeira resistência que, ao mesmo tempo, como na lógica de uma identificação negativa, permitiu a coesão e a organização enquanto grupo contra o Estado, nessa atitude de resistência que diz respeito a todo sujeito que se consubstancia no chamado público.

Mais tarde, com o Código da Educação de 1955 [3], que deu estrutura e uma massificação da escolarização, os professores cobraram protagonismo, refletindo sobre o contexto educacional e tomada de decisões, visto que a partir do Código de 1955, participavam da estrutura hierárquica e administrativa do Ministério de Educação, assim mesmo, o Estado garante os direitos dos profissionais do ensino (Talavera, 2011).

Com as ditaduras militares (1964-1982), e a introdução de uma pedagogia tecnicista, sucedeu-se

> [...] que, na prática, mecanizou os professores, despojando-os de uma ampla formação disciplinar que receberam os primeiros professores formados em Sucre. Neste processo, os professores tornam-se “técnicos” ou “aplicadores” de programas escolares que foram entregues durante os governos militares e projetados com uma pedagogia mecanicista. Sua formação foi reduzida à didática, assim como aconteceu em outros países do continente. (TALAVERA, 2011, p. 52, tradução nossa).

Puiggrós (1994) ressalta que no meio dos anos cinquenta do século XX, “uma pedagogia funcionalista” foi instalada na educação latino-americana. O processo de ditaduras militares afetou de grande maneira o trabalho dos professores, desqualificando o mesmo e reduzindo-o a um trabalho puramente técnico, o que se viu refletido no início do período democrático (1982), com uma formação deficiente dos professores:

3 O Código da Educação Boliviana de 1955 foi resultado da revolução de 1952, liderada pelo Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), que dentre outras medidas adotou a nacionalização das minas, reforma agrária, voto universal e o Código de Educação, Ele consolidou a existência de dois sistemas educacionais ou paralelos na Bolívia, o urbano e o rural, provocando um aumento explosivo da educação camponesa, embora para vários pesquisadores isso fosse feito sob uma abordagem colonialista, mecânica e aculturante em detrimento das culturas indígenas; deu primordial importância aos professores e suas organizações sindicais, que ainda foram levadas em conta na estrutura estatal.

> Até 1983, 40% dos professores em serviço não eram profissionais. Assim, a desprofissionalização foi uma característica do magistério quando a democracia foi recuperada em 1982 e foi iniciado um processo de reforma educacional que culminou na Lei de 1994 (TALAVERA, 2011, p. 52 , tradução nossa).

A lei de Reforma Educacional de 1994, parâmetro educacional com um enfoque neoliberal, faz uma relação com as características do projeto neoliberal apresentadas por Melo (2007), dentre outras situações, introduziu a extensão da obrigatoriedade da educação de cinco para oito anos, assegurando o ensino básico que habilita para o trabalho, promoveu a participação popular, estendendo a responsabilidade da educação para a sociedade civil (igreja, empresários, ONGs dentre outros) e a participação dos pais de família como coadjuvantes na qualidade da educação, além do controle social do trabalho do professor, bem como o uso do recurso.

No campo pedagógico, uma pedagogia construtivista, que promovia o individualismo e a concorrência na educação, além das competências, essas muito ligadas à formação para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo, exigem muito dos professores no que se refere ao seu desempenho na sala de aula.

Essa reforma foi vista como uma imposição, posto que não foi objeto de consulta junto a eles, direito que tinham ganhado no Código da Educação de 1955, fato que provocou muita resistência. Talavera faz anotação muito importante sobre a mudança na composição do magistério, tomando sua condição de classe:

> Quanto à composição social do magistério, houve uma mudança das classes média e média alta para os setores populares. Com o retorno da democracia, a crise hiperinflacionária que eclodiu no início dos anos 80 do século passado encontrou um magistério diferente daquele que se formara no começo do século: tinha uma composição social de origem popular, ao contrário dos setores médios que eram atraídos pelo ensino quando a ENM [Escola Normal de Professores] foi aberta. Mas essa diferença não foi a mais significativa, mas a competência profissional do magistério, que se deteriorou enormemente desde a década de 1960 (TALAVERA, 2011, p. 55 , tradução nossa).

Já no período neoliberal, diferente da lógica militar, enquanto há uma imposição direita, outros foram os fatores que debilitaram o prestígio do professor e fizeram o que nem na ditadura havia conseguido, que foi debilitar as suas formações sindicais:

> Com a aplicação do modelo neoliberal, o Estado e o magistério adquirem outra configuração. O magistério de La Paz, o mais combativo do setor, começa a se dividir, se enfraquecer e se desorganizar em sua ação social, comportamento coletivo e vida social. Por outro lado, o Estado adquire maior força e autoridade. (...) a profissão docente, como imagem diante da sociedade civil, se deteriora. (...) O trabalho cotidiano torna-se indiferente porque os professores não recebem reconhecimento social e muito menos econômico do Estado ou da sociedade civil. O papel do professor não é valorizado, não goza de prestígio (OROSCO, 2003, p. 1 , tradução nossa).

Em suma, os diferentes pontos de vista recolhidos neste texto mostram como os professores deixaram de ser uma referência social, perderam o reconhecimento tradicional que os caracterizou como funcionários malformados e com uma profissão em crise. Isso comprova que, embora durante o período democrático, os dados mostrem uma evolução favorável em relação à expansão do sistema de educação, matrícula, escolaridade, infraestrutura e outros indicadores quantitativos; as condições e a qualidade dos professores ainda são o assunto pendente da educação boliviana (PIEB, 2011).

6 ESTATUTOS SINDICAIS DOS PROFESSORES DA BOLÍVIA

Qualquer espaço se concebe nos registros, textos, declarações e publicações, através de produções que mostram uma posição pertencente a se definir em um dever. Tal definição só é inteligível na medida em que existe uma intenção dos sujeitos, aqui os professores, é uma intenção que procura por em manifesto o dizer: 'eu sou' ou 'nós somos'.

A fim de encontrar os elementos que articulam a identidade do professor-trabalhador, abordou-se os produtos que podem dizer mais sobre como eles se definem. Foi escolhido, então, um registro que pode ser chamado de fundacional de um grupo: seus documentos constituintes para professores como trabalhadores sindicalizados foram encontrados em seus estatutos de tal caráter.

Dessa forma, tomam-se dois estatutos: Estatuto Orgânico Da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia (2013) e a Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano (2015), o qual é condicente com a tradição de separação entre a educação urbana e rural da Bolívia.

Para um melhor entendimento, dividimos o estudo dos estatutos nas seguintes categorias: como eles se definem, o que eles declaram como seus princípios e o que eles declaram que defendem com sua sindicalização.

Desta forma, no Estatuto Orgânico Da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia, há uma definição da confederação como:

> "[a CTEUB] é a mais alta e única organização sindical de trabalhadores da educação urbana no país, que é a entidade suprema para a defesa dos interesses profissionais, trabalhistas, sociais, culturais, econômicos, políticos e democráticos de todos os trabalhadores da educação urbana" (CTEUB, 2013, p. 2 , tradução nossa).

Destacamos que na sua definição, faz uma dupla menção a sua condição de profissionais, trabalhadores e adiantam uma defesa de distintas esferas da sociedade.

Os professores urbanos da Bolívia têm vistas da CTEUB sendo: revolucionária, independente, democrática, unitária, solidaria e pluralista. Nessa declaração de princípios destacamos, de maneira textual, algumas partes que merecem uma análise:

Quando se declara revolucionária: “É revolucionária, porque luta para transformar o atual sistema social capitalista, baseado na expropriação e exploração, em outro, o socialista, baseado na propriedade social dos meios de produção” (CTEUB, 2013, p. 2). Podem-se ver aqui categorias marxistas, começando com a ideia de revolução até a menção dos meios de produção, o que mostra a clara tendência ideológica da CTEUB. A definição do princípio de independência é assim observada:

> É independente, ideológica e organizacionalmente, porque rejeita qualquer interferência da classe dominante, do Estado e das organizações internacionais e nacionais, que defendem uma política colaboracionista com o imperialismo e a classe dominante. Sua ação não está subordinada aos desígnios de qualquer partido ou posição setorial; isso não exclui a necessidade de lutar por demandas políticas ideológicas e sindicais que respondam aos interesses dos trabalhadores, assim como não privar seus membros do direito de abraçar e pertencer a um partido político. (CTEUB, 2013, p. 3 , tradução nossa).

Aqui observamos um confronto com o Estado, as organizações internacionais, nacionais e a classe dominante (não deixa de ser importante esta menção com um sentido de classe, consoante Marx (1985)) das quais rejeita qualquer tipo de ingerência, mas não exclui uma luta ideológica na defesa dos seus objetivos, também respeita o direito dos seus membros de pertença a um partido político, o que será traduzido no princípio de pluralidade.

Quando faz referência a seu caráter unitário, declara sua ligação com a Central Obreira Boliviana (COB), que é a máxima organização sindical de trabalhadores da Bolívia. Assim ocorre com a Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE), nota-se uma filiação com um órgão nacional de trabalhadores, o que faz que, cada vez mais, expresse-se sua identificação com esse setor e com um organismo sindical em nível internacional.

A CTUB, se define como seu princípio constituinte a solidariedade:

> É solidária, porque está comprometida com os interesses da classe trabalhadora, de todos os trabalhadores, estudantes, classes médias empobrecidas, nações originárias e porque é parte integrante de todo o processo de luta que sustenta o país para sua libertação nacional e social (CTEUB, 2013, p. 3 , tradução nossa).

Deixando ver seu compromisso não só com a educação, mas também com os interesses de distintos atores sociais, a liberação nacional aparece muito no discurso, e eles mostram seu compromisso com dita liberação, entendida como um processo anti-imperialista.

Enquanto aos princípios educacionais, declaram que a educação deveria se constituir em “um instrumento que contribui para o processo de libertação nacional e social” e o sistema educacional deveria ser: revolucionário (Anti-imperialista, antineoliberal, anti-oligárquico e integral), popular, democrático, científico, intercultural, soberano, reivindicacionista ecológico. Destacamos o caráter anti-imperialista, antineoliberal e anti-oligárquico que

postulam para o sistema educacional boliviano, assim como o princípio reivindicacionista de recuperação dos recursos naturais das mãos do imperialismo (CTEUB, 2013).

Enquanto ao que dizem defender se destacam: a educação fiscal, única, gratuita, laica e obrigatória como direito da população (a dignificação profissional em quanto a remuneração, seguridade social e melhora da qualidade de vida), postular soluções para uma melhora da qualidade educacional; atualização permanente, institucionalização dos cargos hierárquicos, imobilidade docente e respeito ao seu sistema de promoção, universalização do sistema educacional, luta contra a mercantilização da educação, conservação do direito à sindicalização dos docentes e defesa da soberania nacional e recuperação dos recursos naturais. Assim, os trabalhadores da educação do sistema urbano defendem seus direitos em quanto trabalhadores, também os direitos por uma educação universal, laica e gratuita para a população, assim como mostram seu compromisso com as reivindicações nacionais (CTEUB, 2013).

Por outra parte, a Confederação de Professores da Educação Rural da Bolívia, no seu documento Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano (2015), define-se não como uma organização puramente sindical, inscreve suas ações nos níveis econômico, ideológico e político, unindo a luta setorial à solução de grandes problemas nacionais. A CONMERB também mostra dessa forma o seu compromisso com os problemas nacionais, além da sua luta como trabalhadores sindicalizados, aclara que não é apolítica, vê-se como um instrumento de liberação, aqui também surge o discurso de liberação e outra questão igualmente importante que concerne a sua alienação com o sindicalismo revolucionário.

Enquanto aos seus princípios, a CONMERB é: democrática, solidária, de conteúdo, com orientação de classe, patriótica, anti-imperialista e com projeção internacionalista. Suas reivindicações e defesas as enquadra em: o plano econômico, social, cultural, educacional, profissional, sindical e político (CONMERB, 2015).

Vamos nos deter um pouco ao aspecto profissional, onde expressam defender: “A dignificação e hierarquia da carreira docente rural, através do estímulo econômico, qualificação profissional e otimização de seu papel social e político no seio das maiorias nacionais” (CONMERB, 2015, p. 2), pode se ver aqui uma luta contra a proletarização e na procura de uma melhoria profissional.

Percebe-se o forte compromisso com a realidade da educação rural de Bolívia:

> A recuperação do papel de liderança do professor rural na tarefa de promoção das comunidades camponesas, tendo em conta os novos atores sociais que atuam no campo, movimentos étnicos, movimento de colonizadores, camponeses migrantes, produtores de coca, o movimento das mulheres camponesas e a presença absorvente de instâncias econômicas e ideológicas poderosas, como as chamadas ONGs e seitas religiosas de diferentes tonalidades (CONMERB, 2015, p. 3 , tradução nossa).

Destarte, a CONMERB, mostra uma forte rejeição pelas Organizações Não Governamentais (ONGs), as quais são percebidas como uma forte intervenção econômica e ideológica, em especial na realidade rural.

Fazendo uma análise geral, percebe-se nos dois estatutos sindicais um forte discurso politizado, sua plena consciência como trabalhadores, o compromisso com o contexto nacional e seu caráter anti-imperialista, mencionado muitas vezes nos seus estatutos sindicais. Isso não condisse com as críticas que se fazem do magistério, do qual se reclama por uma concentração só nos seus direitos trabalhistas e uma falta de compromisso com a melhora da qualidade educacional do país.

O sentido de politização não é gratuito, está relacionado às lutas cotidianas, por um lado, até as futuras aspirações, por outro. Pertence a um campo discursivo na medida em que não pode ser desprendido de sua presença a um transcendente social, seja igualdade, democracia ou comunismo, se é desejado, mas é imanente a essa discursividade, tão logo se revele como sua própria escolha. Afirmar profissional ou trabalhador toma caminhos diferentes no que é dito de si mesmo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática abordada, algumas questões são observadas e ratificadas. Nesse sentido, o tema da produtividade, improdutividade, materialidade ou imaterialidade do trabalho dos professores não define sua identificação como trabalhador ou não, por fazem parte de uma sociedade com um modo de produção determinado, neste caso o capitalista, e, por conseguinte, vem-se afetados por esse sistema e suas determinações como pudemos averiguar, em todo caso a relação que o trabalho do professor mantém com a sociedade capitalista é mediato e se traduz em uma submissão, e outras, em uma resistência.

O texto mostra como a figura do professor foi forjando sua identidade historicamente, quando em um início era considerado um profissional por vocação e relacionado ao sacerdócio, teve que romper com esta associação ao reclamar sua laicidade. Mais tarde, enfrentou-se com as condições capitalistas que irão proletarizar sua profissão, perdendo o pleno controle sobre o seu processo de trabalho e o prestigio da sua profissão, ainda tiveram que se enfrentar com o Estado que em numerosas ocasiões serviu de *lobby* para o capitalismo. Todas essas lutas fizeram com que o professor fora construindo sua identidade como trabalhador.

No caso da Bolívia, a proletarização do trabalho dos docentes se deu, fortemente, em uma época de ditadura militar, a qual quis calar a voz dos professores, todavia, o que conseguiu foi fortalecer um sindicalismo extremamente politizado, com uma importante consciência de classe. Paradoxalmente, no período neoliberal conseguiu debilitar os sindicatos, que a pesar de manter um forte discurso político de defesa do seu grêmio, interesses

educativos e nacionais, não se percebe que tenha a mesma força que no passado, como nos relata Orosco (2003).

O tema do magistério como inserção segura ao trabalho, que se deu na Bolívia, foi um fator também de proletarização e perda de prestigio profissional, que pouco tratamos nesse texto.

Outro tema pouco tratado, e que fica pendente, é a feminização do trabalho docente, que segundo alguns autores como Hypólito e Enguita (1991), foi uma das causas da proletarização do trabalho dos professores. Outros autores discordam, como é o caso de Silva (2012) que, baseado em dados estatísticos, contradiz a ideia de que feminização tem contribuído para a proletarização, porém, esse assunto não foi abordado com profundidade neste trabalho.

A homogeneidade dos professores (pelo nível de ensino, por ensinarem em escolas públicas ou privadas, pelo gênero, pelo vínculo trabalhista e outros), também não foi aqui aprofundada, ficando pendente para outros estudos.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, C. R. **Estudo da Natureza do trabalho do Professor:** Pressupostos Metodológicos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas- Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1993.

CATINI, C.R. Força de trabalho, sujeito do direito e educação: notas introdutórias. **Perspectiva**, v.34, n.1, p. 262 – 285, 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v 3, n.3, p. 1 – 20, 2005.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, A. D. C.; MARAFON, A. M. M. A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR COMO TRABALHADOR. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 36, p. 153-166, 2009.

CONMERB. **Declaração de Princípios e Estatuto Orgânico do Magistério Rural Boliviano**. [S.l.]: [s.n.]. Junio 2015.

CTEUB. **Estatuto Orgânico Da Confederação de Trabalhadores de Educação Urbana da Bolívia**. San Ignacio de Velasco: [s.n.]. Febrero 2013.

DAL ROSSO, S. Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: DAL ROSSO, S. **Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FANFANI, E.T. Consideraciones sociológicas sobre professionalización docente. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007 Disponível em:

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis Crítico del Discurso. In: VAN DIJK, T. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 367-404.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massa In: FORMOSINHO, J. (org.) **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora Ltda.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Sexta. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HIRO, C. D. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. **Espaço Acadêmico**, v. XIII, n. 144, p. 73-80, 2013.

HYPÓLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.

INO DAZA, W.G. LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL (1899-1920): MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN BOLIVIA. Estudios Bolivianos, La Paz, n.16, 2012. Disponível em: http://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2078-03622012000100008&lng=es&nrm=iso.Acesso em 28 nov. 2022.

IOP, E. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos Fordista/Taylorista e Toyotista. **Colóquio Internacional de Educação**, v.1, n.1, p.1 – 11, 2011.

JANUÁRIO, P.C.S.; OLIVEIRA, A.L.; GARCIA, A.B. Uma análise da tendência tecnicista na atuação do professor de Educação Física Escolar. **Dialogia**, v.9, n.2, p. 199 – 210, 2010.

LE GOFF, J. As mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História:** Novos Objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 68-83.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **O trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: U.F.A., 1984.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, M. A. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tercera. ed. Campinas: Cortez/ autores associados, 1992.

MARX, K. **Teorias da mais-valia:** história crítica do pensamento econômico (Livro IV de O capital). São Paulo: Civilização Brasileira, v. I, 1980.

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, v. 1, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. **O Capital**: Teorias da mais-valia. Capítulo IV. Quinta. ed. Rio de Janeiro: Civilização, v. I, 1980.

MASSON, M. A. C. Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira. Tese de Doutorado apresentada no PPGE da UFRJ. 1997.

NOGUEIRA, M.O. Profissão docente e propostas de formação continuada: considerações sobre os processos de desqualificação do trabalho do professor. **Revista de Educação PUC – Campinas**, n.23, p. 113 – 122, 2007.

OROSCO, N. **Al maestro sin cariño. Movimiento social del Magisterio**. La Paz: IDIS-UMSA., 2003.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** introdução crítica. Quinta. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
PIEB. Retrado del Maestro Boliviano. **Temas del Debate - Boletín del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia**, v. 8, n. 16, p. 1-3, 2011.

PONCE, A. **Educação e luta de classe**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1981.

Puiggrós, A. Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina. México: Paidós. 1994.

RAMOS, M.N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.1, n.1, p. 27 – 49, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação & Saúde**, v.1, p. 131 – 152, 2003.
SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143 – 155, 2009.

SCHÖN, D. The reflective practitioner: how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.
SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro Editora, 2017.

SILVA, R. E. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 31, p. 419-452, 2012.

SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. **Administração da produção.** 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

THURLER, M. G. O **Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas**. **In:** PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-112.

SOUSA, F.; PALOS, A.C. Lecionação sem aulas? Questões de liberdade e segurança no modelo MAPE. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v.11. n.4, p. 581 – 593, 2018.
SOUSA, G.R.; SILVA, V.L.G. A fábrica Móveis Cimo e seus imobiliários: a escola como um mercado atraente. **Hist. Educ.**, v.20, n.50, p. 327 – 352, 2016.

TALAVERA, M. L. **Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia, 1955-2005.** Tesis Doctoral. La Paz: CIDES-UMSA, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THURLER, M.G. O **Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas**. **In:** PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-112.

VERGER, J. **As universidades na idade média**. São Paulo: Unesp, 1990.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.