

Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais¹

Teacher profession in the school institution: the historicity of the practices and professional cultures

Ivanise Monfredini*

RESUMO

Neste ensaio, apresentamos para debate um tema bastante tratado no campo da pesquisa em educação: a constituição da profissão docente. Muito já se produziu a respeito dessa temática considerando, por exemplo, a relação entre o trabalho e a condição de classe, de gênero e a identidade profissional constituída ao longo da trajetória de vida dos docentes.

Nosso intuito é mostrar a relevância de pesquisas que procurem compreender a realização da profissão docente nas instituições escolares a partir da investigação das práticas sociais que nela se realizam e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância da perspectiva teórico-metodológica marxista para esta análise, especialmente porque nos remetem à historicidade das práticas profissionais.

A reorientação das políticas educacionais parece indicar a valorização do docente – ideologia do profissionalismo – e ao mesmo tempo contém os elementos que permitirão no cotidiano da escola, aprofundar os processos de realização de trabalho alienado.

Paralelamente ao processo de reforma educacional, observa-se a produção de análises fundamentadas em conceitos “pós-modernos” a orientar a compreensão do trabalho, da formação e da própria constituição da profissão docente. Sem pretender esgotar a vasta bibliografia já produzida sobre o assunto, apontamos alguns limites desses conceitos para a compreensão da profissão docente, os quais parecem coincidir com os pressupostos

¹ Este ensaio insere-se no âmbito da pesquisa em andamento: As políticas educacionais e a constituição da profissão docente na instituição escolar. Um estudo da prática profissional de docentes do ciclo II do ensino fundamental público paulista, financiado pela Fapesp.

* Mestra em Educação – Centro Universitário Nove de Julho. E-mail: ivanise@uninove.br.

neoliberais nas políticas educacionais, o que, no nosso entender, reafirma a relevância das categorias marxistas para a pesquisa em educação.

Palavras-chave: culturas profissionais, práticas profissionais, trabalho docente, políticas educacionais, educação e trabalho.

ABSTRACT

In this essay we present a subject-matter frequently faced in the educational research field: the constitution of the teacher's profession. A lot has been written about this subject-matter, considering, for instance, the relation between work and class condition, gender and the professional identity constituted along the trajectory of the teacher's life. Our aim is to stress the relevance of this research that tries to understand teachers in scholarly institutions by investigating the social practices put into practice. By so doing, we emphasize the importance of the Marxist theoretical-methodological approach, since it clarifies the historicalness of professional practices. The reorientation in educational policies seems to indicate a valorization of the teacher – ideology of professionalism – at the same time that it contains the elements that will permit probing in the school's everyday life and the processes of alienated work. Simultaneously with the educational reform process, one can observe the production of analysis grounded in 'post-modern' concepts, orienting the understanding of the teacher's work formation and the constitution of the teacher's job. Without trying to render account of the huge bibliography dealing with those matters, we try to highlight the limits of these post-modern concepts to understanding the teacher's job, which seems to coincide with neo-liberal educational policy presuppositions. This coincidence, to our understanding, only stresses the importance of Marxist categories for the research in education.

Key words: professional cultures, professional practices, teacher work, educational policies, education and work.

Introdução

As atuais políticas educacionais no Brasil estruturaram-se, como foi fartamente demonstrado pela literatura, com base nas recomendações dos organismos multilaterais articuladas às análises e propostas elaboradas internamente por intelectuais e setores organizados da sociedade civil, sob a coordenação dos governos federal e estaduais. Tais propostas fundamentaram-se principalmente nos diagnósticos que evidenciavam as disfuncionalidades dos sistemas educacionais. A principal crítica referia-se à manutenção histórica da evasão e da repetência como mecanismos de produção da desigualdade e da pobreza. A busca da universalização no atendimento e o aumento dos anos de escolaridade da população brasileira constituíram os eixos em torno dos quais se procurou unir os vários setores da sociedade para a implementação das políticas educacionais ao longo dos anos 1990 que, orientadas pelos textos produzidos pelos organismos multilaterais, buscavam articular a idéia de desenvolvimento do país e a escolarização da população. Os resultados no fim da década indicavam o aumento significativo da população atendida no ensino básico, especialmente no ensino fundamental. Ao mesmo tempo, a manutenção da desigualdade e dos índices de pobreza evidenciava a falácia dos pressupostos desenvolvimentistas que impulsionaram as reformas educacionais na década passada.

Em fins dos anos 1960 e início dos 1970, já havia ocorrido, em território nacional, um grande crescimento da matrícula na educação básica. Hoje, assim como no passado, os professores estão diante de nova ampliação no atendimento, acompanhada de mudanças quanto ao sentido que orienta a formação da subjetividade no processo de socialização escolar, além da implementação de programas específicos que visam à manutenção dos alunos na escola e ao aumento nos anos de escolaridade, ao mesmo tempo que, pela concepção da educação inclusiva, pretende-se o atendimento à população na sua diversidade.

Aparentemente, no âmbito das políticas públicas educacionais em vigor, ficam contempladas as lutas históricas do professorado por uma educação de qualidade, voltada para o atendimento das reais necessidades da população. Além disso, indicam a aparente ampliação do estatuto profissional do docente, concebido agora também como gestor não apenas das situações de ensino mas da relação entre a “comunidade” e a escola.

Associada à formação do docente-gestor, enfatiza-se, também no âmbito das políticas de formação docente, a articulação entre teoria e prática, sob o argumento de que essa relação tem sido historicamente esquecida. No entanto, é necessário considerar que a relação teoria e prática se estabelece, nesse momento histórico, com base numa concepção de ciência engajada (SILVA JR., 2002) que parece conduzir a formação de um profissional cada vez mais flexível e *abstrato*. As incumbências do professor tendem a ser definidas por construtos abstratos e amplos o suficiente para se referirem aos mais diferentes tipos de conhecimentos, escolas e alunos, independentemente de suas reais condições de trabalho e especificidades. O professor poderá garantir a aprendizagem de seus alunos em qualquer situação que se apresente, pois traz em si conhecimentos, habilidades e competências que o instrumentalizam nessa tarefa.

Dessa forma, o estatuto profissional poderia instalar-se progressivamente no sujeito docente, desvinculando-se da institucionalidade escolar, ou seja, da história, cultura e organização próprias das instituições escolares. A ênfase na formação das competências é essencial para essa mudança. A noção de competência valoriza o “saber ser” que se concretiza na mobilização individual. A ampla utilização da expressão “saber ser”, tanto no mundo do trabalho como no da educação, é indicativa da inversão ideológica que se opera por meio das reformas do Estado e, em especial, da educação, no que se refere ao fundamento da formação humana que aparentemente se desloca para a esfera gnosiológica ao inverter-se a relação ontológica e indissociável entre o ser e o conhecimento: “ser e portanto saber” para “saber ser”.

Dito de outra forma, os docentes formados nesse horizonte de possibilidades tenderão a realizar suas práticas profissionais imersos na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediaticidade.

A relação entre teoria e prática poderia realizar-se, dessa forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação. Uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo.

Nos textos das políticas educacionais, encontram-se os elementos que pretendem reconfigurar a escola em “espaço de cultura” inclusivo, democrático e participativo. As mudanças por que tem passado a escola (articulada contraditoriamente à reorganização capitalista, em curso) colocam no centro do processo o professor, intelectual capaz de organizar e articular a essa “nova cultura escolar” a formação de “novas” subjetividades.

Contraditoriamente, a ideologia do profissionalismo – centrada na busca do profissional competente e flexível – contém os elementos que ameaçam a condição de intelectual do professor, pois sugere o esvaziamento do seu trabalho.

Observa-se, em paralelo ao processo de reforma educacional, a produção de análises fundamentadas em conceitos “pós-modernos” a orientar a compreensão da escola, da cultura escolar, do trabalho, da formação e da própria constituição da profissão docente². Embora tratem de temas diferentes e se fundamentem em referenciais teóricos também diferentes, essas análises têm em comum o fato de ressaltarem a complexidade e a heterogeneidade de culturas, poderes e níveis organizacionais na escola. Contrapondo-se às análises monolíticas, que tendem a apresentar as práticas sociais na escola como determinadas unidirecionalmente por fatores externos, tais como a legislação, as culturas e as classes dominantes, apresentam as inúmeras possibilidades de práticas que desmentem a realização de processos unilaterais, inclusive no que se refere à constituição da profissão docente. Sem dúvida, essa literatura contribui grandemente para o questionamento de esquemas de análise que em nada contribuem para que se compreenda concretamente a prática escolar.

Ainda que se reconheça o mérito dessa produção, neste texto nos propomos a analisar os limites de tais abordagens que nos soam como “o canto da sereia”, visto que nem a escola como espaço de cultura nem os professores, intelectuais que nela atuam no processo de socialização das novas gerações, se realizam desvinculados das relações sociais de produção. Não basta simplesmente evidenciar a multiplicidade de práticas na escola sob o risco de, como aponta Newton Duarte, reafirmar a “ideologia implícita ao ideário neoliberal” (2001, p.72), por meio de análises que reproduzam, no plano ideológico, a ordem capitalista contemporânea (p.75). Para evidenciar alguns equívocos dessa produção, escolhemos Andy Hargreaves (1999), no livro *Profesorado, cultura e postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, pois nele o autor trata especificamente do trabalho do professor³, relacionando-o à cultura escolar.

² Ver por exemplo: (GOMEZ, 2001), (HARGREAVES, 1999) e (BELTRÁN LLAVADOR, 2003), (BALL, 1989).

³ Sobre a cultura e a organização escolar ver a análise crítica realizada por Silva Jr e Ferretti (2004), respectivamente de Beltrán Llavador e San Martín Alonso (2002); e Ball (1989), além dos vários textos em que Newton Duarte tem indicado os equívocos da abordagem pós-moderna.

Sobre a pós-modernidade e a profissão docente

Os equívocos das concepções pós-modernas, especialmente para a compreensão da educação escolar e da formação, têm sido ampla e profundamente tratados pelo Prof. Newton Duarte. Não é nossa intenção repeti-los, mas, orientados por eles, pretendemos identificar aqueles contidos na abordagem que Andy Hargreaves (1999)⁴ faz da profissão docente no livro citado.

Nessa obra, Hargreaves pretende compreender e avaliar as oportunidades e limitações oferecidas pelo que ele considera o “novo” campo social pós-moderno, para a realização de determinados valores e compromissos em educação (1999, p.70), considerando especialmente o professorado. Considerando que as práticas modernas “deixaram de ser *úteis* e já não são adequadas para uma sociedade em que as condições e premissas da modernidade [...] estão perdendo sua força e relevância” (1999, p.55, grifo meu), propõe-se investigar a própria mudança na profissão docente, que seria orientada pelo que o autor chama de condição pós-moderna.

O primeiro aspecto importante tratado pelo autor e fundamental para a compreensão de suas análises acerca dos professores é o fato de posicionar suas preocupações no pós-moderno e não no pós-modernismo. Com isso, situa suas análises no campo das relações sociais, econômicas, políticas e culturais que seriam pautadas pelo pós-moderno. O pós-modernismo, segundo o autor, é um fenômeno estético, que poderia ser entendido como um componente e uma consequência da condição social pós-moderna. Ou seja, Hargreaves parece indicar que considera todos os aspectos que fundam a condição pós-moderna e não apenas o plano estético-simbólico (posicionamento que comentaremos ao longo do texto).

Para Hargreaves, não se trata de considerar a pós-modernidade como ruptura absoluta, drástica e universal. O que chama de pós-moderno pode “constituir uma extensão e intensificação das condições que a precederam e não algo profundamente novo” (1999, p. 71). Citando Giddens, afirma que de fato alguns componentes da pós-modernidade são formas radicalizadas ou universalizadas de aspectos que constituem a condição moderna, como a compressão do tempo e do espaço, e o desenvolvimento do capitalismo.

O autor pretende diferenciar-se do pós-modernismo e de algo que poderíamos chamar aqui de pensamento pós-moderno acerca do real, constituído com base na negação de qualquer verdade a partir da qual se procure compreender o real, posição que o autor a princípio rechaça. Assume a sua obra como uma produção intelectual moderna, pois admite a necessidade e a validade do fundamento na produção do conhecimento, ao contrário dos pós-modernistas:

⁴ Todas as citações dessa obra em português foram traduzidas por mim.

[...] Minha descrição da pós-modernidade é muito mais modernista. Trata de oferecer uma explicação coerente e integrada do que é a pós-modernidade, de quais são os temas e elementos constitutivos e de como se conectam entre si. (HARGREAVES, 1999, p. 67, grifos nossos)

De fato, Hargreaves (1999) toma como “metanarrativa” a própria pós-modernidade, que lhe sugere uma visão de futuro.

Podemos afirmar que para o autor a pós-modernidade constitui-se em uma totalidade produtora do sentido que fundamenta as relações sociais, cuja origem, ainda para o autor, está na crise ocorrida ao longo da década de 1970. Sem dar um tratamento aprofundado à questão, Hargreaves (1999) toma como referência Harvey e a teoria da regulação para referir-se aos processos a partir dos quais se constituíram as relações sociais pós-modernas: o esgotamento da expansão econômica, do consumo e da produção em massa que orientavam a economia, processo relacionado à crise fiscal e de legitimidade do Estado. Nesse sentido, vale a pena citar a crítica de Coggiola (2002) a Harvey e à teoria da regulação que fundamentaria, para Hargreaves (1999), a condição social pós-moderna:

A ‘regulação’ fragmenta o capitalismo em normas e regimes diversos, relativizando o primeiro, e omitindo depois, que o capitalismo constitui uma totalidade indivisível, um modo de produção, historicamente transitório e assentado na exploração do trabalho assalariado. Não se pode decompor o capitalismo em fragmentos, [...] divorciadas do regime social que as sustenta. Por esse caminho, a realidade aparece invertida, o capitalismo, em vez de ser o determinante do monopólio, a produção em série ou as oscilações do consumo, passa a ser governado por ‘toyotismos’ autônomos, ‘acumulações intensivas’ independentes e regulações monetárias com vida própria. (COGGIOLA, 2002. p. 398)

A produção e reprodução ampliada do capital, consideradas com base na teoria da regulação, sugerem a eterna busca de ajustes num modo de produção que se reproduziria num tempo infinito, e não histórico, como indica Coggiola (2002).

A pós-modernidade surgiria, então, como movimento de ajuste na superestrutura relacionado aos ajustes estruturais, resultando, como se observa em Hargreaves (1999), na sua naturalização e generalização em pressuposto fundante das práticas sociais no atual momento histórico. Podemos afirmar, ao contrário do autor, que este seu posicionamento intelectual *moderno* acerca da pós-modernidade não elimina os

equivocos na sua análise da profissão docente, além do que não o retira do campo intelectual pós-moderno⁵.

Sua crítica a determinados modelos profissionais contidos nas reformas educacionais canadenses se realiza com base em outro – o da condição pós-moderna. Por exemplo, Hargreaves (1999) critica o relativismo pós-modernista no que se refere à negação de fundamentos (no pensamento) para compreensão do real. No entanto, toma o mesmo relativismo como constituinte objetivo do trabalho docente na condição pós-moderna. Como afirma, o “fim das certezas” geraria para os professores a incerteza moral e a científica relativas ao que se ensina, por que se ensina e referentes ao melhor método para ensinar. Diante do fim das certezas, colocar-se-ia para os professores a necessidade de desenvolver certezas situadas, referenciadas às suas próprias escolas, enquanto comunidades cooperativas, e também aos marcos morais de referências mais gerais que transcendem suas escolas concretas e se situam no campo da política e do debate público (p.115).

O posicionamento de Hargreaves (1999) aproxima-o tanto dos pós-modernos quanto das políticas educacionais em vigor. Os elementos que para o autor constituem a condição pós-moderna – o fim das certezas, a fragmentação, a complexidade, a rapidez das mudanças e a diversidade do real – apresentam-se como totalidade naturalizada e idealizada, destituída de seu fundamento ontológico-histórico. Dito de outra forma, o que o autor toma como pós-modernidade constitui-se à medida que se consideram fenômenos parciais, na sua singularidade, cujo fundamento é, então, o próprio obscurecimento da totalidade histórica, apesar da referência que Hargreaves faz a uma provável origem desses processos na crise dos anos 1970.

No Brasil, encontramos também nas políticas educacionais o postulado de que os conhecimentos a serem transmitidos na escola validam-se na relação com a comunidade. Apesar de se manter a referência aos “Parâmetros Curriculares”, as possibilidades de compor o currículo estão muito mais abertas e validam-se pelo atendimento às especificidades culturais, sociais, afetivas, físicas e de gênero dos alunos, individualmente considerados; e pelo atendimento às especificidades da comunidade escolar, conforme se expressam no projeto-pedagógico da escola.

⁵ Vale citar a passagem do texto *A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal*, em que Duarte (2004) explicita a quem está considerando “autores pós-modernistas”: “Adotarei, neste texto, o termo pós-modernismo para abarcar uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamento que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Incluo como subdivisões dentro do pós-modernismo o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo e outras teorias similares” (p. 219).

Para os docentes, podem indicar novos parâmetros que orientam seu trabalho intelectual para a diversidade e heterogeneidade que sempre caracterizaram as relações na cotidianidade da escola, embora as políticas educacionais, na origem da escola pública, não enfatizassem esse aspecto.

A valorização das situações como se apresentam imediatamente no cotidiano pode reforçar, por meio de formulações a-históricas, as relações reificadas, que também são produzidas historicamente, corroborando a naturalização que se opera no cotidiano. Como indicam alguns autores⁶, as práticas escolares tendem a empobrecer, assim como a escola na sua função historicamente constituída.

Dessa perspectiva, podemos situar Hargreaves (1999) na condição de aliado da ordem capitalista neoliberal apontado por Duarte:

Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal. (2001, p. 75 e 76)

Quando trata do trabalho dos professores, Hargreaves (1999) elide o fundamento ontológico (histórico) da profissão docente no trabalho em geral, o que traz consequências e equívocos que nos permitem concordar com a afirmação de Duarte citada anteriormente. A seguir, procuraremos evidenciar em que medida a obra analisada pode constituir-se como aliada do assim chamado “neoliberalismo”⁷, considerando dois aspectos fundamentais:

- 1- que a mudança se realiza em Hargreaves (1999) como manutenção, permanência, pela ausência da contradição fundante capital/trabalho na realização do valor.

⁶ Klein (2000), Duarte (2001).

⁷ Utilizamos o termo neoliberalismo tal qual o faz Newton Duarte, embora não haja consenso acerca da compreensão (ou mesmo da existência) dos processos aos quais se referiria o termo neoliberal. Sobre isso, ver Oliveira, (1996); Fiori, (1995); Fiori, (1998).

- 2- em decorrência, a profissionalidade se realiza como alienação, pois Hargreaves (1999) desconsidera a possibilidade contida na proletarianização, pela realização da contradição de classe, fundamental para compreendermos o professor como intelectual orgânico.

Finalmente, procuraremos mostrar os limites de sua apropriação da cultura escolar. Há que se ressaltar a relevância da pesquisa de Hargreaves (1999), uma vez que busca compreender as conseqüências de alguns aspectos da reforma na instituição escolar, considerando especialmente o trabalho docente e a cultura escolar. No entanto, esclarecemos que essa relevância só se sustentará se a cultura for considerada na sua historicidade.

A profissão docente em Hargreaves (1999)

Iniciaremos pelo eixo de análise em Hargreaves (1999): mudança. Um dos pressupostos da pós-modernidade é a *mudança*, rápida e inexorável, parece sugerir o autor. A mudança fetichizada, diríamos nós. Ou seja, a relação do ser humano (genericidade) com as mudanças aparece invertida. Em vez de se apresentar como objetivação social histórica, apresenta-se como portadora de um movimento próprio e inexorável, estranha aos homens que a produziram e aos quais só resta a adaptação. Não estamos, com isso, negando o caráter onipotente que a totalidade e a mudança podem assumir para os sujeitos imersos na cotidianidade. No entanto, não basta afirmar a mudança e muito menos assumir, como sentido dela, a pós-modernidade. A mudança ao longo do tempo é uma verdade que não se pode negar nem quando se trata do mundo inorgânico, como afirma Lukács, mas essa meia verdade não é suficiente para compreender a historicidade no ser social. A necessidade de reconhecer que há um sentido na mudança social não significa aceitar qualquer forma generalizada de teleologia da mudança (LUKÁCS, 1979). O fundamento ontológico da mudança e da historicidade é o próprio trabalho. Realiza-se na alternativa posta pelos homens.

A escolha humana não permanece fechada em si mesma, ao contrário, “sempre contém em si a referida possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe” (LUKÁCS, 1979, p.81) e a realidade sobre a qual atua. Eis o motivo pelo qual não se concebe uma forma generalizada de teleologia da mudança.

Ao mesmo tempo, a mudança como historicidade não se resume à realização de vontades subjetivas, já que estas são mediadas pela realização

contraditória de tendências objetivas que fundamentam as relações no modo de produção capitalista, especialmente a queda tendencial da taxa de lucro que realiza a contradição entre capital e trabalho, juridicamente iguais. Os diferentes níveis da prática social na sua particularidade realizam essa contradição. A “correta” apreensão do objeto no pensamento pressupõe o desvelamento das inelimináveis e profundas relações com a totalidade social histórico-concreta. Na relação entre singularidade, particularidade e totalidade, cada fato

[...] deve ser visto como parte de um complexo dinâmico em interação com outros complexos, como algo que é determinado – interna e externamente – por múltiplas leis. A ontologia marxiana do ser social funda-se nessa unidade materialista-dialética (contraditória) de lei e fato (incluídas naturalmente as relações e as conexões). (LUKÁCS, 1979, p.75)

Estamos aqui diante do principal problema em Hargreaves (1999). Como vimos, o autor não se furta a assumir fundamentos para compreender o professorado no processo de mudança. No entanto, formula-os com base na heterogeneidade primária dos elementos, processos e complexos singulares – tempo, trabalho e cultura docente – constituídos a partir dos depoimentos dos professores, e os articula a uma unicidade abstrata (a pós-modernidade) considerada segundo os processos e fenômenos heterogêneos e singulares – o fim das certezas, a flexibilidade, etc. –, destituídos de seu fundamento histórico-concreto. Nessa sociedade, fundada no modo capitalista de produção, o autor constrói o seu postulado teórico de análise do real – a condição pós-moderna – abstraíndo o fator fundante das relações sociais: a lei do valor que contrapõe capital e trabalho.

O trabalho docente, na obra *Profesorado, cultura y postmodernidad*, delinea-se empiricamente à medida que o autor trata da sua relação com o tempo, considerando as diferentes percepções de diretores e professores em relação aos seus *tempos de trabalho*. Inicialmente, pode-se afirmar a relevância da relação entre trabalho e tempo para a compreensão da profissão docente, visto que, na economia de tempo capitalista, explicita a contradição fundante das relações sociais. Mas destituído do seu fundamento contraditório, Hargreaves (1999) apresenta-nos um *tempo pós-moderno* subjetivo, fragmentado e diferenciado. O autor sugere diferentes dimensões do tempo: o técnico-racional, o micropolítico, o fenomenológico e o sociopolítico. O que aparece a partir dessas percepções é o trabalho, multifacetado, heterogêneo e diferenciado, enquanto atividade humana natural, e não o trabalho geral na sua forma histórica capitalista livre: o trabalho assalariado alienado ao empregador.

Em vez da contradição, restam conflitos cuja gênese é o “choque” entre modernidade e pós-modernidade. É o que se verifica, por exemplo, quando Hargreaves (1999) trata de uma importante conquista dos professores, implementada pela reforma educacional, que é o tempo de preparação e planejamento (p.142-164). Refutando as abordagens que considera relacionadas às teorias do trabalho (especialmente as de Apple), o autor afirma que a conquista de mais tempo pelos professores pode ser fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho, mas sua implantação origina outros problemas que sugerem paradoxalmente que o verdadeiro problema é a “desintensificação” do trabalho e o afastamento das atividades realizadas em sala de aula, próximas dos alunos, que os professores reclamam⁸.

Esses depoimentos apontam problemas fundamentais para a compreensão do trabalho docente. No entanto, considerados na sua singularidade, não se realiza a possibilidade de explicitação da contradição presente no trabalho. Embora a temática e os problemas abordados por Hargreaves (1999) possam sintetizar a contradição fundante do trabalho do professor no capitalismo, isto não ocorre pois o autor remete a discussão para o que ele considera um paradoxo: os imprevistos dos “sistemas burocráticos complexos” que transformam as medidas implementadas pela reforma (que buscavam solucionar problemas) em novos problemas. Isso que para o autor se apresenta como um paradoxo sugere a “perversão” da pós-modernidade. Propõe que as esperanças dos educadores não devem traduzir-se na busca de soluções perfeitas e utópicas, mas, sim, na elevação a uma classe superior de problemas (HARGREAVES, 1999, p.164), a cada “solução” implementada.

Desaparece a contradição entre trabalho abstrato e concreto, e a sua indissociável relação na realização do valor. O trabalho do professor como intelectual que atua na instituição escolar carrega essa contradição. Nem a escola nem o professor existem autonomamente. O trabalho dos professores é mediado pelas relações sociais de produção, de modo mais ou menos direto, considerando as relações reificadas que ocorrem na esfera da circulação, com base em um arcabouço jurídico a ela relacionado, que também articula a esfera educacional, de acordo com a ideologia da igualdade e dos “direitos do cidadão” numa sociedade “livre”.

Um aspecto fundamental a se considerar são as condições objetivas nas quais os professores exercem seu trabalho. No Brasil, ainda que a concepção de educação inclusiva possa aparentemente aproximar as atuais políticas educacionais das históricas lutas dos professores pela universalização e democratização do ensino público, sua realização depende da existência generalizada

⁸ Lembramos que o autor se refere a professores do secundário em escolas canadenses.

de determinadas condições relacionadas a salário, carreira, jornada de trabalho e das condições das escolas nas quais exercem o trabalho. Por outro lado, a redução do volume de gastos com a educação (PINTO, 2002), diante do ajuste fiscal que caracteriza a atual configuração do Estado, e das políticas sociais, resulta, direta ou indiretamente, na deterioração das condições das escolas e, conseqüentemente, em piores condições de trabalho para os professores. No estado de São Paulo, por exemplo, ainda que as políticas públicas tenham resultado no aumento do atendimento e na ampliação da escolaridade da população, mantêm-se velhos problemas como a quantidade de alunos por turma⁹ e os baixos salários¹⁰. Os baixos salários exigem, para que o docente sobreviva, a realização de duplas ou triplas jornadas, o que acarreta, entre outras coisas, a intensificação do trabalho e o conseqüente abandono de um momento importante de sua realização que é a preparação do professor (estudos, planejamento, avaliação) (APPLE, 1995). Além disso, a realização de várias jornadas de trabalho pode dificultar a participação dos docentes nos espaços coletivos da própria escola, ou nas associações representativas, contribuindo para que se constitua uma representação profissional referida a uma autonomia individualizada, comparada à do profissional liberal.

As condições objetivas nas quais o professor realiza seu trabalho, notadamente no contexto atual, associadas à tendência de que ele atue como gestor de uma multiplicidade de situações, tenderiam a afastá-lo cada vez mais do trabalho especificamente pedagógico. Poderiam dificultar a realização da função (política) da educação escolar que é instituir condições para que discentes, docentes e a população em geral lutem contra a alienação que caracteriza as relações sociais no âmbito cotidiano, pondo os alunos em contato com o não-cotidiano, por meio, principalmente, do ensino daquilo que a humanidade produziu de mais elevado cultural e cientificamente (DUARTE, 2001).

⁹ As informações divulgadas pelo MEC na Sinopse Estatística, referentes a 2003, para o estado de São Paulo, indicam que as turmas no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, compõem-se de aproximadamente 36 alunos. Para esse cálculo, consideramos o total de alunos matriculados no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, na rede estadual – 1.940.381 – e o total de turmas nesse nível de ensino, que é de 54.218.

¹⁰ No estado de São Paulo, de acordo com o Dieese (s/d), o reajuste do salário-base inicial do professor de Educação Básica, com jornada de 24 horas semanais foi de apenas 5% no período de 1998 até dezembro de 2003. A política salarial que o governo do estado adota é a de oferecer gratificações e não aumentos reais de salário. Considerando essas gratificações, o salário-base dos professores foi reajustado, no mesmo período, em 23,15%, acumulando perdas no poder de compra entre 76% e 87% aproximadamente (cf. Dieese s/d).

Perguntamos-nos: em que medida os pressupostos contidos nas políticas em educação conformam as práticas profissionais das instituições escolares? Nosso questionamento não parte do pressuposto ingênuo de que os atores nas instituições escolares quedam-se passivos diante da normatização. Trabalhos como o de Hargreaves (1999) contribuem para explicitar a relação não-linear que se estabelece entre o postulado nas políticas educacionais e as práticas que se realizam nas escolas. No entanto, essa possibilidade não se realiza plenamente em Hargreaves (1999), por faltar o fundamento contraditório do trabalho.

Ao tomar a pós-modernidade como pressuposto da mudança, Hargreaves (1999) desconsidera os processos históricos que medeiam, na sua particularidade, as instituições e os processos de controle e organização do trabalho assalariado, cuja constituição diferenciada e hierarquizada se relaciona com o embate de forças locais e com os processos gerais, tais como a constituição do capitalismo nos diferentes países e o lugar que estes ocupam na divisão internacional do trabalho.

O segundo equívoco na análise de Hargreaves (1999) quanto à profissão docente é que, destituída da contradição capital e trabalho, desaparece também a luta de classes, aspecto fundamental para a compreensão do trabalho intelectual dos professores.

Suas análises resultam, além de descritivas e a-históricas, *úteis*. Úteis, pois trazem implícito um modelo para a mudança do professorado (apesar de o autor asseverar na página 65 que não defenderá programas, pedagogias ou orientações de centros pós-modernos) que se insere perfeitamente no assim chamado contexto do “neoliberalismo”.

Não queremos, com isso, afirmar que este seja um problema exclusivo do posicionamento dos autores pós-modernos, entre os quais Hargreaves (1999). Apesar de amplamente tratada na literatura a respeito da profissão docente, a categoria proletarização suscita, ainda, apropriações controversas¹¹.

Verifica-se certa convergência entre alguns autores¹² que sugerem a impossibilidade de tratar profissionalização e proletarização como processos excludentes. Os docentes atuam numa sociedade que produz e reproduz a vida no modo capitalista de produção, ou seja, que se realiza sob a necessidade de

¹¹ Ver, por exemplo, Cação (2001). Segundo a autora, o conceito de proletarização tem sido utilizado em referência ao processo de *pauperização* docente pelos baixos salários. Considera ainda inapropriado esse conceito ao se tratar da profissão docente, pois ele pressupõe a perda de controle do trabalhador sobre o processo de trabalho, o que, para a autora, não ocorre com o trabalho docente.

¹² Ainda que sustentem suas análises em diferentes referenciais teóricos: Gonçalves (1996), Brzezinski (2002), Fidalgo (1996), Monlevade (2000), Costa (1995), Therrien (1996), Neves e Silva (2001).

reprodução e ampliação do capital. A cultura e o sujeito na sua genericidade constituem-se inseridos nas relações sociais fetichizadas das relações de troca sob a “ameaça” constante do impedimento de sua realização propriamente humana, ao mesmo tempo que a essência humana no trabalho reafirma, contraditoriamente, a possibilidade de sua realização.

Esse processo contraditório sintetiza-se na categoria proletarização. Como afirmam Mellowki e Gauthier (2004), não se trata de discutir o *status* do professor já que a natureza principal de seu trabalho é a sua atuação como intelectual, consciente disso ou não. Entendemos que não se trata de definir profissão docente por um ou outro aspecto, mas de considerá-la no processo do real, na sua constituição histórica.

Apreendê-la concretamente no pensamento sugere considerar a realização histórica da contradição proletarização e profissionalização no trabalho desse intelectual, o professor. Desconsiderar esse processo concomitante poderia significar a valorização do poder das idéias sobre a prática real.

Se, por um lado, a desconsideração da categoria proletarização nos debates e pesquisas aparentemente põe em evidência as conquistas profissionais dos docentes, por outro, obscurece aquilo que pode levar as conquistas “profissionais” para além do campo meramente corporativo: a luta de classes, fundamental para a compreensão do trabalho do professor como intelectual orgânico.

Com isso, queremos chamar atenção para o fato de que o professor como intelectual pode ser “mediador, em termos da formação dos indivíduos, entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de reprodução social” (DUARTE *apud* SILVA JR. E FERRETTI, 2004 p.), da individualidade em si à individualidade para si, apesar das relações reificadas nas quais “o valor de troca, sempre mediado, elevado à universalidade”, [adquire uma dimensão de] “domínio sobre o conjunto da vida humana” (LUKÁCS, 1981, p.73).

Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão da relação desses intelectuais com a cultura escolar. Seu trabalho se constitui historicamente em um local específico que é a escola. Julgamos fundamental compreender a constituição profissional nas instituições escolares, por meio das práticas no cotidiano escolar, já que a escola é o local onde se manifestam, com toda a ênfase, as contradições.

Esta é outra possibilidade que, a princípio, se vislumbra na obra de Hargreaves (1999): a relação entre o trabalho docente e as culturas escolares. O autor pretende repensar alguns pressupostos das reformas ao analisar a cultura escolar, especialmente aqueles relacionados ao trabalho colegiado. Sua pesquisa contribui, uma vez que os depoimentos de docentes e diretores das escolas pesquisadas por Hargreaves (1999) evidenciam a inadequação de modelos e teleologias postas *a priori*, para a orientação das práticas docentes. No entanto,

pelos equívocos que já assinalamos, Hargreaves (1999) analisa o limite posto nas reformas a partir de tipos ideais de cultura – individualidade, colegialidade e balcanização – e, apesar da referência do autor à constituição histórica da cultura escolar, esta também se apresenta naturalizada. Conclui que diante da pós-modernidade haveria duas opções. Do ponto de vista dos reformadores, facilitar a saída da escola de sua condição moderna pela identificação, avaliação e apresentação de “um conjunto de modelos de reestruturação para criar séries de opções que os educadores apliquem e adaptem a seus próprios ambientes” (HARGREAVES, 1999, p. 287).

Para os professores, nas escolas, diante da inevitável pressão das condições pós-modernas que realizem a mudança, seja nos currículos seja nas “estruturas e culturas básicas da escolarização, reinventadas para as finalidades do mundo pós-moderno” (HARGREAVES, 1999, p. 287). Como já afirmamos, a mudança se constitui em manutenção já que, em Hargreaves (1999), abstrai-se o fundamento histórico-ontológico.

A relação entre a cultura escolar (desde que considerada historicamente) e as finalidades dos professores como intelectuais, individual ou coletivamente considerados, parece-nos fundamental para compreender a constituição histórica de sua profissionalidade. Essa relação pressupõe continuidades e rupturas, uma vez que ela se realiza pelas apropriações e objetivações dos sujeitos, na instituição escolar.

Ainda que as mudanças em curso aparentemente imponham a objetivação de práticas alternativas, a compreensão de suas finalidades não se dá apenas pela análise da relação delas com o postulado nas políticas educacionais, nem na relação com alguns fenômenos impostos por uma suposta condição social pós-moderna. Compreendemos que a prática dos docentes nas instituições escolares objetiva-se mediada pela cultura escolar e também pela história de vida e profissional dos sujeitos.

Para Julia, a cultura escolar pode ser compreendida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; *normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas* (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10 e 11, grifo nosso)

A cultura considerada na relação entre as normas e as práticas permite compreender que as finalidades postas na própria regulação realizada pelo Estado por meio da legislação, das políticas e programas educacionais implementados ao longo do tempo, podem tanto reafirmar práticas escolares já disseminadas nas instituições escolares quanto instituir novas.

Como sugere Julia (2001), aquilo que em determinado momento histórico pode ser identificado como cultura escolar, constitui-se no que é explicitado não apenas pela normatização do Estado, mas também pelas práticas realizadas nas instituições escolares, principalmente a dos docentes.

Ao considerar a cultura escolar na relação entre normas e práticas, o autor sugere, por meio da última, uma série de possibilidades nelas inscritas que resultam das diferentes apropriações e objetivações que os docentes fazem da regulamentação pretendida pelo Estado, instituindo, por meio de sua prática, a mudança na cultura escolar.

Há que se considerar ainda a constituição da cultura escolar relacionada a traços gerais, ou seja, a uma cultura escolar comum. Envolvidos por essa cultura escolar comum¹³, os docentes, orientados por valores e finalidades historicamente constituídos, tenderiam a manter determinadas práticas profissionais.

Nesse aspecto, a cultura escolar é fundamental para que se compreenda, na análise das práticas profissionais, aquilo que se mantém ao longo do tempo em diferentes instituições escolares.

Por outro lado, a prática profissional nas instituições escolares nos remete, ao mesmo tempo, à cultura escolar disseminada e à cultura escolar de determinada instituição. As práticas profissionais realizadas na particularidade da instituição escolar revelam as finalidades dos docentes orientadas pelas alternativas¹⁴ que se constituem na situação concreta em que atuam.

Conclusões

Num cenário em que as pesquisas nas ciências sociais, e particularmente na educação, tendem a se tornar excessivamente pragmáticas e pouco críticas diante dos constrangimentos institucionais resultantes da crescente “mercadori-

¹³ Ao sugerir a cultura escolar disseminada na sociedade, Julia (2001) nos remete ao conceito de forma escolar conforme proposto por Vincent, Lahire e Thin (2001).

¹⁴ A alternativa, como indica Lukács (1981), é a categoria mediadora entre o reflexo da realidade na consciência e a realização do fim.

zação dos espaços públicos”, inclusive da pesquisa, consideramos fundamental reafirmar o referencial teórico do marxismo, especialmente para a compreensão da constituição atual da profissão docente.

O trabalho docente e a cultura escolar ocorrem inseridos nas relações sociais de produção. Constituem-se historicamente na medida em que sujeitos realizam alternativas. Nesse sentido, procuramos retomar o fundamento ontológico da profissão docente no trabalho em geral, reafirmando a categoria proletarização como fundamental para a compreensão do trabalho do professor como intelectual orgânico.

Finalmente, e por esses motivos, consideramos fundamentais, no contexto atual, as investigações que se proponham a compreender a constituição profissional do professor nas escolas. Dito de outra forma, para “testar” o poder de as intencionalidades postas nas atuais políticas educacionais instituírem a realidade desejada, há que se considerar a constituição histórica dos processos sobre os quais pretendem atuar, no caso, as práticas profissionais. Conforme Villar (1988), é procurar compreender o princípio das possíveis mudanças. Ao contrário do que parece indicar Hargreaves (1999), as mudanças não são orientadas por uma visão de futuro baseada num presente abstrato – a condição pós-moderna – mas, sim, por teleologias historicamente constituídas.

O fundamento ontológico das práticas escolares no trabalho permite captar o movimento contraditório de sua constituição histórica. Para compreender o trabalho desse intelectual, o professor, e sua profissionalidade, consideramos fundamental remetermo-nos à sua constituição histórica relacionada à particularidade da cultura escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, Stephen J. Ortodoxia y alternativa. In: _____. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid y Barcelona, 1989. p. 19-41.

BELTRÁN LLAVADOR, F. Organización postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 101-125.

BELTRÁN LLAVADOR, L.; SAN MARTÍN ALONSO, A. La escuela: un espacio de contradicciones. In: _____. *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata, 2002. p. 36-59.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p. 7-19.

CAÇÃO, M. I. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001..

COGGIOLA, Osvaldo. *O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea*. São Paulo: Xamã/Pulsar, 2002.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DIEESE. *Evolução salarial do magistério paulista: fevereiro de 1998 a dezembro de 2003*. São Paulo, 2004.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Anped, Campinas/Autores Associados, n. 18, set./out./nov./dez. 2001a.

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FIDALGO, F. S. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 94-109, 1996.

FIORI, José Luís. Globalização, Estados nacionais e políticas públicas. In: _____. *Em busca do dissenso perdido*. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

_____. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis, 1998.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y postmodernidad* (cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KLEIN, Lígia Regina. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados. 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. O trabalho. In: _____. *Per l'ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Alberto Scarponi. Roma: Riuniti, 1981. Tradução livre para o português de Ivo Tonet.

MELLOWKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MONLEVADE, João A. Cabral. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NEVES, M. Y.; SILVA, E. S. Trabalho docente: precarização e feminização de uma prática profissional. In: BRITO, J. et al. *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: JPUB, 2001.

OLIVEIRA, Francisco. Globalização e antivaior: uma antiintrodução ao antivaior. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez/EDUSF, 1996.

PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo de FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

SILVA JR., João dos Reis; FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

THERRIEN, Ângela T. de Souza. *Trabalho docente: uma incursão do imaginário social brasileiro*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

VILAR, Pierre. História marxista, história em construção. In: GOFF, Jacques Le; NORA, Pierre. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 146-178.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

Texto recebido em 21 jun. 2006

Texto aprovado em 20 set. 2007