



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

LÜDKE, MENGA; BOING, LUIZ ALBERTO
CAMINHOS DA PROFISSÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTES
Educação & Sociedade, vol. 25, núm. 89, septiembre-diciembre, 2004, pp. 1159-1180
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314213005>

- 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

CAMINHOS DA PROFISSÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTES

MENGA LÜDKE*

LUIZ ALBERTO BOING**

RESUMO: Este texto discute a questão da precarização do trabalho docente, tendo como pano de fundo o conceito de profissão. São trazidas contribuições de autores que se dedicam ao estudo da formação e do trabalho docentes, especialmente as que focalizam os temas da profissionalização do magistério, da identidade e socialização profissionais, das competências, da profissionalidade, do profissionalismo, do desenvolvimento profissional e do saber docente. Procuramos relacionar esses temas com a situação do magistério em nosso país, hoje, levando em conta a introdução das TIC, a parceria e a autonomia do professorado.

Palavras-chave: Trabalho docente. Profissão docente. Desenvolvimento profissional. Profissionalidade. Identidade profissional.

WAYS OF THE TEACHING PROFESSION AND PROFESSIONALITY

ABSTRACT: This paper discusses the precarious situation of teachers' work nowadays against the background of the concept of profession. The theoretical contributions of authors focusing on teacher education and professional activity are discussed, particularly with regard to such issues such as the professionalisation of teaching, teachers' professional identity and socialization, competences, professionalism, professionalism, professional development and teacher knowledge. It tries to relate these issues to the current situation of the teaching profession in Brazil, taking into account the introduction of TIC's, and the importance of partnership and teacher autonomy.

Key words: Teacher's work. Teaching Profession. Professional development. professionalism. Professional identity.

* Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).
E-mail: menga@edu.puc-rio.br

** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO).
E-mail: Boeing@openlink.com.br

1. Questionando a profissão docente

Propomos discutir o tema da precarização do trabalho dos professores no Brasil à luz de algumas das contribuições teóricas que podem ajudar a entender um pouco melhor a complexa situação desse grupo profissional em nossos dias. Provavelmente, levantaremos questões mais numerosas que as possíveis respostas encontradas, mas procuraremos oferecer noções e idéias que consideramos oportunas para a discussão da questão, a partir da contribuição de pesquisas e estudos disponíveis.

Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou (“a minha escola”, “a minha professora”...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. Todas as vezes que nos lastimamos ao constatar o “declínio da profissão docente” acabamos por nos voltar, em última instância, ao fator econômico, que se encontra na base do processo de “decadência do magistério”, com o concurso, por certo, de outros fatores a ele agregados. Há 30 ou 40 anos, o salário do professor, ou melhor, da professora primária, representava garantia de vida digna para a “profissional” celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas. Mas, já naquela época, havia um contingente de normalistas que não sonhavam mais em se tornar professoras, embora estivessem num curso de preparação para o magistério. Eram as moças mais “modernas”, como mostra o estudo clássico de Joly Gouveia (1970).

Um estudo de Schaffel (1999), feito muito tempo depois, mas focalizando professoras formadas nas décadas de 30, 40, 50 e 60 do século XX, traz revelações interessantes a respeito das “profissionais” do magistério. Como o estudo foi feito a partir de entrevistas, a pesquisadora pôde sentir, no contato com as entrevistadas, a importância atribuída por todas, sem exceção, ao exercício do magistério, para o qual se declaravam muito bem preparadas. A instituição responsável por esse preparo era o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entidade de grande prestígio na cidade, então capital do país, única via de preparação de professoras, cuja entrada era protegida por severa seleção. Talvez

essa seleção estrita tenha sido um dos fatores que contribuíram para o sucesso do curso, o qual levaria (levou, no depoimento das entrevistadas) um contingente de jovens estudantes a se sentirem muito bem preparadas e seguras para o desempenho de sua “profissão” docente.

Outro fator, assinalado por Mediano (1988), em estudo realizado sobre o próprio Instituto de Educação, embora em período bem posterior, é a especificidade e a exclusividade da instituição, ou melhor, do curso normal para a preparação do professor para o ensino fundamental. Talvez o antigo curso normal, que tão bons serviços prestou à formação de professores em nosso país, soubesse lidar com o binômio teoria-prática e com o componente técnico dessa formação de uma forma bem-sucedida, o que ainda não conseguimos fazer em nossos cursos de licenciatura, nem mesmo nos de pedagogia.

De que profissão estamos falando quando tratamos do magistério? Hoje, sua preparação pode ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes. Assim, convivem agora os cursos oferecidos pelas universidades, como os de pedagogia e de licenciatura, o curso normal superior, dentro dos institutos superiores de educação, e ainda o antigo curso normal, em nível médio. Essa é apenas uma das dificuldades que se levantam quando tentamos entender o magistério como uma profissão.

O contato com a literatura já vasta sobre o tema permite-nos, ao mesmo tempo, perceber características mais ou menos consensuais entre os especialistas no assunto, quando se trata de conceituar uma profissão, mas também certos traços quase incompatíveis, ao tentarmos aplicar esse conceito ao magistério. Entre os vários estudiosos, destaca-se Bourdoncle (1991 e 1993), com dois artigos que, numa visão ao mesmo tempo histórica e sociológica, desvelam o panorama no qual se vem desenvolvendo o grupo ocupacional dedicado ao magistério ao longo dos tempos. O autor traz à tona as dificuldades de conceituação do que seja uma profissão, trabalhando, sobretudo, com a produção francesa e anglo-saxônica a esse respeito. No texto de 1991 ele discute a contribuição de vários autores que procuraram identificar os atributos essenciais dos comportamentos profissionais. Entre outros, Cogan & Barber concordam em quatro critérios comuns a todas as profissões: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética con-

trolando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. Goode, depois de examinar cerca de 15 características, reduziu-as a duas dimensões fundamentais: um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço. Por fim, Maurice afirma que só existe um consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões: a especialização do saber (Bourdoncle, 1991).

Ao lado da contribuição de Bourdoncle, gostaríamos de trazer para a discussão alguns pontos específicos do subsídio de dois outros autores franceses, cujas pesquisas nos parecem muito sugestivas para a reflexão sobre o tema da precarização do trabalho docente. A primeira está ligada à produção de Isambert-Jamati (1997), ao longo de 40 anos de pesquisa sobre a formação e o trabalho de professores. A segunda refere-se ao conjunto de pesquisas efetuadas por Claude Dubar no campo da socialização profissional, ainda que não se dedique especificamente ao magistério (Dubar, 1991/97, 1998 e 2002).

No caso de Viviane Isambert-Jamati, trata-se da idéia de “desprofissionalização” do magistério, apresentada por ela em um curso para alunos de pós-graduação, ministrado em parceria com Lucie Tanguy (Isambert-Jamati & Tanguy, 1990). Ela lançou a idéia de que, possivelmente, tenha havido um recuo, um retrocesso no processo de profissionalização dos professores na França, uma “desprofissionalização”. Vamos examinar as suas principais razões para levantar tal hipótese e tentar visualizar como elas se refletem, ou não, na situação de nossos professores.

Tratando especificamente dos *instituteurs*, isto é, dos professores primários, ou, seguindo a terminologia atual, professores do ensino fundamental em suas séries iniciais, a autora propõe uma série de características que vão no sentido de uma profissionalização, e outras que vão no sentido inverso.

No sentido positivo alinham-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço, uma missão, mesmo se o tom sagrado da vocação tenha desaparecido; a busca de uma formação em “psicopedagogia” e de uma experiência, como representando uma competência própria de especialistas da infância; a diminuição do recrutamento dos sem-formação; o aumento rápido do número de anos de estudo; e a tendência a se especializar, a dividir o trabalho entre francês, ciências etc.

No sentido inverso estão: a formação feita por um grupo de outro meio, o que diminui a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada muito abaixo de sua qualificação; a diversidade das formações e de experiências de cada um, inclusive profissional; a multiplicidade de vias de formação, sacrificando o aspecto globalmente socializador; e a dessindicalização.

Tratando-se dos professores do secundário, no sentido da profissionalização, hoje como ontem há: a formação longa, como norma; a boa regulamentação da profissão com uma seleção severa, por concurso de entrada a cargo de “colegas” do ensino superior, responsáveis também pela formação; a grande autonomia na escolha dos métodos e programas; a tendência a ir para as classes mais elevadas, nas quais os saberes ensinados são mais avançados; a existência de associações de especialistas, que confirma a concentração nas áreas de conhecimento; a palavra de ordem sindical de um ensino “de alto nível”; e uma tomada de distância com relação aos professores primários.

No sentido inverso ao da profissionalização, a autora esclarece que vai reportar-se aos anos de 1930 a 1955, aproximadamente, como momento de uma “profissionalização máxima”. Em comparação com esse período, observa-se que: tornando-se mais numerosos, os professores do secundário não constituem mais uma pequena elite; entre eles há uma extrema diversidade de culturas e de formação; pelo fato de o público ter crescido muito e boa parte dos alunos ter mal adquirido as bases do ensino elementar, muitos professores secundários têm o sentimento de não cumprirem aquilo para o que foram formados; aumenta a distância com relação aos professores do ensino superior, cuja proximidade contribuía à dignidade do ofício; há o sentimento de serem remunerados muito abaixo de sua qualificação, com relação a outros “quadros” (do magistério); apesar disto, a proporção de adesões a um sindicato diminuiu muito; alguns dos mais jovens professores, como os do primário, vêem o ensino secundário apenas como uma fase de sua vida; e eles também, mais do que há 40 anos, acentuam sobretudo o que está fora da sua vida profissional: a atividade docente não é tudo em sua vida, particularmente entre os mais jovens.

As autoras, entretanto, apresentam algumas restrições importantes de sua análise. A primeira refere-se ao próprio uso da noção de “profissão”, bastante útil para uma análise sociológica, contanto que se respeitem seus limites.

Essa noção, tomada em um sentido forte, é, em parte, uma construção ideológica elaborada pelos próprios interessados. Ela supõe um caráter eminente, mas ao mesmo tempo uma espécie de neutralidade social do papel, repousando sobre uma pura competência. Ora, essa neutralidade é particularmente contestável quando se trata de professores, de qualquer nível. (...) Eles não ensinam puros saberes científicos, tratados como independentes de um quadro social. Eles ensinam, ao mesmo tempo, idéias, elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento. É o que faz a sua dignidade de educadores, mas aí também não se trata de pura competência, intercambiável de um professor a outro. (Isambert-Jamati & Tanguy, 1990, p. 233-234)

As autoras também insistem sobre a importância de se considerar a atuação dos professores dentro de um sistema subordinado à regularização pelo Estado, o que impõe limites à sua autonomia como grupo ocupacional. Em contrapartida, do fato de trabalharem em um estabelecimento decorrem inúmeras influências sobre a atuação dos profissionais da educação, integrados em uma rede de interação com colegas, alunos, funcionários, pais, enfim, um microcosmo que é preciso conhecer de perto para se entender melhor essa ocupação.

Por certo, há inúmeras diferenças que distanciam a situação de nossos professores da vivida por seus colegas franceses, sem esquecer, porém, que nosso sistema educacional foi, e ainda é, bastante marcado por influências recebidas do sistema francês. Uma análise comparativa densa demandaria um esforço de pesquisa, que merece ser feito. Em sua falta, vamos levantar alguns pontos, a título de sugestões para os futuros estudos sobre o instigante tema. Um deles refere-se à própria divisão da ocupação docente, em “corpos” que representam realidades culturais bastante distintas, como é o caso dos professores do ensino fundamental, em suas séries iniciais, o antigo primário, ante os que lecionam da 5ª à 8ª séries, o antigo ginásio. Embora estejam reunidos por força da lei, desde 1971 (Lei n. 5.692), persistem, entre eles, diferenças marcantes, que não deixam de ter repercussão sobre suas respectivas aproximações da noção de profissão, ou melhor, do processo de profissionalização. Aqui, como na França, a realidade dos “primários” e dos “secundários” ainda continua subjacente a vários problemas não facilmente superáveis.

Dentro dos dois grupos, correspondentes aos níveis de ensino, também se registram, aqui como lá, separações relativas aos interesses

pelas diferentes disciplinas, que por vezes determinam traços nítidos de conotação profissional, mais que a simples integração funcional a um grau de ensino. Também as diferentes exigências de formação, seja quanto à duração, seja quanto ao nível das instituições formadoras, acabam determinando diferenças e hierarquias, num corpo docente que não constitui uma força una, como acontece, por exemplo, no caso dos médicos. A subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos também explica grande parte da falta de autonomia de um grupo ocupacional, distante da situação de independência de um grupo profissional, que se autodetermina, se autocontrola e se autoconduz ao desenvolvimento.

Talvez o aspecto mais básico e decisivo, com relação a um processo de declínio da ocupação docente, tanto entre nossos professores como entre os da França, seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. Como dissemos no início deste texto, ela é visível ao observador comum, às famílias, aos próprios alunos, até à mídia, que acaba contribuindo para prejudicar ainda mais sua imagem. No intuito de localizar um ponto, ou um período, em que se possa visualizar com maior clareza a mudança de sentido no atendimento ao aspecto da valorização salarial do trabalho do professor, fizemos uma pequena busca bibliográfica e chegamos a um artigo de J. C. de Araújo Melchior, que coloca esse ponto com precisão:

Em 1967 foi suprimida a política de vincular recursos da receita de impostos para a educação. A vinculação retornou em 1969, somente para a esfera municipal, e a vinculação começou a recair na receita tributária. União e estados não são mais obrigados a investir recursos financeiros em educação. Os municípios, que possuem a menor capacidade econômico-financeira, constituem a única esfera obrigada, pela Constituição, a investir recursos em educação. (Melchior, 1980, p. 51)

As despesas de capital, em educação, Melchior afirma, representam sua parte mensurável, entram na contabilidade social, são consideradas um “investimento” e associam-se à parte material do empreendimento educacional, tais como prédios e equipamentos, ao passo que as despesas com os professores são consideradas de consumo. “Quando gastamos com prédios, aumentamos a Renda Nacional e, ao contrário, quando pagamos os salários dos professores ou o seu aperfeiçoamento,

estamos diminuindo a Renda Nacional” (Melchior, 1980). Isso explica, segundo o autor, que, mesmo economistas esclarecidos com relação ao valor da educação, quando em postos de responsabilidade político-administrativa, “são obrigados, em parte, a atuar contra o investimento em professores e a defender o emprego dos recursos maciçamente em prédios e equipamentos duráveis” (idem, *ibid.*, p. 76).

O outro autor francês cujas sugestões queremos trazer é Claude Dubar. Seu livro de 1991, justamente sob o título *A socialização*, foi-nos muito útil em uma pesquisa realizada na PUC-Rio, entre os anos de 1993 e 1998, sobre a socialização profissional de professores (Lüdke, 1996). Nosso objetivo central era procurar desvendar como, e a partir de que fatores, constrói-se a identidade profissional de um grupo, cuja definição como “profissão” não se encontrava (como não se encontra) muito clara. Nesse livro, Dubar (1991/97) trabalha muito bem com a delicada questão da composição identitária dos indivíduos, com base nas várias dimensões que entram nessa composição, tais como a psicológica, a antropológica e, sobretudo, a dimensão do trabalho. Esse estudo, embora não trate do grupo ocupacional docente, foi-nos bastante revelador, pois, a partir da discussão teórica básica e da investigação em vários grupos de trabalhadores empresariais, propõe uma visão sobre o processo de construção identitária, envolvendo, ao mesmo tempo e ao longo do tempo, várias facetas em interação constante. Assim, são apresentados o lado biográfico e o relacional; o de pertença atribuída e o de pertença adquirida ou escolhida; a identidade “para si” e a identidade “para os outros”, ou “pelos outros”, entre outros aspectos muito sugestivos, dos quais não é possível tratar aqui. O que queremos destacar é a importância atribuída pelo autor ao aspecto profissional, como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos. Isso nos remete diretamente ao nosso tema e nos estimula a questionar-se, e como, a precarização do trabalho docente pode estar repercutindo sobre a construção da identidade de nossos professores.

Em obra bem mais recente, Dubar (2002) trabalha diretamente com a questão da identidade. Um dos capítulos é dedicado à crise das identidades profissionais, e há várias reflexões nele desenvolvidas que nos parecem muito oportunas para o nosso estudo. Para começar, a noção mesma de trabalho é vista pelo autor como em plena transformação. De uma obrigação explícita, constritiva e prescrita, à qual se deve obediência, ele passa a um universo de obrigações implícitas, de inves-

timento pessoal, cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva. O trabalho “real” vai aos poucos tomando o lugar do “trabalho prescrito”, a partir dos anos de 1960, e o nível de exigência sobre os trabalhadores vai crescendo, assim como a competição entre eles e a concorrência entre as empresas, com a redução dos empregos e a racionalização dos recursos humanos.

Entra em cena o “modelo da competência”, que logo é traduzido por uma vulgata muito popularizada – saber, saber fazer, saber ser –, explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados, tais como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe. A crise dos anos de 1980 levará ao desemprego dos anos de 1990, e cada vez menos vai se falar em “identidade de empresa”, que implicava carreiras internas, longas e custosas operações de formação e gerência participativa. Surge a nova noção de empregabilidade, cada assalariado assumindo a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado.

A noção de trabalho sofre sua transformação mais significativa, segundo Dubar, e passa a ser uma relação de serviço, em todos os setores, nas grandes, médias e pequenas empresas e até nas funções públicas. Ela acompanha a evolução do trabalho industrial, agrícola, artesanal e mesmo o movimento de terceirização das atividades e coloca no seu centro a relação com o cliente, interno ou externo, final ou intermediário, direto ou indireto. A confiança é fundamental para assegurar a relação com o cliente e sua satisfação. A relação cliente-fornecedor está no centro dos dispositivos da “qualidade total”.

Todas essas transformações acabam por dismantelar setores inteiros da economia na França, nos últimos 30 anos, diz Dubar. E com isso se desmorona, para o trabalhador, uma maneira de praticar seu ofício e definir e estruturar sua vida a partir dele, de seus valores e maneiras de ser e fazer, construídos coletivamente e passados, muitas vezes, de pai para filho. Eles se ancoravam numa estabilidade de regras, uma proteção do *métier*, que se perdeu quando o Estado abriu suas fronteiras e caíram as barreiras aduaneiras. Entram em crise as identidades “categoriais” de ofício, ligadas a uma organização mais aproximada do tipo comunitário. Entram em cena as identidades construídas

a partir de conflitos sociais, mais de origem “profissional”, de coletivos de assalariados, não se caracterizando como “lutas de classe”. O Estado é o principal destinatário, mas não é o único. Vários movimentos ilustram esse tipo de conflitos, indicados pelo autor, convergindo para um tipo de organização mais próxima da societária. Nela começa a divisar-se uma identidade de situação, o grupo não assumindo, como no passado, uma “memória coletiva” e sofrendo, em geral, uma condição de desvalorização. Encontramo-nos no cruzamento de dois paradigmas, duas maneiras de ver o processo de construção da individualidade e do grupo social. Na primeira há forte predomínio do componente social, como relações de classe, de exploração salarial, de dominação. Já na segunda vai lentamente tomando força um novo componente, ao mesmo tempo pessoal e “societário”. É um elemento crucial do que o autor chama de “crise das identidades profissionais”.

Com relação ao salário, é sempre chocante a comparação da nossa situação com o que ocorre em outros países, onde, além de mais dignos, os salários não apresentam a disparidade entre os níveis de ensino e as regiões do país, como acontece aqui. A expansão da formação de professores para uma variedade de instituições pode ter contribuído para um esfacelamento daquela “socialização global”, apontada por Isambert-Jamati, própria da instituição que era específica e exclusivamente consagrada a essa tarefa. Disso pode ter decorrido, entre nós, uma certa desprofissionalização sob alguns aspectos. É o que se pode deduzir das constatações do estudo de Schaffel (1999), já citado. É possível que nossos professores tenham se sentido mais preparados, mais bem pagos, mais valorizados, mais “profissionais”, enfim, 30 ou 40 anos atrás, ainda que seja muito discutível, e discutido pela literatura específica, o que o termo “profissional” possa representar.

Quanto à identidade profissional dos professores, parece-nos que ela vem sofrendo, como a dos outros grupos ocupacionais, fortes repercussões das transformações ocorridas no mercado, bem analisadas por Dubar (2002). Mas, além dessas repercussões, que atingem a todos, dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. O grande número de pessoas que a exercem, com diferentes qualificações (e até sem nenhuma

especificamente), também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões. E a lista das fragilidades da “profissão” docente não pára por aí. Poderíamos também enumerar a entrada e saída da profissão, sem o controle dos seus próprios pares; a falta de um código de ética próprio; a falta de organizações profissionais fortes, inclusive sindicatos, o que, na comparação com o caso francês, deixa os nossos professores em situação ainda mais frágil; e também, sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais. E isso não apenas no Brasil.

2. O trabalho docente hoje

O impacto das novas tecnologias na escola não segue exatamente o mesmo caminho trilhado nas empresas em geral. No setor empresarial o incremento tecnológico é inversamente proporcional aos postos de trabalho, isto é, à medida que as empresas introduzem novas tecnologias, mais desemprego é gerado. Na escola, além de ter pouco impacto na redução de mão-de-obra, as novas tecnologias têm levado, paradoxalmente, à criação de novos postos de trabalho. No entanto, isso não significa que elas estejam valorizando a “profissão” docente. Para entender melhor essas sutilezas na escola, é preciso estabelecer uma distinção entre o que ocorre nas dimensões administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino.

No lado administrativo, a evolução das tecnologias nas escolas tem muitas semelhanças com a das empresas, especialmente naqueles setores que permitem certa automação de processos. Nas escolas particulares, onde é mais intensa a informatização, percebe-se uma redução de postos de trabalho administrativo em vários setores, tais como tesouraria, cobrança e departamento pessoal. No setor de reprodução de material didático, por exemplo, foi grande a transformação das antigas mecanografias. A figura do datilógrafo ficou diminuída a partir do momento em que os professores passaram a entregar grande parte do trabalho já digitado. Na secretaria, para citar outro setor, as rotinas têm sido cada vez mais aceleradas pela automação, permitindo, conseqüentemente, a dispensa de um número significativo do pessoal ou a

contratação de gente menos especializada e com salários mais reduzidos. Nos dois exemplos, podemos perceber claramente que a reestruturação dos respectivos setores tem sido realizada à custa do aumento de trabalho dos professores.

Na dimensão pedagógica, encontramos múltiplas repercussões das novas tecnologias sobre o trabalho docente. A informática educativa vem se estruturando como mais um setor na organização escolar, gerando, ao contrário das empresas, um aumento de postos de trabalho. De estratégia de implementação das novas tecnologias, por intermédio de um grupo especialmente preocupado com a informática, que estuda e aplica ferramentas computacionais à educação, a informática educativa está se colocando cada vez mais como um apêndice ao trabalho dos professores. Competências que seriam desejáveis que todo professor dominasse, em ambientes informatizados, ficam restritas a um grupo especializado.

A terceirização de serviços educacionais, entrando no outro aspecto que gostaríamos de destacar em nossa observação do cotidiano escolar, é freqüentemente adotada como medida administrativa que visa ou à redução da folha de pagamento ou ao incremento de receitas. Para a contenção da folha, já é bastante comum o recurso à transformação de pessoas físicas em pessoas jurídicas, por meio da criação de Empresa Individual de Responsabilidade Limitada. Para aumentar as receitas, em contrapartida, principalmente no ensino superior, cada vez mais cursos de curta duração são oferecidos pelas universidades a um público determinado, para resolver problemas bastante localizados. Ambas as alternativas contribuem para a precarização do trabalho docente. Do ponto de vista patronal, essa operação significa a economia dos encargos sociais, que normalmente implicam uma sobrecarga próxima à casa dos 70% do desembolso feito aos professores.

A multiplicação dos cursos de curta duração nas universidades, por fim, tem proporcionado um aumento considerável de receita. A boa administração não pode ficar atrelada unicamente às receitas de mensalidades escolares, no caso das universidades particulares, nem aos orçamentos estatais cada vez mais limitados, em se tratando de universidades públicas. A terceirização de tais cursos é a via que apresenta menos riscos para as universidades e, não raras vezes, um sofisticado esquema de exploração da força de trabalho dos professores. O profes-

sor tem a ilusão de ter trabalhado para determinada universidade quando, de fato, o seu trabalho não passou de um caso esporádico que, por não poder ser replicado, não compensa à universidade o esforço e o risco de sua oferta a um público tão delimitado e eventual. E é principalmente o professor da educação básica que é seduzido para lecionar nesses cursos.

3. Breve discussão teórica

Numa rápida discussão teórica, tentaremos agrupar diversos autores em torno dos principais temas que envolvem os desafios da docência nos dias atuais: competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, ao lado da desprofissionalização e da identidade profissional, já abordadas na primeira parte. São conceitos da sociologia do trabalho e da educação que se articulam para explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores.

Competências

Existe um consenso entre os autores quanto à polissemia do termo “competência”, com duas vertentes principais, uma francesa e outra norte-americana. O problema surge quando procuramos identificar na realidade brasileira em que acepção o conceito vem sendo empregado ou, ainda, se é possível encontrar o termo aplicado de formas tão puras e distintas, como sugerem os autores: tipicamente francesa ou tipicamente norte-americana. A idéia de competência, como mostra Ropé (1997), tem sua origem na psicologia social norte-americana. Mas a taxonomia de Bloom, segundo ela, foi seguindo um caminho evolutivo próprio dentro do território francês, à medida que veio sendo adaptada, sucessivamente, pelas correntes psicopedagógica, lingüística, psicolingüística, didática e gerencial.

A evolução do apelo à noção de competência é mostrada por Isambert-Jamati (1997, p. 106), em estudo que realizou especificamente sobre uma revista, chegando a elementos que, hoje, compõem o uso mais comum do termo. Entre eles, ressalta de modo especial uma aquisição particular que não se vincula, necessariamente, a condições específicas de formação na escola ou de experiência no trabalho. Den-

tre os autores que abordaram a idéia de competência em *Educação & Sociedade*, destacamos o enfoque de Freitas (2003, p. 1.108), que chama a atenção para o afastamento dos professores de seu coletivo profissional, pelo fato de as competências seguirem uma lógica de responsabilização individualizante. Na mesma linha, percebemos as preocupações de Dubar (1998, p. 99), para quem a dimensão política que sustenta o conceito de “competência”, adotado pelo discurso gerencial, mostra-se frágil ao não reconhecer o dinamismo das construções sociais, presentes nas relações entre indivíduo e empresa.

À medida que se faz a cisão entre o trabalho e a sua construção social, como ocorre com a retórica administrativa predominante nos dias atuais, maior precarização pode ser verificada nas mais diferentes profissões. Em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo capital, os trabalhadores abrem mão de conquistas históricas.

Profissionalidade, professionismo e profissionalismo

Courtois et al. (1996), abordando as transformações que afetam os atores individuais e coletivos, utilizam outro binômio para a discussão do trabalho profissional nos dias atuais: qualificação e profissionalidade. De forma muito semelhante às distinções entre qualificação e competência, os autores introduzem o conceito de “profissionalidade” associado àquilo que até aqui viemos chamando simplesmente de competência. Segundo esses autores, o termo “qualificação” está associado a um modelo de empresa caracterizado pelo desenvolvimento de grandes firmas industriais, organização taylorista do trabalho, administração centralizada, negociações somente salariais, gestão da mão-de-obra pela antiguidade e sindicalismo forte. O termo “profissionalidade”, em contrapartida, emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego (Courtois et al., 1996, p. 171).

O texto de Bourdoncle (1991), já citado, propõe uma tripla distinção entre profissionalidade, profissionismo e profissionalismo, no campo do estudo das profissões. *Profissionalidade*, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambigüidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da idéia de qualificação, como vimos acima. *Profissionismo* ou *corporatismo* são neologismos ligados a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. O que ocorre claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para inculcar no *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Por essa via, o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. São coisas dadas de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional. Finalmente, o terceiro conceito explicado por Bourdoncle, de “profissionalismo”, é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Para o autor, é nesse estágio que realmente começa a socialização profissional. O que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

Profissionalização docente

Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, conforme mostra Nóvoa (1995). Ele fala do caso português, mas praticamente tudo o que diz serve para o Brasil, uma vez que o nosso desenvolvimento escolar seguiu a matriz da metrópole portuguesa. Antes, o modelo de professor era o religioso, envolvendo a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo em se tratando de professores leigos. A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou o rompimento dessa relação vocacional. No entanto, segundo Nóvoa, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais atuais. A explicação do autor para esse fato se dá pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente. As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. E os docentes sofrem o processo de “funcionarização”. Esta

falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma “profissão” docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização.

Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo afirmar que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. A escola é praticamente o único espaço onde o professor é considerado profissional ou onde dele se exige, pelo menos, um comportamento profissional (Boing, 2002). Fora do estabelecimento de ensino, qualquer outro profissional pode exercer a docência, como no caso das aulas particulares. O único critério parece ser o da competência pessoal, de acordo com os diferentes graus de exigência da clientela.

Saber docente

Tratando do aspecto estratégico e da desvalorização do saber docente, Tardif et al. (1991) concluem que essa relação é, no mínimo, ambígua. Ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que a profissão de professor não mantém o mesmo prestígio social. Os autores apontam cinco elementos explicativos de tal ambigüidade. Primeiro, por uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação. Segundo, por causa da relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão desses saberes. Terceiro, o aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades. Quarto, pelo fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública. Finalmente, a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual.

Os discursos e as expectativas recaem sobre o professor como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não são dadas a esse “profissional” as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele, como nos ensina Nóvoa em diversas passagens.

4. Reflexões sugestivas

Mais do que conclusões, gostaríamos de apontar perspectivas atuais e futuras, dentro dos caminhos do desenvolvimento profissional e da profissionalidade dos docentes.

O recuo histórico, que procuramos fazer logo no início, confirma uma considerável precarização do trabalho dos professores. A sociologia das profissões mostra que as fragilidades que envolvem o trabalho docente são complexas. Não foi sem razões que durante toda a nossa exposição optamos por colocar entre aspas o termo “profissão”, quando associado à docência. Já dissemos que não há consenso com relação ao conceito de “profissão”. Mas, mesmo tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão. Essa crise de identidade, se pudermos trazer as discussões de Dubar para o magistério, é provocada, entre outras variáveis, pela precarização do trabalho docente.

É possível traçar vários paralelos entre as razões que justificavam a construção de escolas, no final da década de 1960, e os argumentos que acompanham, hoje, as propostas de incremento tecnológico nas escolas. Será que, novamente, a melhoria da estrutura física será alcançada com prejuízo para os professores?

Os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores. Pensando a docência a partir das profissões, o tema das tecnologias da informação e comunicação (TIC) pode suscitar várias outras preocupações, como é o caso de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias. Se tomarmos como exemplo a maioria dos cursos de educação a distância, não teremos dificuldades em perceber a predileção pela lógica gerencial na sua utilização, em que um especialista é chamado a produzir conteúdos que serão veiculados pelos recursos técnicos.

cos. Resta ao professor, na outra ponta, o papel da mediação, no máximo. Certamente nem todas as iniciativas de educação a distância trabalham nesta perspectiva de ruptura do trabalho do professor. Embora estejam longe de ser apontadas como tendência, também podemos observar algumas experiências realmente centradas no profissional docente e não nos meios, experiências nas quais o papel de mediação dos professores é fundamental para o sucesso do curso a distância. Essas propostas merecem ser estudadas sob a perspectiva da sociologia das profissões, uma vez que podem apontar para o papel inalienável do professor em ambientes de ensino altamente informatizados.

Com todos os riscos de trabalharmos com um termo fronteiro e polissêmico, acreditamos que as competências sejam um caminho que necessita ser discutido com base na idéia de profissionalidade. Nessa perspectiva, gostaríamos de retomar e explicar dois conceitos de Courtois et al. (1996), aos quais nos referimos muito rapidamente: competência coletiva e operador coletivo. A competência coletiva está relacionada à possibilidade de construção de modos operacionais e modos de ação coletiva inéditos, tendendo a rearticular as posições dos diferentes atores nos grupos. Já o operador coletivo diz respeito a um grupo que, tentando resolver um problema inédito, engaja-se na mudança, ultrapassando a simples mobilização de procedimentos conhecidos e disponíveis para elaborar modelos de ação novos e coletivos. Aplicadas à educação, essas duas competências superam várias dicotomias que têm travado demasiadamente o desenvolvimento profissional docente, quando não contribuído para o agravamento das precárias condições de trabalho dos professores. É preciso abrir a discussão para além das possibilidades dualistas, operando com ambas as competências, de acordo com os problemas a serem enfrentados.

Aliás, acreditamos que a “missão” profissional dos professores vai além da cultura institucional. O professor tem um mandato específico na sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais. Gauthier & Mellouki (2004), ao entenderem o professor como um intelectual, afirmam que este é mandatário de quatro dimensões que o diferenciam de outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura. A escola, segundo os autores, ainda é a instituição privilegiada para a transmissão da cultura na sociedade atual. E, no espaço escolar, o professor é o principal ator pelo qual, obrigatoriamente, passam as diferentes cultu-

ras. De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, como explicam os autores, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor. Por fim, sustentam o aspecto crítico que caracteriza as interpretações que os professores fazem da cultura, pois levam os alunos a observarem o panorama cultural sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos.

A discussão sobre tais mandatos apresenta uma perspectiva promissora para a valorização do magistério, buscando alternativas à precarização do trabalho docente. Contudo, algumas condições seriam necessárias. Entre outras, gostaríamos de ressaltar a parceria e a pesquisa, como duas forças capazes de mobilizar situações concretas, de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes e reverter a tendência histórica que vem diminuindo a importância dos professores na sociedade.

A idéia de parceria é bastante discutida por Erineu Foerster (2002) em sua tese de doutorado. Para ele, malgrado os problemas educacionais ainda por serem resolvidos, especialmente a valorização social do trabalho docente, o eixo principal das mudanças está na formação inicial. Adota o termo “parceria” para referir-se à integração entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes. Existe, em sua proposta, uma aproximação entre a teoria e a prática, mas não pela simples “simetria invertida”, como propõe a legislação sobre a formação de professores, na qual a formação inicial fica reduzida para dar espaço aos saberes pragmáticos do mercado de trabalho. Pela parceria, não se está simplesmente responsabilizando os indivíduos por sua formação, como ocorre geralmente sob a perspectiva das competências e da empregabilidade (Dubar, 2002), mas procurando maior integração entre as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores.

Aos indivíduos, ou seja, aos professores, abre-se uma perspectiva capaz de lhes permitir, com mais autonomia, lidar com as transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação. Estamos fa-

lando de sua pesquisa e de uma formação para esta. Estão publicadas várias comunicações de um estudo que temos desenvolvido nos últimos anos sobre a pesquisa do professor da escola básica (Lüdke, 2001). Em suma, advogamos a idéia de que a pesquisa do professor da escola básica é diferente daquela da academia, mas isso não significa que seja hierarquicamente inferior. O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do trabalho docente.

Recebido e aprovado em outubro de 2004.

Referências bibliográficas

- BOING, L. A. *A escola como instituição de trabalho e de formação de professores*. 2002. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 105, 1993. p. 83-119.
- BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRA, C. Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, Paris, n. 19, 1995.
- COURTOIS, B., et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.M.; BERTON, F.; BORU, J.J. (Coord.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997 [1991 – original francês].
- DUBAR, C. A sociologia do trabalho ante a qualificação e a competência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, p. 87-103, set. 1998.

DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

FOERSTE, E. *Parceria na formação de professores: do conceito à prática*. 2002. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1.095-1.124.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. L'enseignant et son mandat: médiateur, hérétique, interprète, critique. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004. p. 537-571.

GOUVEIA, A.J. *Professoras de amanhã*. São Paulo: Pioneira, 1970.

ISAMBERT-JAMATI, V.; TANGUY, L. *Professionnalisation, déprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*. 1990 (mimeo).

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, nov. 1996. p. 5-15.

LÜDKE, M. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001.

MEDIANO, Z. *Revitalização da escola normal*. 1988. Relatório de Pesquisa - Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

MELCHIOR, J.C.A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 34, ago. 1980. p. 39-83.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso do francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes

TARDIF, M., et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

SCHAFFEL, S. *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)*. 1999. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 65, dez. 1998. p. 101-140.