



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences

ISSN: 1679-7361

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Rodríguez, Margarita Victoria  
Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente  
Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 30, núm. 1, 2008, pp. 45-56  
Universidade Estadual de Maringá  
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307324802011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente

Margarita Victoria Rodríguez

*Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Av. Tamandaré, 6000, 79117-900, Jardim Seminário, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: poroyan@uol.com.br*

**RESUMO.** Em um primeiro momento, este artigo procura reconstruir historicamente o processo de conformação da profissão docente, desde uma ação vocacional até sua configuração como prática intencional e planejada, e sua possível profissionalização. Em um segundo momento, discute as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas do século XX e seu impacto na atuação do professor. As diretrizes neoconservadoras intensificaram a proletarização do trabalho docente, que, seja do estado ou do setor educativo privado, tem a responsabilidade de contribuir para o sucesso das reformas, porém em um âmbito caracterizado por desqualificação de seu trabalho, formação deficiente, baixos salários, desprestígio social da profissão e, às vezes, manipulação ideológica.

**Palavras-chave:** trabalho docente, reformas educacionais, profissionais da educação.

**ABSTRACT.** *Educational reform and the proletarianization of teaching.* At first, this article aims to reconstruct historically the conformation process of the teaching profession, which goes from a vocational action to the configuration of an intentional and planned practice, and its possible professionalization. Secondly, it discusses the educational reforms implemented in the last decades of the 20<sup>th</sup> century and their impacts on the teaching profession. The neo-conservatives directives intensified the proletarianization of teaching work, which, either public or from the private educational sector is responsible for contributing to the success of the reforms, although in a dimension characterized by disqualification of this line of work, deficient education, low salaries, lack of social prestige for the profession and sometimes ideological manipulation.

**Key words:** teaching work, educational reforms, education professionals.

## Introdução

O processo de reformas estruturais no campo da economia e do Estado, iniciado na América Latina durante a década de 1980, mudou o papel social do Estado, como consequência da implantação de políticas públicas neoconservadoras, que transformaram a ordem social. Na década de 1990, as reformas foram aprofundadas em meio a uma conjuntura de governos legitimados pelo voto popular que privilegiaram a reestruturação de suas economias e promoveram a abertura para o comércio internacional, o ajuste fiscal, a privatização de empresas públicas e a desregulação do mercado financeiro; assim, deram ênfase às leis do mercado e supervalorizaram o uso do conhecimento e de novas tecnologias com vistas à automatização do trabalho humano.

Nesse contexto, as reformas educacionais foram implantadas, respaldadas em um novo paradigma que mistura o liberalismo econômico com a modernização do Estado e de seus aparelhos ideológicos, impondo a redução do gasto público, em resposta às crises fiscal e às mudanças sociais. O

discurso reformista hegemônico sustenta que as reformas visam responder às exigências da sociedade por maior democratização das relações e participação na gestão do sistema. Essas reformas alcançam todos os setores e atores do sistema educativo, afetando intensamente o trabalho docente.

Este artigo analisa o processo de implantação das reformas educacionais e as alterações sofridas no trabalho docente a partir da nova divisão social do trabalho capitalista. Entende-se o professor como um trabalhador intelectual, que participa do processo dinâmico de apropriação e re-significação do conhecimento e da cultura. As diretrizes neoconservadoras intensificaram a proletarização do trabalho docente, que, como funcionário estatal, é responsável por contribuir para o sucesso das reformas, porém num âmbito caracterizado pela desqualificação de seu trabalho, pela formação deficiente, pelos baixos salários, pelo desprestígio social da profissão e, às vezes, pela manipulação ideológica.

O trabalho, em primeiro lugar, procura reconstruir historicamente o processo de

conformação da atividade docente – que vai desde uma ação vocacional até sua configuração como prática intencional e planejada – e sua possível profissionalização. Em segundo lugar, discute as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas do século XX e seu impacto no trabalho do professor.

### **Da docência como vocação e sacerdócio para o trabalho profissional**

Para falar do ato de ensinar, é necessário retornar aos primórdios da sociedade ocidental, porque essa ação está intimamente vinculada à história do homem e sua reprodução como espécie. No decorrer da história, o sujeito responsável pelo ensino sistemático assumiu diferentes denominações: mestre, professor, ensinante ou docente.

Historicamente, podem-se identificar diversas formas de caracterizar a prática docente. Entre os gregos e os romanos, há muitas obras que testemunham a ação de ensinar. Na sociedade grega, destacava-se o mestre do Bê-á-bá. Platão descreveu o ensino do alfabeto como uma atividade mecânica e mnemônica. O *grammatiste* ensinava gramática, ditava regras e preparava exercícios. Os escravos estrangeiros, prisioneiros de guerra, exerciam o ofício de pedagogo, e os mestres-escolas eram pessoas livres. Na Grécia, o ofício de mestre não era muito valorizado; existem, inclusive, testemunhas de professores surrados pelos discípulos (Manacorda, 1989). Em geral, o mestre era uma pessoa pouco respeitada, com salários miseráveis, embora alguns professores de alto nível, como os *grammatistes*, pudessem ficar ricos com esse trabalho.

A sociedade romana, em consequência do contato com a cultura grega, teve instituições especializadas responsáveis pela educação. A escola romana também contou com um educador responsável pelos ensinamentos a crianças e jovens. Ao mestre de Bê-á-bá cabia o ensino do alfabeto, o gramático oferecia a instrução e o reitor responsabilizava-se por fornecer os conhecimentos necessários para exercer a eloquência. O ofício de mestre surgiu como um trabalho servil; embora os estudos liberais contassem com um alto prestígio, nem sempre os mestres tinham reconhecimento a sua altura. Em Roma, também há documentos que informam sobre de maus tratos para com os professores.

A tarefa de ensinar ganhou centralidade entre os padres da Igreja, pois, à época, destacava-se a necessidade de imitar Cristo. Esse período caracterizou-se por contínuas perseguições e pela existência de mártires. A educação tinha como

objetivo imitar o ser mais perfeito, o Mestre Divino, e seguir seus ensinamentos.

Um dos maiores representantes do Cristianismo foi São Agostinho (354-430), que escreveu, em 389, *De Magistro*. Essa obra é um diálogo entre Agostinho e seu filho e representou um manifesto do novo “socratismo cristão”; foi escrita conforme o estilo literário platônico, com uma linguagem que procurava investigar a verdade e comunicá-la conforme diversos signos (semiótica). Esse livro trata dos problemas fundamentais da pedagogia, da teoria do conhecimento e do método. Pedagógica era considerada não apenas como didática. Primeiramente, tratava-se de uma teoria geral de signos e significados, mas é, de fato, uma teoria didática, comunicacional e pragmática.

A *paidéia*, de Agostinho, fundamentou-se numa didática baseada na semiótica, na teologia do Mestre interior e no Espírito Santo. Na comunicação educacional, não podia existir a relação entre emissor e destinatário, sem a presença de Deus, porque o primeiro mestre era Deus. A verdade que o professor quer comunicar (o significante e o significado) demanda uma relação constante com as coisas e com os diferentes aspectos externos e internos dos sujeitos. A relação professor-aluno estava garantida pela Graça Divina, ou seja, pela presença do Espírito Santo, do “Mestre interior”.

Nesse sentido, a ação pedagógica desenvolvia-se de modo concreto, o método partia da dúvida e esta se resolvia mediante a teoria da iluminação, que permitia ao Mestre interior – que mora em todos os homens – comunicar a verdade. Portanto, o mestre fundamental era o Mestre interior. O mestre humano devia “despertar”, no discípulo, a alegria, evitando o tédio na sala de aula e procurando o seu interesse. O aluno, porém, devia ter vontade de aprender, tinha de existir nele interesse ou amor pela verdade. O trabalho educativo, segundo Agostinho era constituído por três elementos: a eloquência, o agradecimento e a comoção. Esses aspectos faziam com que o aluno compreendesse o verdadeiro sentido do que o mestre pretendia transmitir. Não se devia apenas ensinar para instruir; o mestre tinha que agradar e comover para conseguir uma nova conduta do aluno.

A função do educador era “acercar o aluno à verdade”, considerada a Verdade como síntese e encontro entre a fé e a cultura. A verdade encontrava-se no coração do homem e fala no seu interior, porque a “verdade reside no homem interior”. Para ensinar a verdade, o professor devia estar atualizado quanto ao conteúdo e aos métodos de ensino. Agostinho afirmava: “Em tanto sou bom mestre

enquanto sigo sendo aluno”. O mestre realiza-se no amor quando descende para entender e aceitar o aluno. Com essa ação, educa-se e aperfeiçoa a si mesmo, e os velhos conhecimentos renovam-se quando se ensina com dedicação e afinho. Portanto, aquele que ensina aprende de quem ensina.

A figura do professor adquiriu, assim, relevância especial, porque era responsável por transmitir os valores de uma sociedade, inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho. Cambi (1999, p. 122) considera que a sociedade:

Encontra na Igreja o seu ideal-guia e o seu instrumento de atuação, já que se afirma como uma sociedade baseada em relações de fraternidade e de civilidade, além de igualdade, e como o motor de todo o processo de renovação da vida social. A Igreja, desejada e fundada por Cristo, é a instituição humana mais alta, embora não perfeita, que deve tornar-se o fomento de toda a sociedade, indicando-lhe os fins a realizar e os instrumentos para atingi-los.

Nesse contexto, o mestre devia assumir sua missão como um “apostolado”. Não se tratava de um mero trabalho ou ofício, mas de uma *vocação*, pela verdade: o único e verdadeiro mestre é a Verdade, ou seja, Deus. A verdade está presente tanto na alma do aluno quanto do professor, o conhecimento não passa do mestre para o aluno como se este último ignorasse todos os saberes. O mestre, mediante sua palavra, volta a explicitar com maior clareza o conhecimento que está na alma do aluno. Para explicar como o aluno conhece e chega à verdade, parte-se da teoria da Iluminação: o aluno aprende iluminado pela luz de Deus.

Essa concepção sobre o papel do mestre foi retomada por São Tomás de Aquino (1227-1274). Sumo doutor da Escolástica, no contexto do debate entre aristotélicos (racionalistas) e agostinianos (místicos), atravessou o século XII, sintetizou sua filosofia, inspirado nos princípios do racionalismo e do naturalismo aristotélicos, que explicam e justificam a metafísica cristã.

São Tomás de Aquino, entre os anos de 1256 e 1259, retomou, no *De Magistro*, o discurso sobre o mestre e sobre o magistério. Partindo da obra de Agostinho, escreveu um trabalho que tem o mesmo título. De fato, ambos os textos foram escritos para responder a exigências e contextos culturais similares. Tanto o período da Alta Idade Média, chamado pós-Constantino (313-450) como o da Baixa Idade Média (1250-1500) se caracterizaram por uma intensa escolarização cristã, embora com consequências marcadamente diferentes. Enquanto a escolarização pós-Constantino levou o cristianismo a

uma total hegemonia cultural, durante a Baixa Idade Média essa hegemonia entrou em decadência. Nesses períodos de intensa expansão da escolarização cristã, os intelectuais refletiam sobre o papel do mestre e sobre o magistério, especialmente sobre o Mestre especial, Cristo.

São Tomás de Aquino articulou a obra *De Magistro* segundo quatro questões: 1) se o homem pode ensinar e chamar-se mestre ou se esta função só compete a Deus; 2) se é possível dizer que alguém é mestre de si mesmo; 3) se o homem pode ser ensinado por um anjo; e 4) se ensinar é um ato da vida contemplativa ou da vida ativa. Em sua argumentação, sublinhou a importância do professor para despertar a mente do estudante:

Se bem que o modo de aquisição do conhecimento por descoberta seja mais perfeito por parte de quem recebe o conhecimento, pois manifesta uma maior habilidade em conhecer, no entanto, por parte de quem causa o conhecimento, é mais perfeito o que se adquire pelo ensino porque o professor, que explicitamente conhece todo o conteúdo, pode conduzir o conhecimento de modo mais expedito do que o caminho daquele que por si mesmo se conduz ao conhecimento a partir dos princípios gerais (Aquino, 2000, p. 42).

Com efeito, o professor, para ensinar a ciência, deve ser capaz de chegar ao aluno e despertar sua atividade racional. Ensinar é, então, educação do ato, condução da potência ao ato que só o próprio aluno pode fazer. O professor apresenta sinais para que o aluno consiga fazer a sua própria educação do ato do conhecimento. Na parte que dedica a discutir *Se o homem – ou somente Deus – pode ensinar e ser chamado mestre*, no Artigo 1º São Tomás de Aquino afirma que o mestre mostra o caminho:

No aluno, o conhecimento já existia, mas não em ato perfeito, e sim como que em ‘razões seminais’, no sentido que as concepções universais, inscritas em nós, são como que sementes de todos os conhecimentos posteriores. Ora, e bem que essas razões seminais não se transformem em ato por uma virtude criada como se fossem infusas por uma virtude criada, no entanto essa sua potencialidade pode ser conduzida ao ato pela ação de uma virtude criada (Aquino, 2000, p. 35).

Aquino compara a aprendizagem à cura e o professor ao médico:

O professor infunde conhecimento no aluno não no sentido – numérico – de que o mesmo conhecimento que está no mestre passe para o aluno, mas porque neste, pelo ensino, se produz passando de potência para to um conhecimento semelhante ao que há no mestre.

Tal como o médico, do qual se diz que produz a

saúde, ainda que só atue exteriormente – sobre a natureza interior que é a que produz a saúde –, assim, também se diz que um homem ensina a verdade, se bem que só a anuncie exteriormente, ao passo que Deus ensina interiormente (Aquino, 2000, p. 35).

O mestre não comunica sua ciência ao aluno, ele ajuda-o para que se forme dentro de si uma ciência análoga à do professor. Por tal motivo, assemelha-se à ação do médico que, apesar de atuar exteriormente, ajuda a natureza para que atue internamente, restabelecendo a saúde. Os signos ou as palavras que o professor utiliza são mais aptos para gerar o processo intelectual do conhecimento no discípulo que imagens sensíveis, visto que se trata de signos, de significados inteligíveis. Desse modo, São Tomás de Aquino valoriza profundamente a ação do docente e oferece o suporte teórico para o posterior modelo intelectualista e verborrágico do professor que orientará o ensino da Contra-Reforma e terá grande influência na educação durante vários séculos.

Em relação à questão do único mestre, baseando-se na doutrina aristotélica da potência e do ato, da causa primeira e das segundas causas, reconhece Deus como a causalidade principal e responsável pelo ensino, mas também reconhece a causalidade secundária e instrumental do mestre humano:

Na Escritura (Mt 23, 8) se diz tanto ‘um só é vosso mestre’ como ‘um só é vosso pai’. Ora, o fato de que Deus seja o pai de todos não exclui que também o homem possa, com verdade, ser chamado pai. E não exclui tampouco que o homem possa, com verdade, ser chamado mestre (Aquino, 2000, p. 28).

Tomás de Aquino corrigiu a doutrina platônica da iluminação de Agostinho. Aplicando a doutrina aristotélica da abstração, assinalou que, no intelecto do aluno, está presente a obra do intelecto passivo e do intelecto ativo e destacou os aportes do aluno no processo de ensino.

Diante do exposto, enfim, pode-se verificar que os Padres de Igreja acabaram considerando a docência como apostolado, e sua identidade profissional estava próxima a um protótipo de “homem quase santo”, ou seja, um modelo ideal de professor, concepção esta, que de certa forma ainda repercute nos dias atuais.

### **Reestruturação do ensino no contexto da Reforma Católica e da Contra-Reforma: o ofício de professor**

A atividade docente, tal como a concebemos na contemporaneidade, só se conformou à medida que se foi estruturando o sistema de ensino. Essa tarefa só adquiriu caráter institucional e passou a ser uma

ação intencional, desenvolvida por um profissional específico, a partir da constituição dos sistemas educativos, como resultado da consolidação dos Estados nacionais. Nesse momento, a função do mestre profissionalizava-se. Durante a Modernidade, duas instituições ganharam centralidade e foram redefinidas: a família e a escola, consideradas fundamentais na formação dos indivíduos e na reprodução cultural, ideológica e profissional. Segundo Cambi (1999, p. 207):

A sociedade moderna, na sua identidade educativa e no seu desejo de pedagogização, atribui assim um papel central à família e à escola, renovadas na sua identidade, mas estende a sua ação conformativa também a muitos outros âmbitos, até o do trabalho (com o sistema de fábrica e a elaboração de regras funcionais aos tempos e às funções da máquina) ou do tempo livre (com o desenvolvimento do associacionismo, que torna não ocioso e programado também o tempo de mão-trabalho); realizando assim um projeto cada vez mais explícito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade e colocando depois nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil.

Os intelectuais modernos da Reforma e da Contra-Reforma, especialmente a partir de Comenius e posteriormente Locke e Rousseau, foram conscientes, na época, dessa centralidade pedagógica. A ação pedagógica da escola era considerada, de certa forma, como “lugar” de renovação orgânica da vida social, que permitia a conexão entre o passado, o presente e o futuro. Além disso, a ela cabia estabelecer a ligação necessária entre a teoria e a prática, entre os indivíduos e o governo “como uma função estratégica global enquanto elemento substancial da construção do poder e da hegemonia da sociedade ao poder, até nas formas mais ousadas, irenistas e utópicas” (Cambi, 1999, p. 213).

Esse período foi enriquecido pelas contribuições da matemática, de Descartes, e da ciência experimental, de Galileu, assim como pelas novas posições religiosas a partir das críticas do protestantismo e, posteriormente, da Contra-Reforma, que influenciaram educadores como Comenius. Esse pedagogo elaborou sua concepção educativa, seguindo o objetivo irenista, religioso e político. Seu projeto pedagógico era um sistema sumário do saber realista, denominado “pansofia” que permitiria universalizar o conhecimento e eliminar os conflitos do mundo. A reforma educativa estava intimamente vinculada a uma renovação moral, política e cristã da humanidade. O método pedagógico baseava-se nos processos naturais da aprendizagem: a indução, a observação, os sentidos e a razão. Defendia uma escola para

todos, sendo o governo responsável por difundir-la e organizá-la, e fazia um chamado aos Estados nos seguintes termos:

Aos Estados, segundo o testemunho de Cícero, atrás citado. [...] ‘Qual é o fundamento de todo o Estado? A educação dos jovens. Com feito, as videiras que não são bem cultivadas nunca produzem bons frutos’ (Comenius, 1985, p. 74).

Com relação aos professores, alertava a respeito da utilidade da arte didática. Comenius enfrentou muita resistência para mudar os métodos tradicionais de ensino baseados no uso de golpes e de violência. Dirigia-se aos docentes, fazendo um chamado à responsabilidade e abertura para a mudança:

Aos professores, a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar; e por isso, querendo cumprir o seu dever, gastavam-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças, ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele, obter um bom sucesso, não sem um enfadonho dispêndio de tempo e de fadiga (Comenius, 1985, p. 73).

Comenius considerava que o professor deveria, primeiro, conhecer as coisas que ensinava e poderia avançar no ensino apenas quando os conhecimentos básicos estivessem consolidados no aluno: “O professor deverá procurar todos os caminhos de abrir a inteligência e fazê-los percorrer de modo convincente” (Comenius, 1985, p. 218).

A docência era o ofício mais nobre de todos, portanto. Comenius apelava ao amor e à dedicação dos professores para efetivar o aprendizado dos jovens:

Os professores, por sua vez, se forem afáveis e carinhosos, e não afastarem de si os espíritos com qualquer ato de aspereza, mas os atraírem a si afetuosamente, com atitudes e palavras paternas; se exaltarem os estudos empreendidos pelas crianças, mostrando a sua importância, o seu encanto e a sua facilidade [...] numa palavra, tratarem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa (Comenius, 1985, p. 234).

Foi a partir desse educador que se aprofundou a discussão sobre o papel e a função do professor, vinculando-se uma ética religiosa como orientação global dessa prática:

Vós também, formadores da juventude, que com fé consagrais os vossos esforços a plantar e a regar as pequeninas plantas do paraíso, fazei sérios votos para que essas pequeninas plantas, conforto das vossas fadigas, se tornem belas o mais cedo possível e se preparem para serem úteis no máximo grau. Efetivamente, sendo, vos chamais ‘a plantar os céus e

a fundar a terra’ (Isaías, 51, 16) poderá acontecer-vos coisas mais agradáveis que ver o fruto abundantíssimo das vossas fadigas? Que esta vossa celeste vocação, assim como a confiança em vós depositada pelos pais, entregando-vos os seus filhos, seja como que um fogo na medula dos vossos ossos que vos não dê a paz e, por mérito de vós, também aos outros, até que o fogo desta luz inflame e ilumine brilhantemente toda a nossa pátria (Comenius, 1985, p. 470).

Com efeito, foi com a Modernidade e a elaboração teórica dos educadores do período que se iniciou o processo de teorização e elaboração de um modelo de atuação docente, apoiado em técnicas de trabalho específicas para serem desenvolvidas na sala de aula. Posteriormente, a partir da conformação dos sistemas educativos no século XIX<sup>1</sup>, foram criadas as condições para estruturar a tarefa de ensinar, perfilando-se lentamente os diferentes modelos de formação formal para docentes. Ademais, o professor passou a ser visto como sujeito que recebia um contrato para realizar a tarefa de ensinar, ou seja, exercia um trabalho remunerado que exigia formação específica para seu desempenho.

Pestalozzi (1746-1827) exerceu grande influência no pensamento pedagógico ao longo dos séculos XVIII e XIX. Preocupou-se com a formação de professores, especialmente na escola de Burgdorf<sup>2</sup>, considerando essa formação segundo sua concepção de educação:

A idéia da educação elementar, para cujo desenvolvimento teórico e prático tenho empregado a maior parte de meus dias [...] [é a] adequação natural no referente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das disposições e energias humanas (Pestalozzi, 1982, p. 5).

Apenas na metade do século XIX<sup>3</sup>, no entanto, é que lentamente desapareceu a visão religiosa, instalou-se uma perspectiva profissional da atuação docente e expandiram-se instituições formadoras de

<sup>1</sup> Durante o século XIX se organizaram os sistemas nacionais de escolarização em todos os países da Europa. Reino Unido, França, Alemanha, Itália, Espanha, entre outros, promoveram leis para legislar essa expansão do ensino público. Também as novas nações independentes da América Latina, especialmente Argentina e Uruguai, inspiraram-se na Europa e nos Estados Unidos para implantar seu sistema escolar e universitário moderno.

<sup>2</sup> Pestalozzi desenvolveu em Burgdorf grande parte de seu projeto pedagógico. Nessa cidade criou uma escola miserável para logo passar a um castelo. Ali escreveu sua obra educativa mais importante refletindo sobre os resultados de sua experiência *Como Gertrudis ensina a seus filhos* (1801), além de começar a chamar a atenção de muitos intelectuais de Europa interessados na educação, como Herbart. O instituto de Burgdorf, por problemas políticos, foi posteriormente trasladado para Muchenbuchsee em 1804, sendo fechado rapidamente.

<sup>3</sup> Johann Pestalozzi foi um dos pedagogos mais influentes da educação do século XIX e seguiu as idéias de Rousseau. Pretendia adaptar o método de ensino ao desenvolvimento natural da criança. Para tanto, considerava necessário o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do educando (cabeça, coração e mãos). Friedrich Fröebel também exerceu uma grande influência nesse período, introduziu os princípios da psicologia e da filosofia nas ciências da educação. Na Inglaterra, o filósofo Herbert Spencer defendia que o conhecimento científico devia ser ensinado na escola. E os educadores Horace Mann e Henry Barnard introduziram, nos Estados Unidos, as idéias de Pestalozzi.

professores, como as Escolas Normais. Nesse período, a ação do professor constituiu-se como uma atividade fundamental para o Estado, responsável pelo funcionamento do sistema educativo público. Desse modo, começava a desaparecer do discurso oficial e dos pedagogos a visão do trabalho docente como vocacional e apostolado. Ele passava a ser tratado como ofício que devia ser aprendido, embora essa visão vocacional mantivesse sua influência em relação às qualidades morais do docente, especialmente no momento constitutivo do Estado e da sociedade capitalista moderna.

A ciência racional e a escola passaram a ocupar o lugar da religião e da Igreja nas sociedades ocidentais capitalista. A filosofia positivista presente no processo de secularização da educação acompanhou a conformação e consolidação dos sistemas nacionais de ensino, deu à ciência e à escola um caráter e uma dignidade moral semelhante ao sagrado. Portanto, a ação desenvolvida pelo professor ainda era apenas o resultado de vocação, seu trabalho se assemelhava a um sacerdócio ou apostolado laico, e a escola era o templo do saber, o berço do conhecimento (Tedesco e Tenti Fanfani, 2000).

Emile Durkheim (1858-1917), fundador da escola francesa de sociologia de cunho positivista, também dedicou parte de sua obra a discutir os princípios da educação. Em seu livro *Educação e Sociologia*, a Pedagogia era entendida como teoria prática, dado que ainda não se havia configurado uma ciência da educação. Esse conceito foi definido fazendo-se referência à importância do conhecimento prático do professor na sua experiência docente e ao conhecimento teórico do intelectual pedagogo que elabora as teorias. Expressava ele, em certa medida, uma diferenciação entre ambas as profissões:

[...] Se dá o nome de arte a todo produto da reflexão que não seja a ciência. Mas isto é estender o sentido da palavra arte até o ponto de fazer entrar em ela coisas muito diferentes.

Com efeito, se chama de igual modo arte a experiência prática adquirida pelo mestre em contato com as crianças e no exercício de sua profissão. Agora bem: esta experiência é evidentemente algo que difere muito das teorias do pedagogo.

[...] Um fato de observação corrente faz perceptível dita diferença. Pode-se ser um perfeito educador e ser, no entanto, completamente incapaz para as especulações da pedagogia. O Mestre hábil sabe fazer o que é necessário, sem poder sempre dizer quais são as razões que justificam os procedimentos que emprega; à inversa, o pedagogo pode carecer de toda habilidade prática; não teríamos confiado uma classe a Rousseau nem a Montaigne (Durkheim, 1991, p. 149).

Em relação ao ato de ensinar, o autor destaca a importância da formação do educador e da capacidade de diversificar seu método de ensino, conforme as necessidades das crianças. Denota, assim, a relevância do conhecimento especializado, consciente e racional do educador, além de acentuar a importância da reflexão pedagógica na arte de ensinar:

[...] Se a arte do educador está feita, antes de mais nada, de instintos e de hábitos, é necessário, não entanto, que a inteligência não se retraia. A reflexão não poderia emprazá-la, mas aquele não poderia prescindir da reflexão, pelo menos a partir do momento em que os povos alcançam certo grau de civilização. Com efeito, uma vez que a personalidade individual se há convertido num elemento essencial da cultura intelectual e moral da humanidade, o educador deve ter em conta o germe de individualidade que há em cada criança. Deve, por todos os meios possíveis, tratar de favorecer o desenvolvimento do mesmo. Em vez de aplicar a todos, de maneira invariável, a mesma regulamentação impessoal e uniforme, devera, pelo contrário, variar, diversificar os métodos segundo o temperamento e o perfil de cada inteligência. Mas, para poder acomodar com discernimento as práticas educativas à variedade dos casos particulares, é preciso saber a que tendem elas, quais são as razões dos diferentes procedimentos que as constituem, os efeitos que produzem nas diferentes circunstâncias; é preciso, numa palavra, haver-las submetido à reflexão pedagógica. [...] Quando o educador se dá conta dos métodos que emprega, de sua finalidade e de sua razão de ser, esta em situação de julgá-los e, em consequência, está em disposição de modificar-los se chega a convencer-se de que o objetivo a perseguir já não é o mesmo o que os meios a empregar devem ser diferentes. A reflexão é, por excelência, a força antagônica da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários (Durkheim, 1991, p. 153).

Na arte de educar, como afirmado acima, o processo de reflexão é fundamental, e o método deixa de ser uma mera técnica para se transformar no veículo mediante o qual do docente exerce o ato de ensinar.

### **O trabalho docente como e a escola no século XX, caminhos para a profissionalização?**

No século XX, com o avanço do capitalismo e o processo de expansão industrial, apareceu, no campo educacional, um novo discurso, especialmente influenciado pelas contribuições dos pedagogos da Escola Nova<sup>4</sup>, que considerava a atividade docente

<sup>4</sup> Os sistemas de ensino da América Latina, durante o século XIX, foram influenciados pelos sistemas pedagógicos franceses e alemães. Durante o século XX, foi o sistema educativo norte-americano que inspirou as reformas educativas, especialmente a partir das idéias de John Dewey, propunha uma educação orientada para o mundo prático. A escola era concebida como reconstrutora da ordem social; o educador era um guia e orientador dos alunos.

como profissional, colocando-a no nível das outras profissões.

A América Latina recebeu influência tanto da França quanto dos Estados Unidos em matéria de teorias educacionais. Uns dos pedagogos mais importantes da época foi John Dewey, que introduziu a concepção do professor como investigador, ou seja, um profissional cuja atuação não se restringe a uma mera arte ou ofício. Fazia-se necessário regatar o trabalho docente como conteúdo científico para entender os problemas da educação. Ao mencionar a importância dos informes que registravam as práticas escolares, o autor destacava que os professores teriam contribuição importante na elaboração das teorias educacionais:

Este fator dos informes e registro não esgota em modo algum o papel dos práticos na construção de um conteúdo científico na atividade educativa. Necessita-se uma corrente constante de informes menos sistemáticos sobre temas e resultados escolares especiais. Das várias possibilidades aqui existentes, seleciono uma para sua discussão. Creio que as contribuições que poderiam proceder dos *mestres de aula* constituem um campo relativamente descuidado; ou, para mudar de metáfora, uma mina quase sem explorar. É necessário assinalar a grande extensão em que os inspetores e diretores têm sido chamados à obra de estudar os problemas especiais de construir com material relativo a eles. [...] Há evidentes obstáculos neste caminho. Supõe-se muita das vezes, sem palavras, que os mestres de aula não possuem a preparação que os capacite para prestar uma cooperação inteligente e efetiva (Dewey, 1991, p. 108, grifos do autor).

Dewey considerava, portanto, muito grave essa objeção, porque impedia extrair o conteúdo científico da prática pedagógica, desconhecendo-se que:

[...] Estes mestres são os únicos que estão em contato direto com os alunos e por tal motivo, os únicos mediante os quais chegam aos alunos os resultados dos achados científicos. Constituem os canais mediante os quais as consequências da teoria pedagógica chegam à vida dos que estão nas escolas. Eu suspeito que se estes mestres são somente canais de recepção e transmissão, as conclusões da ciência se desviam e alteram desgraçadamente antes de chegar às mentes dos alunos. Sento-me inclinado a acreditar que este estado de coisas é a causa principal da tendia, antes aludida, a converter os descobrimentos científicos em receitas para aplicar. O desejo humano de ser uma 'autoridade' e de controlar as atividades dos demais não desaparece desgraçadamente quanto o homem chega a ser um científico (Dewey, 1991, p. 109).

Em decorrência do avanço das concepções da

Escola Nova, em vários países foram criados Institutos Pedagógicos em nível superior para a formação dos professores. A partir deles, começou a se consolidar a profissionalização docente de Ensino Médio, oferecendo uma perspectiva mais ampla do que posteriormente seria a carreira docente nos diferentes níveis de ensino.

A América Latina também seguiu tal tendência. Isso explica-se pelo fato de que muitos de seus países pretendiam sair do atraso econômico e entrar no processo de modernização, enfatizando a formação dos cidadãos para consolidar o desenvolvimento econômico e social. A formação dos docentes era um eixo fundamental para alcançar tal objetivo. Desse modo, no início do século XX foi consolidada a profissão docente, e organizou-se o magistério. Ainda nas primeiras décadas do mencionado século, os professores organizados influenciaram as reformas educacionais de países como, por exemplo, Brasil (1920-1930), Chile (1927) e Colômbia (iniciou-se o movimento escolanovista, em 1914, mas sua grande expansão ocorre em 1930). Em países como Argentina e México essas idéias também chegaram na década de 1920, porém foram poucas as experiências em escolas públicas; em geral, inspiraram somente inovações em colégios da elite.

Posteriormente, os professores organizaram-se em sindicatos, especialmente a partir da década de 1940. No México, por exemplo, foi criado, em 1943 o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação; na Argentina, em 1957, a União de Mestres Primários e, em 1973, consolidou-se a Confederação de Trabalhadores da Educação (Cetera), que aglomera vários sindicatos. No Brasil, em 1960, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, em 1962 na Colômbia a Federação Colombiana de Educadores (conta, atualmente, com 33 sindicatos departamentais); no Chile, em 1970, o Sindicato Único de Trabalhadores da Educação (SUTE) unificou várias organizações sindicais que haviam sido criadas durante a década de 1950. Esse sindicato, durante o governo de Salvador Allende, teve uma intensa participação na vida política do país, mas, no decorrer do governo de Pinochet, em 1974, passou a ser o Colégio de Professores de Chile.

O processo de expansão das organizações de educadores mudou radicalmente a partir do processo de militarização latino-americana. Os governos democráticos de vários países foram interrompidos; colégios e organizações profissionais sofreram intervenções ou simplesmente desapareceram. Em alguns casos, como no Chile, transformaram-se em associações sem representatividade política, como o



Colégio de Professores, que se converteu numa associação.

Os sindicatos sofreram intervenção ou foram transformados e descentralizados, como no caso da Colômbia, o que reduziu sua capacidade de atuação. Desse modo, durante aproximadamente 20 anos, suas ações perderam força e influência. Com a abertura democrática na década de 1980, as organizações sindicais se reorganizaram, porém sua influência nas políticas educacionais estava altamente secundarizada.

Como afirmam Tedesco e Tenti Fanfanti (2002), à medida que as sociedades ocidentais se modernizavam, no contexto do sistema de produção capitalista, fortificavam-se os sistemas de educação básica e produzia-se a progressiva secularização do ofício do professor.

Nos anos de 1960 e 1970, as representações a respeito do papel professor como sacerdócio deixaram, definitivamente, de ser dominantes na sociedade. Nesse período, massificou-se o trabalho docente, aumentaram os níveis de escolaridade média da população. Paralelamente, verifica-se a deterioração do salário e das condições de trabalho dos professores; ao mesmo tempo, a função docente perde prestígio da função docente, e constata-se uma mudança na origem social dos professores. Todos esses elementos ajudaram a configurar o docente como um trabalhador.

Ademais, a sindicalização do setor contribuiu para consolidar a imagem do professor como trabalhador que recebe salário para cumprir sua função, visão que disseminou entre os próprios docentes. Instalou-se, definitivamente, a concepção do professor-trabalhador assalariado, concepção esta incorporada ao discurso dos sindicatos docentes que lutavam por melhores condições de formação e de trabalho, em especial, durante as últimas décadas do século XX.

Essa nova forma de conceber a ação docente como trabalho, assim como sua militância sindical, coincidiu com o empobrecimento dos sistemas nacionais de ensino em quase todos os países de América Latina. Somavam-se, assim, um contexto de crescente expansão do acesso aos diversos níveis de ensino e uma progressiva diminuição dos recursos destinados à educação, a partir das crises econômicas da década de 1980.

O processo de profissionalização dos docentes acompanhou as transformações sociais e econômicas das décadas de 1980 e 1990. Os professores deviam responder às demandas sociais e, para tanto, precisavam de formação especializada, transformando sua ação numa “quase profissão”,

num contexto de re-modernização do Estado e progressiva privatização. Os docentes desempenharam papel importante como críticos e executores das reformas, elaborando diversas reivindicações; muitas vezes, porém, adotaram estratégias que não passaram de meras reivindicações, com escassa influência nas decisões das políticas educacionais.

O trabalho do professor adquire condição profissional à medida que, para desempenhar sua atividade, deve dominar competências racionais e técnicas, exclusivas de seu ofício, aprendidas em tempos e espaços determinados. Apesar de trabalhar em contextos institucionais, o docente goza, na sala de aula, de uma margem de autonomia relativa. Por um lado, competência técnica e autonomia permitem, portanto, considerar o trabalho docente uma profissão. Por outro, na prática, na maioria dos casos, o professor é um funcionário, seja do setor público ou do particular. Trata-se de um assalariado que trabalha em relação de dependência; assim, não recebe honorários como os profissionais liberais (Tedesco e Tenti Fantanti, 2002).

Segundo De Lella (1999), desde a perspectiva sociológica das profissões:

[...] na sua vertente funcionalista, diversos estudos definem a docência como uma semi-profissão, em tanto não cumpre com os requisitos básicos para constituir-se em profissão. Assim, a *Teoria dos rasgos* parte por determinar as características que supostamente devem reunir as profissões: autonomia e controle do próprio trabalho, auto-organização em entidades profissionais, corpo de conhecimentos consistentes de raiz científica, controle na preparação dos que se iniciam na profissão, fortes laços entre os membros e uma ética compartilhada. Em este contexto, se intentaram processos de *profissionalização docente* buscando corrigir aquelas ‘deformações’ que não conformam os rasgos esperáveis de uma profissão (grifos do autor).

A função docente pode ser descrita segundo uma perspectiva psico-pedagógica ou psico-social. Por outro lado, a sociologia das profissões também fornece uma série de elementos para definir uma profissão: existência de um sindicato ou associação que se ocupe dos avanços do corpus de conhecimento profissional, necessário para manter um elevado status e reconhecimento social; presença de mecanismos reguladores do exercício profissional. Esses pontos praticamente não são contemplados pela chamada profissão docente.

Existe, todavia, uma tendência que conduz à ritualização ou burocratização do trabalho docente, especialmente a partir da vinculação da ação do professor aos projetos de Estado. Com efeito, o

professor atua em função de um projeto estatal e é um funcionário que depende do contrato de trabalho, seja público ou privado. Embora não exista o exercício liberal da profissão, o trabalho docente é regulamentado e se estabelecem regras para o cumprimento dessa função, tais como: definição do tempo de trabalho para aposentadoria, níveis salariais, regulamentação de seu cotidiano escolar-horário, entrega de diário de classe, cumprimento de um programa pré-definido, entre outros. Em alguns países, é determinada até a nacionalidade para se poder trabalhar como professor.

No início do século XXI, enfim, observa-se a tensão marcada pelo abandono da imagem religiosa e mítica do docente. Configura-se agora uma imagem da função docente que transita entre representações sociais que vão desde a visão do professor como um profissional até a de trabalhador assalariado ou de operário da educação.

Por um lado, pode-se considerar, em certa medida, o trabalho docente como uma profissão, dado que nele se encontram alguns elementos que caracterizam a definição das profissões, embora se trate de um tipo profissional diferenciado. Por outro, entretanto, existem aspectos de sua função social que não podem ser caracterizados como profissão, no sentido estrito do termo.

Na verdade, nessa indefinição está presente a crise de *identidade* que atravessa a função docente e, especificamente, o seu trabalho como profissional da educação. Isso reflete, de certa forma, a crise que sofrem todos os ofícios vinculados à prestação de serviços públicos, afetados profundamente pela reforma do Estado. Na atualidade, os docentes representam o setor de trabalhadores mais numeroso do Estado mínimo e são atores estratégicos do sistema educativo, sobretudo por se tornarem centrais a partir das reformas educacionais introduzidas no final do século XX.

Apesar de o ofício de professor ter uma longa história, encontra-se em crise. Sua função não responde às expectativas e demandas da sociedade contemporânea, tornando-se o centro de críticas e debates. A formação do professor é fragmentada e heterogênea, além de sua profissionalização não ser é linear. Observa-se, na cúspide da pirâmide do sistema educativo, a existência das instituições ricas que dispõem dos melhores recursos materiais e contam com alunos de origem social privilegiada; além disso, têm professores altamente qualificados, com uma estrutura de profissionalização sofisticada (conhecimentos teóricos e técnicos definidos, competências profissionais legitimadas por títulos e diplomas, condições de trabalhos e de remuneração

conforme a sua formação, prestígio social). Entretanto, na base do sistema, verifica-se uma situação inversa: em geral, os docentes não contam com qualificação adequada para atuar nas escolas, seus salários são baixos e não dispõem de recursos materiais suficientes para desempenhar seu trabalho, denotando uma clara “desprofissionalização”, que o submerge num mundo de descrédito social.

### O trabalho docente no contexto das reformas educacionais

No final do século XX, produziram-se inúmeras mudanças no âmbito da economia, da sociedade e da própria organização dos Estados Nacionais que afetaram direta ou indiretamente o trabalho e a função dos educadores. Podem-se mencionar, entre outros:

- a) processo de intensa globalização excludente, acompanhada pela política de ajustes estruturais;
- b) predomínio da lógica de mercado nas relações trabalhistas: o trabalho é considerado bem de uso que se compra ao menor preço possível;
- c) legislações trabalhistas flexíveis;
- d) precarização do emprego;
- e) altos índices de desemprego;
- f) incremento das desigualdades sociais, da pobreza, e do empobrecimento de vastos segmentos da população, colocados em situação de miseráveis;
- g) ento da violência social, simbólica e não-simbólica;
- h) enso processo de aculturação, acompanhado por um profundo debate em torno da valorização das diversidades étnica, sexual, regional, entre outras;
- i) ates sobre questões relacionadas ao desenvolvimento humano integral, em busca da solidariedade, da cooperação internacional e do desenvolvimento sustentável.

Nesse complexo contexto, a partir de 1990, implantou-se um conjunto de reformas educativas que objetivavam:

- maior equidade no acesso à educação;
- melhoria da qualidade e dos resultados dos serviços educativos;
- criação de um sistema de informação que comunicasse os resultados do sistema educativo;
- reformulação de currículos, livros;
- descentralização dos serviços educativos e maior autonomia às escolas para sua autogestão.

As reformas educativas, na América Latina, estão consubstanciadas às condições nacionais e internacionais que, em certa medida, condicionaram-nas. A maioria dos países enfrentou profundas crises econômicas, situação que

contribuiu para que as políticas públicas privilegiassem os interesses econômicos em detrimento dos interesses sociais e políticos. No contexto internacional, verificou-se o avanço das teorias econômicas, vinculadas ao mercado que marcaram o fim do modelo de Estado Interventor e intensificaram a mundialização das relações comerciais. Além disso, houve um intenso desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, especialmente a Internet, que têm reduzido as distâncias entre os membros da sociedade mundial, generalizando concepções e valores educativos. Ao mesmo tempo, observou-se uma marcada intervenção de organismos bilaterais de financiamento, o que teve destacada influência nas diretrizes das reformas do Estado.

Nesse marco social e institucional, a reforma educativa assumiu perspectivas que afetaram a vida das escolas e, em especial, modificaram o próprio desempenho e as condições do trabalho dos docentes. As reformas substituíram a concepção de educação considerada nacionalista, própria dos Estados desenvolvimentistas e do Estado de Bem-Estar Social, por uma nova que parte de um Estado liberal e se funda nas relações do mercado, fazendo com que a educação se submeta às leis de oferta e demanda. Essa concepção foi difundida a partir de diversos organismos internacionais, como o Banco Mundial que, em 1992, publicou o estudo sobre a educação básica *La educación primaria. Documento de Política*. Esse texto tornou-se uma referência e destacou a necessidade de reformular os livros didáticos, evitar o aumento dos salários docentes, vincular o aumento salarial à produtividade e ao desempenho, descentralizar o sistema, entre outros aspectos.

A Unesco, por sua vez, tem desempenhado um papel muito importante durante os últimos 50 anos, mediante estudos e apoio sistemático para a consolidação dos sistemas educativos nacionais. Esse organismo promoveu diversas iniciativas de apoio à educação e reuniões internacionais de ministros de educação que culminaram, em 1984, com a criação do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe, com o intuito de impulsionar e acompanhar as mudanças educacionais no continente. O objetivo era provocar um acordo marco que respeitasse as características de cada país e implantar uma série de medidas para democratizar o acesso à escolaridade. O Baco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também teve importante papel nesse processo reformista, auxiliando programas de construção e modernização da infraestrutura, além de apoiar a supervisão da

descentralização, fornecendo empréstimos para o desenvolvimento do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Vocacional.

No interior dos países, essas intervenções foram recebidas por técnicos e especialistas, que incorporaram as teorias e as receitas nos planejamentos educativos nacionais. Como assinala Coraggio (1992), muitos desses especialistas foram deslumbrados pelas propostas dos organismos internacionais; outros não encontraram espaço ou não puderam propor alternativas ao modelo hegemônico.

Conforme o discurso oficial as reformas foram impulsionadas, em parte, para responder ao processo de competitividade e mundialização dos padrões de desenvolvimento internacional e para intensificar o rendimento do sistema educativo. Mas, em verdade, pretendiam, de maneira implícita, reduzir o gasto educativo e diminuir a participação estatal na prestação desse serviço público, incrementando a intervenção do setor privado.

Em relação ao trabalho docente, verifica-se nos discursos e documentos oficiais que justificam a reforma, a falta de definição concreta, tanto no que diz respeito ao processo de formação inicial e continuada dos professores quanto às condições de trabalho e ensino. Em geral, foi implementada uma série de ações que, supostamente, visava melhorar a atividade dos professores, como, por exemplo, cursos, seminários, oficinas e sistema em rede de formação e atualização, entre outros.

Com efeito, propagaram-se cursos com assistência obrigatória e programas de formação continuada à distância. Embora visassem a uma melhoria do ensino, seus resultados, porém, foram mecânicos. Ademais, generalizou-se um sistema de monitoramento do rendimento e desempenho de alunos e professores – mediante um sofisticado sistema de avaliação em lócus e por via eletrônica – em todos os níveis, o que *standardizou* os resultados, esquecendo a importância do trabalho pedagógico e suas condições de produção.

### **Condições de trabalho dos docentes no contexto latino-americano algumas considerações**

Tanto nos sistemas de ensino quanto na organização do trabalho dos professores, foram implementadas ações baseadas nas teorias da administração. O desempenho do trabalho docente foi considerado conforme a organização das empresas capitalistas que premiam o rendimento individual, colocando os professores em uma situação de concorrência com seus colegas e de relações trabalhistas caracterizadas por prêmio ou

castigo, segundo os resultados obtidos nas escolas. Implantou-se o sistema de premiação, mediante a concessão de bolsas, incentivos e salários diferenciados, rompendo a isonomia salarial que, em muitos países, era um direito trabalhista consolidado. No Chile e na Colômbia, por exemplo, foram alteradas as condições jurídicas dos professores que trabalhavam para o Estado. Passou a vigorar um sistema de livre negociação entre empregador e empregado; os municípios foram incorporados ao sistema de contratação, evitando-se as negociações coletivas. Além disso, em alguns países, como a Bolívia, leva-se em consideração a opinião dos padres para contratar os docentes.

Em geral, a tendência das reformas educacionais foi estabelecer mudanças no trabalho docente, mediante a implantação de incentivos econômicos e de capacitação ou aperfeiçoamento (dentro e fora das escolas), que mudaram as condições de trabalhos e acesso à carreira: concurso público, aumento da carga horária, aumento da relação numérica professor-aluno nas aulas, planificação exaustiva de suas tarefas, entre outras. As reformas foram concebidas a partir de um conjunto de especialistas dos Ministérios de Educação que desenvolveram um projeto político-educativo e elaboraram diretrizes, deixando, aos professores e dirigentes educativos, a tarefa de instrumentar essas reformas, com escassa participação dos agentes educativos nas decisões (Unesco, 2001).

Apesar de que se registre, nos documentos, um chamado à participação dos docentes na implantação e execução das reformas, eles não participam das decisões, apenas sofrem suas consequências; e, muitas vezes, não compartilham as concepções que as originaram. Ademais, na maioria dos casos, existe uma considerável distância entre os especialistas responsáveis pelas reformas e as instituições formadoras, que muitas das vezes transmitem valores e concepções do Estado Nação, aliadas a uma visão desenvolvimentista do Estado numa perspectiva de Estado de Bem-Estar Social (Barriga e Espinosa, 2001).

O estudo da Oficina Regional da Unesco, em Santiago de Chile (Orealc), em 1989, citado por Barriga e Espinosa (2001), informa que os professores desenvolvem, dentro das escolas, com mais ênfase tarefas de caráter administrativas e sociais, secundarizando as tarefas de cunho técnico-pedagógico, especialmente nas áreas rurais.

Diante das políticas econômicas, os professores, nos últimos anos, têm servido como válvula de ajuste fiscal e perderam consideravelmente o poder aquisitivo de seu salário, dados os sérios cortes

salariais e de planos sociais de saúde que sofreram. Essa situação os obriga a ter mais de um emprego para poder completar uma renda que lhes permita enfrentar os custos da cesta básica familiar e provoca um consequente desânimo e desinteresse, tanto nos trabalhadores da ativa quanto nos futuros docentes.

A título de exemplificação, cita-se o caso da Argentina. A inflação sofrida nos últimos anos aprofundou a deterioração dos salários docentes, sendo o básico médio de 400 pesos – equivalente a 135 dólares aproximadamente; no início de 2006, os docentes estavam lutando para obter um aumento salarial em torno de 850 pesos (Tribuna Docente, 2006). No México, um professor de Educação Básica recebe metade do salário que correspondente à média da OCDE<sup>5</sup>. No Ensino Fundamental, um professor iniciante tem uma renda de 10.465 dólares anuais, enquanto a média salarial dos países da OCDE é de U\$ 20.358. Professores que têm 15 anos no cargo, também no Ensino Fundamental, recebem, no México, a média de 13.294 dólares ao ano, contra U\$ 27.525 nos países da OCDE. No ensino médio, observa-se proporção semelhante, porém os montantes relativos são um pouco maiores. Cabe assinalar que os salários dos professores mexicanos são maiores quando comparados aos de países de América Latina (Observatorio..., 2002). O documento *Panorama de la Educación*, publicado em 2004, apresenta um estudo comparativo sobre a situação da educação dos países da Comunidade Européia e da América Latina, revelando que nesta os salários pagos por hora-aula são mais baixos (Ocde, 2004).

Como se verifica, portanto, os salários dos docentes são baixos e muito menores em relação aos que percebem os profissionais liberais, aproximando-se mais de um salário de operário. Essa proletarização do trabalho docente, somada à deficiente formação, faz com que o professor enfrente sérios problemas de auto-estima e de reconhecimento social. Além do mais, as reformas educacionais o têm tornado um mero tarefeiro que desempenha um papel de mediador entre os projetos políticos educativos nacionais e a campo concreto da escola. Por outro lado, a origem de classe dos trabalhadores condiciona a sua participação nas decisões políticas e pedagógicas, especialmente entre os professores do ensino básico, que maciçamente pertencem à classe proletária.

Apesar de o discurso oficial propagar que as reformas visam à melhoria da qualidade da educação

<sup>5</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE é constituída pelos países da União Européia, mais os Estados Unidos, Japão, Austrália, Nova Zelândia, Noruega e Islândia.

e à valorização do magistério, essas aconteceram num contexto econômico que obrigava o Estado a reduzir os gastos sociais e embasaram-se numa concepção neoliberal da economia; isso impediu a melhoria da infra-estrutura escolar, bem como das condições de formação do trabalho docente. A diminuição do gasto em educação acabou condicionando a formação inicial e continuada, assim como o salário dos professores.

Enfim, o centro das reformas não tem sido as questões pedagógicas, no sentido de criar verdadeiras condições para a melhoria do ensino e do trabalho dos docentes. Basicamente, tem-se atingido a reformulação dos sistemas no que diz respeito a sua massificação, ampliando o nível de acesso, em especial com a expansão do ensino fundamental. Aprofundou-se, também, o processo de descentralização, auto-gestão e autonomia das escolas, porém numa direção privatista, dado que a descentralização representa uma estratégia política que demonstra a falta de compromisso por parte do Estado com a educação pública e com a construção de um projeto de democratização da educação.

Em meio a esse contexto, os docentes ora adotam um papel submisso e aplicam apenas as diretrizes definidas nas esferas governamentais, ora resistem com os meios de que dispõem, ou participando de greves e movimentos sindicais, ou criando alternativas pedagógicas que subsidiem sua prática docente. Normalmente, no entanto, ficam paralisados ou indiferentes ante esses intentos de reforma que, em geral, não conseguem mudar a estrutura organizacional da instituição escolar e muito menos as instituições formadoras de professores.

### Agradecimentos

Este faz parte de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

### Referências

- AQUINO, T. *Sobre o ensino (De Magistro) e os sete pecados capitais*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANCO MUNDIAL. *Educación primaria*. Washington D.C., 1992. (Documento de política del Banco Mundial).
- BARRIGA, Á.D.; ESPINOSA, C.I. El docente en las

reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyecto ajenos. *Rev. Iberoam. Educ.*, Madrid, n. 25, p. 17-42, 2001.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

COMENIUS, J.A. *Didática magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORAGGIO, J.L. *Economía y educación en América Latina*: notas para una agenda de los 90. Santiago de Chile: CELAA-Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 1992.

DE LELLA, C. Modelos y tendencias de la formación docente. In: I SEMINARIO TALLER SOBRE PERFIL DEL DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN, 1., 1999, Lima, Perú. *Anais...* Lima: Organización de Estados Iberoamericanos, 1999.

DEWEY, J. La ciencia de la educación. In: MATEO, F. *Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

DURKHEIM, E. Educación y sociología. In: MATEO, F. (Ed.). *Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1991. Disponível em: <<http://www.oei.es/cayetano.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2006.

MANACORDA, M.A. *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. Tradução Lo Mônaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación. Trabajo docente: una perspectiva internacional. *La Jornada*, México, 2002. (Comunicado, n. 87). Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2002/10/25/055n1soc.php?origen=soc-jus.html>>. Acesso em: 26 mar. 2007.

OCDE. CENTRO DE LA OCDE EN MÉXICO PARA AMÉRICA LATINA. *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE*. 2004. Disponível em: <<http://www.ocdemexico.org.mx/EAGpressreleasesept.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2006.

PESTALOZZI, J.E. *Canto del cisne*. México: Porrúa, 1982.

TEDESCO, J.C.; TENTI FANFANTI, E. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE, 2002

TRIBUNA DOCENTE. *En trece provincias, por el no inicio de las clases*. Disponível em: <<http://www.tribuna docente.com.ar/notas/prensa932.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2006.

UNESCO. *Balance de los 20 anos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc, 2001.

Received on August 23, 2007.

Accepted on February 15, 2008.