

José Contreras

A autonomia de Professores

Tradução
Sandra Trabucco Valenzuela

Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira
Selma Garrido Pimenta

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Contreras, José
Autonomia de professores / José Contreras ; tradução de
Sandra Trabucco Valenzuela ; revisão técnica, apresentação e
notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. – São Paulo :
Cortez, 2002

Título original: La autonomía del profesorado
Bibliografía.
ISBN 85-249-0870-X

1. Autonomia 2. Ensino como profissão 3. Professores
I. Pimenta, Selma Garrido. II. Título.

02-2592

CDD-371.12

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Autonomia profissional : Educação 371.12

 **CORTEZ**
EDITORA

CAPÍTULO 1

A AUTONOMIA PERDIDA: a proletarianização dos professores*

Uma das idéias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição de *profissional*. Seja como expressão de uma aspiração, como descrição das características do ofício de ensinar ou como discussão sobre as peculiaridades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes, o tema do profissionalismo parece bastante instalado no discurso teórico, bem como nas expressões dos próprios docentes sobre seu trabalho. Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões. O tema do profissionalismo — como todos os temas em educação — está longe de ser ingênuo ou desprovido de interesses e agendas mais ou menos escusas. —

* Para um estudo do tema da proletarianização e profissionalização docente no Brasil, ver:

a) VEIGA, Ilma (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1998; b) VEIGA, Ilma (org.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1999. (N. da R.)

O problema que me interessa explorar neste trabalho é, concretamente, o da *autonomia profissional* enquanto qualidade do ofício docente. Porém, uma das características do mesmo é que ele está afetado ideológica e praticamente pela discussão acerca da presença ou da conveniência de determinadas qualidades, entre elas a da própria autonomia e do que por ela se possa entender.

O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência — novamente, como tudo em educação — define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Tampouco, porém, fica bem identificá-lo como um conjunto de aspirações e expressões de grande carga simbólica que perdem o sentido das condições reais de sua prática. Expressões assim acabam servindo apenas para dotar de cobertura ideológica todas aquelas posições que tão somente pretendem ocultar tanto a realidade como a própria função encobridora que exercem semelhantes discursos (Larena, 1983). Por isso, se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera. Mas, também, o que é o que não deveria ser; o que se propõe mas que se torna, ao menos, discutível.

Esta é a razão pela qual, se quisermos abordar o tema da autonomia profissional, precisamos discutir os aspectos contraditórios e ambíguos que encerra. E em especial aqueles relacionados com a própria idéia de profissional e a retórica do profissionalismo no ensino, que inevitavelmente encontramos associada a aspiração à autonomia. Desta forma, espero que possamos entender melhor tanto as armadilhas que se escondem no caminho como o que de valioso nos possa revelar. A complexidade desta questão obriga a manter o debate entre o que é e não é, e entre o que se ganha e se perde nesse confronto tanto ideológico como prático. Provavelmente, a melhor forma de resolver o problema seja tentar resgatar algo valioso enquanto se mantém aberto o debate. Minha aspiração nesta discussão é, portanto, conseguir manter o confronto ideológico, com o objetivo de resgatar uma posição comprometida com determinados valores para a prática docente.

Talvez a melhor forma seja começando por discutir o problema das qualidades profissionais do ensino a partir de sua negação, isto é,

a partir do que, como ocupação trabalhista, se supõe ausente ou perdido. O tema da proletarianização de professores, ao qual nos dedicaremos neste primeiro capítulo, nos oferece uma perspectiva adequada para essa preocupação. A tese básica da proletarianização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. Em primeiro lugar, irei expor os argumentos fundamentais nos quais se sustenta essa tese. Em segundo lugar, tentarei discutir alguns de seus pressupostos, relativos principalmente ao que os professores perdem e conservam nos processos de controle aos quais seu trabalho é submetido. Em terceiro lugar, veremos como os processos de transformação do trabalho docente em nosso contexto podem nos ajudar a entender a teoria da proletarianização. Tudo isso nos permitirá concluir acerca da confluência dos processos de controle ideológico e técnico no ensino. Como tentarei mostrar, o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual passam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual passam se ver mergulhados.

1. O debate sobre a proletarianização do professores

Da mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é o da paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de *proletarianização*.

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarianização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Autores como Apple (1987; 1989b; Apple e Jungck, 1990),

Lawn e Ozga (1988; Ozga, 1988), ou Densmore (1987) são representativos de tal perspectiva.¹

Este tipo de análise, segundo assinalou Jiménez Jaén (1988), tem como base teórica a análise marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista e o desenvolvimento e aplicação dessas propostas realizadas por Braverman (1974). A partir sobretudo do trabalho deste autor, foi analisada a lógica racionalizadora das empresas e da produção em geral. Com o objetivo de garantir o controle sobre o processo produtivo, este era subdividido em processos cada vez mais simples, de maneira que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais reduzidos da cadeia produtiva, perdendo deste modo a perspectiva de conjunto, bem como as habilidades e destrezas que anteriormente necessitavam para seu trabalho. O produto dessa atomização, que teve no taylorismo² seu ponto mais alto, significava, por conseguinte, a perda da qualificação do operário, que viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre essa fase da produção e, em consequência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía. Agora, o trabalhador passa a depender inteiramente dos processos de racionalização³ e controle da gestão administrativa da empresa e do conheci-

1. Além dos citados, pode-se também consultar os seguintes trabalhos de revisão sobre o tema: Cabrera e Jiménez Jaén (1994); Jiménez Jaén (1988); Martínez Bonaté (1991).

2. O taylorismo toma seu nome da obra de Taylor (1911), *The principles and methods of scientific management*. A "gestão científica do trabalho" consistia na decomposição do mesmo em tarefas e rotinas mínimas, com a especificação de ações e medidas de tempo de execução para cada uma delas e com a atribuição e treinamento dos trabalhadores na realização dessas tarefas. Evidentemente, a introdução da organização "científica" no trabalho supõe o surgimento de novas figuras na hierarquia da organização, em especial a dos gestores científicos, que planejam o trabalho, e o dos inspetores ou supervisores, que verificam o enquadre dos funcionários às especificações de tarefas e tempos de execução. O taylorismo supunha a aplicação à empresa dos valores e práticas reinantes na ciência naquela época: a fragmentação e a atomização (a decomposição de qualquer processo ou fenômeno em suas partes mais elementares), a medição e controle sobre os fenômenos (nesse caso, um fenômeno social como é a organização do trabalho). Uma análise recente do fenômeno do taylorismo pode ser encontrada em Allen et al (1992); Salaman (1992). Para sua incidência na educação, ver Angulo (1989); Varela (1983).

3. Os processos de racionalização se referem àqueles pelos quais a ação se submete ao planejamento prévio, segundo o qual se determinam regras e procedimentos lógicos de decisão, bem como as metas que devem ser alcançadas. A ênfase se dá na lógica das formas e procedimentos de organização e decisão, mais do que no conteúdo das mesmas. Nesse sentido,

mento científico e tecnológico dos *experts*. Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são a) a *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a *desequalificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a *perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.⁴

Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado. Com efeito, o Estado se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação. Isto significa, por um lado, políticas de apoio à produção e, por outro, políticas de reprodutibilidade, estas últimas devendo cumprir a dupla missão de desenvolver uma mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficiência e da neutralidade tecnológica.

No caso do ensino, a atenção a essas necessidades realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de "gestão científica", tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor. Assim, o currículo começou a conceber também uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização — os objetivos —, os quais corresponderiam a uma descrição das atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar

a racionalização faz referência ao predomínio da racionalidade formal, acima da fundamental, e à lógica, mais do que à dialética. Sobre este tema, ver McCarthy (1987:26-9).

4. Segundo Laclau e Mouffe (1987), é esse último fator o determinante do processo de racionalização do trabalho, e não a eficiência, como normalmente se argumenta: "A fragmentação e a especialização da força de trabalho não guardam relação alguma com uma suposta necessidade de eficiência, e sim são o efeito da necessidade do capital de exercer sua dominação sobre o processo de trabalho. Como, por outro lado, o operário é capaz de práticas sociais, poderá resistir aos mecanismos de controle que lhe são impostos e forçar o capitalista a empregar técnicas diferentes" (Laclau e Mouffe, 1987: 93).

(Bobbitt, 1918).⁵ Igualmente, as escolas transformaram-se em uma organização mais ampla onde se começaram a introduzir critérios de seqüência e hierarquia. Surge assim a organização graduada, que permitia homogeneizar as tarefas dos professores sob a hipótese de homogeneização dos alunos ao qual se dirigiam, e aparece também a hierarquização de funções dentro da instituição escolar, mediante a figura do diretor. (Tyack e Tobin, 1994; Viñao, 1990)

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho do professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. A tecnologiação do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino — ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula —, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. (Apple, 1987)

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc. (Jiménez Jaén, 1988). Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino,⁶ na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. Esse processo de *desqualificação* dos professores vem acompanhado de novas formas de *requalificação*

(Apple, 1987; Apple e Jungck, 1990), na medida em que tiveram de desenvolver novas habilidades de acordo com esse processo de racionalização, como é o caso da aprendizagem de novas técnicas de programação ou de avaliação, ou na medida em que novas especializações se desprenderam das funções que anteriormente correspondiam aos professores, como é o caso da orientação (Jiménez Jaén, 1988; Lawn e Ozga, 1988).

A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a intensificação do trabalho (Apple, 1989b: 48 ss). Ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas (Rizvi, 1989).⁷ Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (Torres, 1991:199). A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diátria sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

“A intensificação faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões

5. Para uma análise dessa tendência no currículo, ver Contreras, 1990: 190-4.

6. Sobre as características da tecnologia como modo de racionalização da sociedade e da educação, ver os trabalhos de Angulo (1989; 1991).

7. Que o aumento de regulamentação leve ao aumento de tarefas deve-se a que precisamente a regulamentação se estabelece mediante a decomposição de processos globais em elementos parciais que podem ser descritos e controlados. A decomposição do trabalho em tarefas, junto com o controle burocrático, implica que o que agora se há de fazer é cada tarefa. Deste modo, o que poderia ter sido realizado de modo global, agora requer ações, rotinas e processos para cada uma das tarefas resultantes, o que supõe mais tempo investido (Angulo, 1989). Uma das consequências dessa racionalização é que acaba centrando seu interesse nas tarefas, perdendo o sentido da finalidade do trabalho (Poole, 1991: 39).

que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O 'trabalho feito' se transforma no substituto do 'trabalho bem-feito' (Apple e Jungck, 1990).

A degradação do trabalho, privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração de suas diferentes tarefas e conquistadas a que deve dar lugar, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado "ao longo de dezenas de anos de duro trabalho" (Apple e Jungck, 1990: 154). Parte desta perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologiação do ensino. Ao mesmo tempo, e como consequência disto, ao ficarem os professores submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, viram-se cada vez mais dependentes do conhecimento especializado, fundamentalmente das aplicações técnicas da psicologia, a partir do qual se legitimou a técnica de ensino (Apple, 1986; Popkewitz, 1988; Popkewitz, 1991; Torres, 1991).

Todo esse quadro dá lugar, como efeito fundamental e resumo de todos os anteriores, à *perda da autonomia dos professores* na realização de seu trabalho profissional. O exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que este assume como inevitável sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico (Apple, 1987: 153, 171), e ao reconhecimento do saber legitimado que não lhe corresponde, mas que pertence ao campo do saber científico e acadêmico. Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo.

Não obstante tudo o que dissemos, não se deve concluir que a teoria da proletarização defenda que este seja um processo implacável e perfeito. Dois são, ao menos, os fatores que matizam, nessa perspectiva, os modos de proletarização crescente dos professores. Em primeiro lugar, o Estado não se vê apenas como um mecanismo de sustentação da lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias, já que tem de legitimar seu papel e suas insti-

tuições aos olhos da população. Há de encontrar, portanto, modos de atuação, em nosso caso, no âmbito da instituição escolar, que deem lugar à participação como cidadão e à adaptação às necessidades concretas dos diretamente atingidos.⁸ Isso e a impossibilidade de racionalização total (Cabrera e Jiménez Jaén, 1994) transformam a escola e o papel de seus agentes num espaço de *relativa autonomia*. Como afirma Apple (1987:155), "nós podemos normalmente fechar a porta e não ser incomodados". Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora.

Em segundo lugar, os professores, assim como outros trabalhadores, geraram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos. É isso o que gera uma dinâmica contínua de novos mecanismos de controle, mais eficazes ou mais sutis, e novas formas de resistência a ações organizadas pelos sindicatos. Esta dinâmica de resistência e organização é o que, na opinião dos teóricos da proletarização, permitiria igualar os professores à classe operária, já que não só seguiram um processo de desqualificação equivalente, mas também que tal desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalentes aos do proletariado, pelo que, se conclui, seu processo natural será o de aliar-se à classe operária em suas reivindicações e lutas (Cabrera e Jiménez Jaén, 1994).

2. Profissionalismo e proletarização

Um dos mecanismos que, segundo os teóricos da proletarização, tem sido utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação, tem sido a reivindicação de seu *status* de profissionais (Densmore, 1987). Não obstante, estes teóricos pensam que essa reivindicação nem sempre foi um modo

8. Sobre a dinâmica do Estado em relação à educação, ver: Apple (1987); Giroux (1983); Shapiro (1985; 1988). (Sobre esse tema no Brasil, ver CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2001. [N. da R.]

de resistência, mas que, em algumas ocasiões, ocorreu o contrário, encobrindo ideologicamente a crescente proletarização.

Para Densmore, por exemplo, a pretensão dos docentes de serem reconhecidos como profissionais não reflete mais que uma aspiração para fugir de sua assimilação progressiva às classes trabalhadoras. Esse fenômeno relaciona-se não só com a degradação das condições de trabalho, mas com a consequente composição social dos aspirantes a essa ocupação. Com efeito, a base social de que se nutriu o trabalho dos professores foi evoluindo também à proporção que este se foi degradando. A constituição como categoria de professores foi evoluindo para estratos sociais inferiores e com o aumento do componente feminino.⁹ Esta transformação segue unida à aspiração de pertencer a um *status* de reconhecimento e prestígio social que sentem perder enquanto categoria e para o qual a idéia do profissionalismo, como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social.

Segundo Apple (1989b), não se pode explicar o surgimento do profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores. Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. Assim, embora tenha crescido sua dependência de *experts* e administradores na fixação do currículo, tiveram de dominar uma nova gama mais ampla de habilidades técnicas, as quais proporcionam uma legitimidade especial a seu trabalho por estarem fundamentadas em conhecimento científico ou em procedimentos "racionais", concentrando sua responsabilidade em tais tarefas e aceitando que isso exija uma dedicação maior.¹⁰

9. Ver os trabalhos de Lerena (1987), Ortega e Velasco (1991), Torres (1991) e Barquín e Melero (1994). Não se pode supor, porém, qual seja o sentido da relação entre degradação da ocupação e composição social do grupo. Apple (1989b), por exemplo, explica o desenvolvimento dos processos de controle sobre os professores nos Estados Unidos como consequência, em parte, e não como causa, de sua feminização. Ver também Casey e Apple (1992).

10. É evidente que esse é um fator de legitimação de reformas como a atual na Espanha, na qual a justificativa do crescente número de tarefas, ou de sua complexidade, se apóia no cumprimento científico e de racionalização com os quais se argumenta. A legitimação para seu exige obediência e sim conhecimento e responsabilidade diante do que se infere da mesma.

Como explica Densmore (1987), esse tipo de construção ideológica do profissionalismo não significa senão uma resposta defensiva dos docentes diante de um trabalho cada vez mais alienado. Entretanto, segundo esta mesma autora, o problema é que aquilo que por um lado é uma reação defensiva, por outro se baseia na crença da existência de uma autonomia profissional que, na verdade — afirma —, apenas funciona como mecanismo de legitimação das restrições existentes no trabalho dos professores. Deste modo, a ideologia do profissionalismo acaba se transformando em uma forma de controle. É esta ideologia do profissionalismo com aparência de autonomia uma das estratégias das quais o Estado se valeu em diversas ocasiões para subtrair os possíveis movimentos de oposição, bem como para provocar a colaboração dos docentes diante das reformas educativas (Carlson, 1987; Carlson, 1992; Grace, 1987; Helsby, 1995; Lawn e Ozga, 1988).

Não obstante o anteriormente assinalado, tendo em vista que se aceita a capacidade de resistência por parte dos professores às tendências racionalizadoras, a estratégia do profissionalismo, embora às vezes resulte contraditória, também refletiu um movimento que defendeu imagens positivas e agrupou os professores em torno de reivindicações e lutas que tinham não só um benefício para a categoria de professores e suas condições de trabalho, mas também, e como consequência, para a comunidade. Esta é a tese defendida por Lawn e Ozga sobre este particular:

"Entre os professores, o profissionalismo pode ser considerada uma expressão do serviço à comunidade, bem como em outros tipos de trabalho (...). Também pode se considerar uma força criada externamente que os une numa visão particular de seu trabalho (...). O profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma 'qualificação'; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida 'qualificação'" (Lawn e Ozga, 1988: 213).

A diferença da análise proposta por Lawn e Ozga com respeito aos autores anteriores reside em abrir um elemento de maior positividade e de certa independência à auto-atribuição por parte dos professores de seu caráter ou aspiração de profissionais. Não necessariamente há que se entender que o profissionalismo responde a um auto-

engano ou a uma forma de controle sobre os professores. Tampouco se deve entendê-lo como uma estratégia para a melhoria do *status*. Tal como expressam esses autores, as demandas profissionais também poderiam representar o compromisso com uma ética do trabalho:

“Se em vez de considerá-las como uma ‘estratégia ocupacional’, as consideramos como uma ética e uma estratégia relacionadas com o trabalho, alteraremos substancialmente o modo de contemplar as ações dos professores” (Lawn e Ozga, 1988: 194).

Essa posição precisamente mais matizada permite entender que não necessariamente o processo de proletarização dos docentes deve ser analisado da mesma maneira que o sofrido pelos trabalhadores nas fábricas ou nos escritórios (Cabrera e Jiménez Jaén, 1994). Derber (1982) diferenciou, no caso dos trabalhos que têm um componente intelectual, entre duas formas de proletarização: a *técnica*, segundo a qual se produz uma perda de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre as decisões técnicas acerca do mesmo; e a *ideológica*, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige.

Segundo Derber, enquanto ambas as formas de proletarização se deram no caso dos trabalhadores industriais, não foi assim no caso dos profissionais. O que estes últimos perderam foram seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram conservadas, podendo assim legítimar uma diferença de prestígio e reconhecimento. Isso explica o fato de que normalmente os processos de proletarização ideológica não levaram à resistência, mas a respostas acomodatórias. Entre estas últimas, Derber distingue duas: a primeira é a “dessensibilização ideológica”, que supõe não reconhecer a importância da perda de controle sofrida em relação ao conjunto de valores e ao fim social de seu trabalho, compensando-a pela valorização racional e técnica do mesmo: o importante não é o valor de seu trabalho, mas, sim, realizá-lo “cientificamente”. A outra resposta acomodatória foi a “cooptação ideológica”, que significa uma reformulação dos fins e objetivos morais, de maneira que acabem sendo compatíveis com aqueles pretendidos pela organização para a qual se trabalha. Dessa maneira, não se renuncia aos valores mas se acomoda ao que realmente a tarefa se propõe, identificando-se com os fins da

organização. Isto costuma ocorrer com quem percebe os fins do posto de trabalho como coincidentes com os próprios.

A análise de Derber, como sustentou Jiménez Jaén (1988), permite entender a proletarização como um fenômeno mais complexo que o de simples perda de qualificação técnica, já que as perdas profissionais podem ser interpretadas não como perda de capacitação técnica, mas como perda do sentido ideológico e moral do trabalho. Esse processo estaria em plena consonância com a dinâmica de racionalização crescente, embora não só situe os profissionais exatamente no papel de vítimas, mas também no de sustentadores em parte do processo de racionalização e das ideologias da organização para as quais trabalham.

Isto também permitiria entender fenômenos como o que expõem Apple e Jungck (1990), segundo os quais em algumas ocasiões os professores se comprometem com as políticas de legitimação do Estado, por meio de seus sistemas educativos, convencidos de seu valor, cujo efeito sobre eles é o de torná-los vítimas dos processos de proletarização que estas políticas colocam em andamento:

“Muitos mestres se *comprometerão* com elas [as metas de políticas reformistas] acreditando que vale a pena alcançá-las, e investirão quantidades excepcionais de tempo necessárias, tratando de assumi-las com seriedade. Estes mestres explorarão a si mesmos trabalhando inclusive mais duramente, com baixa remuneração e em condições intensificadas, fazendo tudo para vencer as contraditórias pressões às quais estarão submetidos. Ao mesmo tempo, porém, a carga adicional de trabalho criará uma situação na qual será impossível alcançar plenamente essas metas” (Apple e Jungck, 1990: 169).

No entanto, esta análise também permite abrir a porta a outra consideração sobre o papel dos professores e as motivações com as quais atuam no contexto de seu trabalho: o componente ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho. A equiparação do professor com o operário industrial faz pensar provavelmente que suas reivindicações ou resistências correspondem apenas à sua recusa em realizar trabalhos que o degradam como pessoa, porque é equiparado a um mecanismo sem raciocínio, sem vontade e sem desejos, ou ainda a seus interesses na transformação do modo capitalista de produção.

Mas não se considera que o ensino como trabalho vincule o docente a uma responsabilidade e a um compromisso com o valor e o sentido de seu próprio trabalho.¹¹ Isso justifica provavelmente as tentativas de racionalização do ensino, como forma de controlar um trabalho de perigosas conseqüências ideológicas, bem como explica as tentativas de assegurar a colaboração do professor para os fins estabelecidos para a educação pelo Estado, como a melhor forma de conseguir não só seu controle, mas também sua dedicação. Mas não permite neutralizar o fato de que os docentes incorporam ao trabalho de ensinar seu compromisso com significados e pretensões específicos. É isto o que destacou Hargreaves (1992b; 1994a) em sua análise da tese de intensificação do trabalho dos professores. E assinalar a intensificação somente como um excesso de trabalho imposto de um modo externo não permite entender adequadamente que há sobrecargas de trabalho que obedecem a implicações e compromissos de docentes com determinados valores pedagógicos e sociais em sua docência:

“É grosseiro, e talvez também teoricamente imperialista, desconsiderar esses compromissos profundamente sustentados e suas conseqüências como se apenas pertencessem a uma pauta de ‘profissionalismo’ que confunde e legitima a intensificação do trabalho do professor” (Hargreaves, 1992b).

Isto mantém íntima relação com o fato de que o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino. A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades. Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino. Necessariamente, o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho.¹² É precisamente essa impossibilidade de separar radicalmente a concepção da execução o que leva às tentativas de desenvolver modos de racionalização do próprio processo de planejamento ou concepção que os profes-

11. Uma idéia semelhante pode ser encontrada em Cabrera e Jiménez Jaén (1994).

12. Contudo, isso também acontece em relação à necessidade do Estado de legitimar sua política educativa como participativa e atendendo as necessidades locais (Angulo, 1992 a; Lundgren, 1992; Smyth, 1992). Ver o Capítulo 8.

sores deverão realizar, de modo que fiquem presos na lógica do controle pelo processo de tecnicidade, abandonando a reflexão sobre os seus fins e assumindo os da instituição. Porém, inevitavelmente,

“embora este trabalho pretenda se padronizar por meio de modelos de programação que vêm muitas vezes preestabelecidos ao professor, aquele de quem for exigido fazer a ‘programação’ supõe ter a possibilidade de pensar por si mesmo de uma forma mais ou menos global sobre seu trabalho, possibilidade da qual não destruíram os operários desqualificados” (Jiménez Jaén, 1988: 239).

Do mesmo modo, o ensino, enquanto trabalho vinculado à cultura e ideologia, é também um contexto específico que permite não só a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, como, além disso, permite o acesso a diversas concepções culturais e ideológicas sobre o mundo e a vida. Isso transforma a docência em um lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho se encontra ao menos em germe ou possibilidade a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida (Idem: 244).

3. A proletarianização em nosso contexto recente

Há outro aspecto crítico que convém considerar com respeito à análise da profissão do professor afetada por um processo de proletarianização. É que a maioria dos estudos sobre essa questão provém de uma realidade social e educacional muito diferente da nossa.* À margem da discussão e matização teórica sobre esta tese, há pesquisas empíricas que permitem a estes autores alegar com consistência que o trabalho dos professores e professoras sofreu, e se encontra sofrendo, um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade e controle a que se encontram submetidos nos países anglo-saxões. Deste modo, estão perdendo muitas das habilidades e conhecimento profissionais que possuíam e estão sendo afasta-

* Ao se referir à “nossa realidade”, o autor se remete à realidade vivida na Espanha, país em que a presente obra foi escrita (N. da T.).

dos de funções para determinação do currículo que anteriormente lhes correspondiam.¹³

Convém, no entanto, analisar em que medida esse estado de coisas pode ser transposto para o nosso contexto. Porque é muito provável que aceitar a equivalência, tal como o faz Torres (1991), possa criar a impressão de que também entre nós o processo seguido pelo professor é o da perda progressiva do controle sobre o conteúdo e finalidade do ensino, produto de uma recente separação entre sua concepção e execução, ou de desqualificação. Falar de proletarização como perda de autonomia profissional não é precisamente um fenómeno que se possa indicar facilmente como algo recente entre nós. O panorama desolador deixado pela ditadura* entre o professor, após as depurações do pós-guerra, e o ferrenho controle ideológico sobre o conteúdo do ensino¹⁴ nos impede de falar da mesma maneira de um professor que tenha perdido a autonomia em um contexto britânico ou norteamericano.¹⁵

Tampouco se quer dizer que não existam semelhanças em alguns aspectos, por exemplo, no processo de crescente racionalização do ensino. Com efeito, poder-se-ia defender que as reformas educativas que foram sendo realizadas na Espanha a partir dos anos de 1960, e que têm seu momento culminante na Lei Geral de Educação de 1970, representam a passagem do controle ideológico para o controle tecnocrata (Beltrán Llavador, 1991). Porém, neste caso, muito provavelmente, a tecnicidade do ensino está mais associada à requalificação do que à desqualificação e à perda de autonomia. Com efeito, a deficiente (no caso do ensino fundamental) ou nula (no caso do ensino médio) formação do professor modificou-se substancialmente naquela época. O professor do ensino fundamental passa atualmente por

13. Os trabalhos anteriormente citados (Apple, 1987; Apple, 1989b; Apple e Jungck, 1990; Demnora, 1987; Hargreaves, 1992b; Lawn e Ozga, 1988) incluem dados de pesquisas concretas quais se estudaram os processos de transformação do trabalho dos professores. Ver também: Gitlin (1983). Para uma análise da forma pela qual se está modificando a concepção dos professores na atual reforma curricular inglesa, ver Helsby (1995); Osborn et al (1992).

14. Ver sobre este assunto o trabalho de Beltrán (1991) e Ortega (1987).

15. Assim o entende também Blanco (1993: 71).

* Com a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), o general Francisco Franco assume o governo, instaurando uma ditadura na Espanha que perdurou até 1975, com a morte de Franco (N. da T.)

sucessivas transformações que elevam sua categoria até transformá-lo em estudos universitários, enquanto que para o professor do ensino médio se institui também uma formação pedagógica ainda que mínima (Varela e Ortega, 1984). Com essas transformações surgem também, na época da LGE, de 1970, como elementos básicos que se generalizaram rapidamente na formação de professores, as técnicas de programação, os sistemas de medição e avaliação dos alunos e o micro-ensino como técnica de formação em destrezas instrutivas.¹⁶

O certo é que essa requalificação permite transformar e ocultar a forma de controle, ao justificar-se por seu valor técnico para a eficácia, "neutralizando" o conteúdo anterior puramente ideológico. Desta maneira, embora pudéssemos falar de um processo de regulação, burocracia e tecnicidade cada vez mais detalhadas, isto não ocorre em um processo de anterior domínio e independência profissional.

Simultaneamente a esse processo de desenvolvimento tecnocrático começam a surgir as primeiras resistências organizadas, que se constituem ao mesmo tempo como oposição ideológica e como regulação pedagógica, tratando de recuperar os princípios da pedagogia ativa. Os Movimentos de Renovação Pedagógica e as Escolas de Verão (Beltrán, 1991:120-1) são ao mesmo tempo o símbolo e a realidade de um professor que assume não somente uma resistência à tecnicidade e à burocratização do ensino, mas também, e acima de tudo, um compromisso com convicções pedagógicas que afetam profundamente o conteúdo de seu próprio trabalho.

Dessa ótica é possível assinalar o desenvolvimento, em uma categoria de professores, de certas habilidades e competências profissionais, bem como de um "sentimento de autonomia", que não estava

16. Evidentemente, aprofundar esse tema requer abordar muitos outros problemas além daqueles que aqui estamos discutindo, o que hoje é impossível, dada a carência de estudos que tentem reconstruir a evolução histórica dos professores espanhóis. Começa a ser urgente estudar que evolução se deu na profissão de professor (Martínez Bonaté, 1995) e na composição social da mesma. Isso significaria tratar, ao menos, da relação entre fatores como se seguintes: a evolução da legislação e das regulamentações administrativas, a evolução que se produziu historicamente nos parâmetros curriculares dos professores, a evolução da qualificação e da remuneração, a transformação da dimensão sociocultural (extrato social e base cultural), as ações sociais dos professores e seus compromissos ideológicos e políticos. Enquanto não se realizarem esses estudos, continuaremos propondo todos esses problemas de maneira comparativa, estabelecendo analogias ou identificações discutíveis com a história de outros contextos sociais e políticos.

diretamente relacionado com a autonomia real de que se dispunha mas com a convicção de que deviam realizar uma prática de oposição às imposições ideológicas e técnicas sobre seu trabalho. Essa capacitação profissional se desenvolveu como um processo de resistência, com um claro componente ideológico, em cujo âmbito se definiu a inovação educativa, ou melhor, a "renovação pedagógica" (Torres, 1991: 191-3). E é no contexto atual que podemos talvez falar de um professor que está perdendo a capacidade e o conhecimento acumulado durante anos, fruto de seu compromisso com a renovação pedagógica.

Durante a década de 1970 e sobretudo na de 1980, vimos crescer de forma progressiva a regulação burocrática do ensino, de tal maneira que se instalou sobre a vida dos centros e professores um acúmulo de especificações sobre suas tarefas (Salinas, 1992). Neste clima, a atual reforma educativa que representa a LOGSE e seu desenvolvimento assumiu esse anterior ambiente administrativo e, além disso, fez ressurgir com força a mentalidade racionalizadora que já tinha feito sucesso nos anos 70, e à qual a renovação pedagógica havia resistido.¹⁷ Do mesmo modo que para um amplo setor de professores, todo esse processo de regulação e racionalização supõe, em princípio, apenas maiores doses de controle e burocratização. Para aquele setor que numa época desenvolveu estratégias de oposição e de resistência à burocratização e ao corporativismo, estas formas poderiam supor uma desqualificação à medida que encontram menos saídas aos mecanismos de tecnicidade e burocratização, à intensificação e ao corporativismo).

Como o modo de assegurar o controle e a dedicação dos professores, como vimos, reside em obter sua colaboração nos processos de racionalização, os novos mecanismos de racionalização que a reforma pôs em prática conseguiram eliminar as possíveis resistências dos professores à medida que consigam sua aceitação.

Angulo o controla por aspectos da reforma

17. O apoio intelectual a essa volta ao furor racionalizante em educação tem sido a defesa da pedagogia por objetivos dada por Coll (1987). A partir desta obra, retornou ao apogeu no mundo acadêmico da pedagogia por objetivos que, se certamente nunca se extinguiu em definitivo, havia perdido bastante legitimidade com a publicação da crítica de Gimeno (1982) e a tradução para o espanhol da obra de Stenhouse (1984).

Por um lado, os mecanismos de racionalização que a reforma atualmente coloca em prática buscam sua legitimidade em suportes teóricos que, para o setor tradicionalmente inovador, supõe a aceitação de seus pontos de vista (o construtivismo, diante de anteriores posições *behavioristas*).¹⁸ Por outro lado, estes mesmos mecanismos legitimam-se também por terem como propósito a concretização local do currículo nas escolas, permitindo aos professores intervir no campo da concepção.¹⁹ Estas razões facilitam que o setor tradicionalmente comprometido dos professores colabore com o processo de racionalização.

Esse processo de tecnicidade, como assinalou Angulo (1991 a: 421-3), está em relação com a "objetivação burocrática" que introduz o pensamento tecnológico e que ele denomina "simplicidade-complexa". Por exemplo, a atual estrutura curricular, embora possua um esquema aparentemente simples entre os diferentes níveis de concreção e as diferentes facetas e elementos de decisão, é tão complexa na sua execução que os docentes se vêem aguardando os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer. A consequência desse fenômeno, como afirma Angulo, é que ele impede que se invistam esforços naqueles aspectos de concepção que seriam os autenticamente fundamentais, ficando-se preso àqueles que são apenas formais e previamente regulamentados:

"A entrada e a assimilação desse discurso que, como dizia, é ao mesmo tempo simples (em sua apresentação) e complexo (em sua compreensão) impede que os docentes entrem na discussão de problemas fundamentais e *políticos* sobre a reforma. Ocupados na compreensão do que se espera deles e do que a reforma introduz formalmente, pouco tempo e pouco espaço lhes resta para criticar problemas como os da autonomia educativa, descentralização, conteúdos selecionados e outros desse tipo" (Angulo, 1991a: 422).

18. Embora porém isso já signifique uma transformação dos problemas ideológicos e valorativos de base na educação (os quais eram importantes e explícitos nas posturas renovadoras) em problemas psicológicos, neutralizando o efeito político ao transformá-lo em um científico e técnico. Desta maneira, o construtivismo transformou-se hoje em um *slogan*, que faz crer que representa todos os valores pedagógicos da renovação, quando em definitivo só representa uma forma de entender o aprendizado. Ver, para a análise desse problema, Popkewitz (1991) e Apple (1986).

19. Ver, no entanto, a nota 12.

o discurso técnico e o ocultamento de outros

Deste modo, o que em princípio parece ser um sistema coerente com as convicções pedagógicas da renovação, acaba se transformando em uma armadilha na qual os professores ficam presos na redefinição técnica de seu trabalho.

Por conseguinte, poderíamos dizer que, para aqueles professores que haviam encontrado em épocas anteriores um espaço para realizar sua renovação pedagógica (apesar dos sistemas de controle burocrático, tecnocrático e ideológico) e para a qual desenvolveram um princípio ideológico de resistência, agora é mais difícil se manter fora das redes de burocratização, na medida em que também é mais difícil desenvolver perspectivas de não assimilação ideológica. Portanto, poderíamos encontrar um setor do professorado que se aproxima dos postulados de proletarização ideológica formulados por Derber, ao identificar-se com os princípios valorativos que justificam oficialmente a reforma, não reconhecendo o terreno perdido e tentando desenvolver as novas habilidades técnicas que esta leva incorporada, as quais lhes permitem manter uma imagem de qualificação profissional e técnica.²⁰

Tudo isso ocorre também dentro de um determinado âmbito cultural e em um clima político e social concreto, os quais ajudam a entender a transformação que se produziu entre os docentes.²¹ Por exemplo, a convicção de que o ensino é um problema técnico e que, por conseguinte, requer um conhecimento aplicado para poder resolver os problemas das aulas e dos alunos, reforça a idéia de que um bom profissional do ensino será aquele que dominar um amplo repertório técnico. Ou, ainda, as mudanças produzidas nos valores vigentes nos planos político e social, que levaram os docentes a variar suas referências de identificação, de forma que há vinte anos se identificavam como "trabalhadores do ensino", hoje falam de "profissionalização" (Fernández Enguita, 1990: 161-2).²²

20. Embora sob conceitualização diversa, e com algumas diferenças em relação ao que aqui propomos, o trabalho de Marínez Bonaté (1993) é próximo dessa análise e estabelece conclusões interessantes.

21. Uma análise atual das mudanças sociais e culturais que estão afetando os professores pode ser encontrada em Gil (1996).

22. Compara, ao menos para observar essas mudanças, as reivindicações e sua linguagem, em documentos como o publicado em 1975 pelo Seminário de Pedagogia de Valência,

4. Controle ideológico e controle técnico no ensino

Duas são, provavelmente, as conclusões fundamentais que podemos extrair de tudo o que vimos até aqui. Em primeiro lugar, embora a análise dos processos de proletarização costume fazer referência fundamentalmente à perda de competências técnicas e a seu desprezimento das funções de concepção, com as quais se atribui significação ao trabalho, o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional. Entretanto, como assinalaram Cabrera e Jiménez Jaén (1994), é impossível que os professores abandonem ou que lhes sejam subtraídas todas as funções intelectuais, como é impossível conservar um sentido ético na docência. Isto implica na possibilidade de resistências e resgate do significado e da direção no trabalho por parte dos professores, como também na de que os controles fundamentais exercidos sobre eles tenham êxito não só no plano técnico como no campo ideológico.

A segunda conclusão vem em decorrência dessa última idéia. Como pudemos verificar, há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico. Se a posição clássica da proletarização era a perda de autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas, a recuperação de determinado controle pode não ser mais que a passagem da simples submissão a diretrizes alheias à "autogestão do controle externo".²³ Portanto, se quisermos entender o problema

Por uma reforma democrática de la enseñanza, e o projeto dos Movimentos de Renovação Pedagógica da Catalunha, Proyecto 100 Medias (Cuadernos de Pedagogía, 1992, n. 205). Ver Fernández Enguita (1992).

23. Ver o Capítulo 8.

da autonomia profissional, devemos ir além das aparências, atendendo não só as retóricas previamente elaboradas nas quais se identificam de antemão determinados jargões ou linguagens com uma van-tagem profissional ou com um benefício educativo. Se o profissionalismo, por exemplo, é uma forma adequada de pensar na autonomia dos docentes ou se, pelo contrário, como chegou a insinuar Ozga (1988), pode ser simplesmente uma estratégia alternativa à proletarianização, para o controle dos professores, é algo que deve ser analisado, tanto nos processos sociais e políticos a que dá lugar como na retórica na qual se sustenta.

Como pensar a estrutura da profissionalização

A RETÓRICA DO PROFSSIONALISMO E SUAS AMBIGÜIDADES

CAPÍTULO 2

“O clima reformista que tivemos de viver caracteriza-se pelo lugar privilegiado que a retórica da *profissionalização* dos professores ostenta”.

(Popkewitz, 1990:105)

A discussão sobre o profissionalismo dos professores está atravessada de ponta a ponta pelas ambigüidades que a própria denominação “profissional” acarreta, bem como pelos interesses no uso desse termo. Algo desse assunto pudemos observar ao analisar o modo conflitivo e contraditório com que o termo é usado quando os professores tratam de fugir da proletarianização. Passa a ser ambíguo porque sua fuga é tanto uma resistência à perda de qualidade em sua atividade de docência, como uma resistência a perder — ou a não obter — um prestígio, um *status* ou uma remuneração que se identifique com a de outros profissionais.

Neste capítulo trataremos de entender o que representa o profissionalismo como descrição e como reivindicação para o trabalho do professor e, em particular, no que se refere à autonomia. Para isso, após uma primeira aproximação pelo enfoque mais clássico e habitual das profissões (aquele que as entende como uma coleção de determinadas características) e da forma em que se aplica aos profes-