

QUESTÕES DA PROLETARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Regina Aparecida Versoza Simião¹

RESUMO: Estudos e discussões relativos à profissão docente são relativamente recentes nas pesquisas da história da educação. Somente a partir de 1980, houve um direcionamento neste sentido, e a pessoa do professor tem sido a base nuclear dessas discussões e análises. Na elaboração da minha dissertação de mestrado, “História e Memória: o processo de profissionalização docente em Mato Grosso”, tendo por recorte temporal o período de 1930 a 1960, buscou-se, a partir das histórias de vida de “velhos” professores primários, compreensão sobre como foi ocorrendo a profissionalização da docência. Nesse estudo, procurou-se visualizar o perfil do professor e entender como foi ocorrendo sua profissionalização porque, na elaboração da legislação, ele era o sujeito intermediador – aquele que daria aplicabilidade à lei criada - portanto, o instrumento-chave de toda a estrutura organizacional que vinha sendo idealizada. O grande desafio, portanto, foi encontrar, nos pequenos detalhes e fragmentos das falas, a riqueza de que está impregnada a aparente banalidade do cotidiano profissional. Esta comunicação tem por objetivo apresentar um pequeno recorte da pesquisa, procurando compreender os motivos da proletarização ou desqualificação da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Profissão Docente, Relações de Trabalho.

ABSTRACT: Studies concerning teaching profession are relatively recent in the field of history of education. From 1980 until the present days a new direction of research started taking the teacher himself as a subject of research. These studies, it was the teacher who applied the new laws, therefore being a key instrument to all idealized organizational structure. The great challenge was to find in the little details and fragments of testimonies, the wealthiness which impregnates the quotidian of a profession.

¹ Regina Aparecida Versoza Simião é Mestre e professora do UNIVAG

KEY-WORDS: History of education, teaching profession, work relations.

1. INTRODUÇÃO

Na elaboração da minha dissertação de mestrado, “História e Memória: o processo de profissionalização docente em Mato Grosso”, tendo por recorte temporal o período de 1930 a 1960, buscou-se, a partir das histórias de vida de “velhos” professores primários, compreensão sobre como foi ocorrendo a profissionalização da docência neste Estado.

Esta comunicação tem por objetivo apresentar um pequeno recorte da pesquisa, quando procurei compreender os motivos da proletarização ou desqualificação da profissão.

2. A FEMINILIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Conforme António Nóvoa (1995, p. 21), a partir das décadas de 1930 e 1940, os docentes foram submetidos a uma série de processos, freqüentemente contraditórios, que podem ser denominados, genericamente, de “desprofissionalização” ou “proletarização”. As expressões pretendem exprimir, a partir de diferentes abordagens, uma mesma realidade: a perda de autonomia profissional dos docentes.

Uma das conseqüências da proletarização foi a adoção de regimes políticos autoritários, a exemplo, no Brasil do Estado Novo (1937/1945), quando foi reduzida a margem de liberdade dos docentes, instaurados controles ideológicos e profissionais. Nóvoa aponta ainda outra conseqüência: a expansão dos sistemas escolares do pós-guerra, que, promovendo um recrutamento em massa, acabou por rebaixar as exigências de contratação e, paralelamente, ocorreu uma acentuação da feminilização do magistério, iniciada no final do século XIX, concorrendo, assim, para a desvalorização da profissão.

Villela interfere nesta questão alegando que Jane Soares de Almeida chama a atenção para a complexidade de fatores que geraram a feminilização do magistério, afirmando que estes não podem ser vistos isoladamente. A interpretação de que o ingresso maciço das mulheres na profissão contribuiu para que os homens abandonassem a carreira em busca de profissões mais vantajosas, não é o único fator da proletarização da docência. Afirma que a “explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa

renda, desvalorizada, portanto, na ótica capitalista” (2000, p. 120).

Com a constituição do ensino primário sendo disseminado por toda a nação brasileira, a necessidade de mão-de-obra que atendesse a essa demanda, e tendo em vista os atributos femininos, tidos como naturais para a alfabetização e socialização infantil, atribuindo à mulher o papel de regeneradora moral da sociedade, desencadearam definitivamente a inserção feminina na profissão docente. Contudo, este fator não significou reconhecimento profissional, ao contrário, esse espaço conquistado foi considerado apenas continuidade das tarefas domésticas.

O trabalho feminino fora do lar, na década de 1930, era um tema delicado, que gerava discussões polêmicas. Tanto a Igreja como o discurso higiênico moderno afirmavam que o lugar da mulher era no lar e sua função prioritária se resumia ao cuidado dos filhos. A Igreja via, na crescente emancipação feminina, a destruição das bases do casamento sadio. Numa ótica inversa, o discurso sociológico demonstrava os desajustes da família higiênica moderna, como elementos que levaram à ruptura do papel doméstico feminino. O cerne da questão era a definição do lugar social da mulher. Conforme Vidal (2001, p. 215): “Na geografia da moral jurídica, ao doméstico concernia a atividade feminina. Assumindo a esfera pública, a mulher esgarçava os limites do lícito e do ilícito. Afastando-se do lar, punha em discussão o modelo ideal de família”.

3. AS RELAÇÕES DE TRABALHO NA PROFISSÃO DOCENTE

Uma das questões mais instigantes sobre a profissão docente, sob a ótica histórica, é a sua desqualificação, tendo em vista que, para ministrar aulas às séries iniciais, não se exigia da pessoa contratada qualificação específica para tal função, descaracterizando totalmente a profissão. Alguns autores, como Enguita, (1991, p. 41-61) alegam que os professores vivem uma luta estabelecida entre o profissionalismo e a proletarização; outros, como Kreutz (1986 p. 12-16) e Wenzel, (1994), alegam que este fator está diretamente relacionado com o capitalismo e com a divisão do trabalho no interior da escola.

Conforme Palhares Sá (1986, p. 27), a introdução e o aprofundamento da divisão técnica do trabalho escolar, o regime salarial baseado no “arrocho”, e as grandes empresas educativas privadas e estatais põem em xeque definitivamente a concepção e a prática da dita escola tradicional. O resultado desse processo de transformação foi a

proletarização dos trabalhos da educação.

De acordo com Alves, (2001, p. 81-100), Coménios, na *Didactica Magna* de 1.657, já preconizava a figura de um professor que deveria trabalhar menos e ensinar mais, mediante o auxílio dos instrumentos de trabalho que não só facilitariam o ensino, como eximia o professor de ser um sábio. À sua época, foi um dos defensores do livro didático, instrumento que retirava do mestre a necessidade de sua elevada qualificação, transferindo essa competência para o compêndio. Nascia, nesse momento, a noção de economia escolar, princípio centrado na divisão racional do trabalho.

Palhares Sá (2000, p. 4) especifica que a desqualificação do mestre-escola ocorreu através de longo processo de reorganização do trabalho docente, mediado pela introdução da tecnologia na relação pedagógica e na divisão de trabalho.

Uma das condições para o estabelecimento de relações de produção estritamente capitalistas foi a separação do trabalhador de suas condições de trabalho e a privatização dessas condições. No caso da educação, resultou na transformação do docente em mero transmissor do saber. Esse processo ocorreu a partir do Império, e foi-se consolidando ao longo das repúblicas (Idem, ibidem, p. 4).

Parece haver certo entendimento de que a proletarização no ensino nada mais é que a modificação das relações de trabalho, oriunda da ruptura relacional com o trabalhador individual. Dessa ruptura emerge nova relação, que resulta no trabalhador coletivo, estabelecendo novo estágio na organização do trabalho na égide de relações capitalistas. Por exemplo, para Wenzel, a proletarização corresponde

[...] a um determinado modo de organização do trabalho sob determinadas relações históricas de produção. A proletarização é a destruição do trabalhador ou produtor individual e a constituição ou criação do trabalhador coletivo, sob relações capitalistas de produção. O que

ISSN: 1980-7341

determina essa modificação são as condições objetivas e materiais das forças produtivas, que historicamente possibilitam a constituição de uma nova organização de trabalho, que traz consigo conseqüências históricas determinadas para o homem e para a sociedade. Podemos dizer que a proletarização corresponde a um determinado estágio de desenvolvimento da produção material sob relações capitalistas (1994, p. 20).

À medida que se perdeu o caráter artesanal de ensinar, que predominava na escola tradicional, com ênfase na relação do professor com o conhecimento, outras dimensões desse ofício vieram à tona, e o aluno passou a centralizar os interesses pedagógicos.

Conseqüentemente, houve uma reviravolta na aplicação dos métodos de ensino, importando a preparação do aluno para participação na vida social, conforme preconizava os ideais da Escola Nova.

Tais dimensões foram-se agregando à proporção que a democratização foi se ampliando e mostrando que o acesso ao conhecimento, no qual o professor é mediador, não se faz por uma relação solitária, mas, sim, imersa no universo das relações entre professores, alunos, escola e comunidade.

Como trabalhador coletivo, o indivíduo sofre um novo tipo de ajustamento ao trabalho, à produção. Cada trabalhador se transforma em uma parte do todo, em uma “engrenagem” que deve estar perfeitamente ajustada ao conjunto das demais engrenagens. Isso significa ajustamento de horário do trabalho, tempo de trabalho, ritmo de trabalho, adequação cada vez melhor dos instrumentos e locais de trabalho, permitindo, assim, a maior produção e produtividade possível (Idem, ibidem, p. 23).

Independentemente de teorias relativas à educação e aprendizagem, de estruturas pedagógicas e administrativas, do caráter público ou privado dessa atividade profissional, o professor é a expressão de uma organização coletiva de força de trabalho. A idéia de professor está associada materialmente a uma estrutura coletiva de produção de ensino, materializada na escola.

O professor surge quando, historicamente, estão superadas as condições de trabalho dos “educadores”, “pedagogos” e mestres independentes, ligados às famílias nobres e aristocráticas ou pequenas comunidades. O ensino, em conseqüência, não expressa mais a vontade do “educador” (artesão do ofício de ensinar), mas a “vontade” do trabalhador coletivo em razão das condições objetivas e materiais que colocam de uma nova forma essa atividade de trabalho. Em outras palavras, podemos dizer que o ensino, a aprendizagem dada às condições materiais definidas, dá-se independentemente das vontades individuais dos agentes do processo (Id., ib., p. 27).

Já, por outro lado, Hypolito (2003) afirma que essa caracterização do professor como trabalhador coletivo não basta para admitir que o trabalho realizado nas escolas públicas seja do tipo capitalista. Observa o autor que a discussão sobre a natureza capitalista do trabalho docente ainda.

[...] não foi resolvida e necessita não só de mais estudos teóricos (como sobre o caráter e papel do Estado no capitalismo e sua relação com a escola; sobre a caracterização dos trabalhadores do Estado – funcionários públicos e professores), como também de mais estudos empíricos sobre o cotidiano do trabalho docente, articulados com uma visão

*macrossocial e econômica de caracterização sociológica
dessa atividade de trabalho.*

Continua afirmando que se faz necessário tomar certos cuidados, para não cair numa discussão infrutífera, escolástica, quando se questiona se o trabalho docente é um trabalho produtivo ou improdutivo. Conclui que é um tipo de discussão que, se mal-encaminhada, nada acrescenta para a análise das condições concretas do trabalho docente, incorrendo no risco de um círculo vicioso. Vieira aconselha que, quando tratarmos das relações produtivas do trabalho docente, devemos levar isso em conta:

Se é certo que a característica improdutiva pode dificultar os objetivos de valorização do capital e, da mesma forma, no caso da educação, pode dificultar a aplicação das mesmas categorias de análise utilizadas no processo de trabalho capitalista, também é certo que a reprodução ampliada do capital deve garantir uma conformação, a mais ampla possível, da força de trabalho, não podendo ser somente assegurada pelas relações sociais no interior da produção tipicamente capitalista (1991, p. 3-21).

As relações de trabalho decorrentes da Instrução Pública foram reguladas pelas características próprias do quadro administrativo e burocrático, no sentido weberiano – hierarquia, competências funcionais, nomeação, contrato, qualificação profissional, salários fixos em dinheiro, aposentadoria, profissão única ou principal, carreira, separação dos meios administrativos e sem apropriação privada do cargo, homogeneidade e controle (PALHARES SÁ, 2000, p. 4).

A organização do trabalho do professor também é determinada pela relação deste com o Estado, que constitui o modo formal do trabalho docente. Ao professor funcionário público.

[...] cabe a produção de condições gerais, que viabilizem a realização da mercadoria força de trabalho no mercado, em condições de não-mercado que é a escola, assim sendo a sua

força de trabalho não obedece a critérios de mercado. O professor é pago em função do valor da acumulação global capitalista, ou seja, pelo valor dos impostos arrecadados pelo Estado. Esta relação de trabalho não lhe permite uma autonomia sobre a condição final do serviço prestado ao seu usuário (WENZEL, 1994, p. 54).

A grande contradição capitalista é que a produção social da riqueza não significa socialização dos resultados obtidos. Freitag e Habermas identificam as duas grandes patologias da contemporaneidade: uma, ligada ao sistema estatal; outra, ao sistema monetário:

A perspectiva sistêmica e a perspectiva do mundo vivido não estão, por sua vez, integradas: a integração sistêmica não coincide com a integração social. Sistema e mundo vivido entram em choque. O mundo vivido, regido pela razão comunicativa, está ameaçado em sua sobrevivência pela interferência da razão instrumental. Ocorre uma anexação do mundo vivido por parte do sistema, desativando as esferas regidas pela razão comunicativa e impondo-lhes a razão instrumental, tecnocrática. A interferência do subsistema estatal na esfera do mundo vivido é a burocratização, e a do subsistema econômico, a monetarização. Essas duas usurpações são responsáveis pelas patologias do mundo vivido (1990, p. 62).

4. CONCLUSÃO

Concorda-se com Arroyo (2000, p. 218), quando diz que muito tem-se escrito sobre a divisão do trabalho no interior do sistema de Educação Básica, mas há muitos

aspectos a repensar. Afirma que a educação básica sofreu um processo de fragmentação de interesses profissionais, que vem afetando a construção do perfil docente, e essa fragmentação tem desfigurado os cursos de formação, de pedagogia, como também os órgãos gestores, gerando complicadores, quanto à função e ao relacionamento com os docentes.

O aprofundamento de questões teóricas e a interpretação de como foram sendo estabelecidas as relações de trabalho na profissão docente poderão conduzir-nos a algumas categorias de análise. São questões que não podem ser analisadas isoladamente. Neste estudo, importa a aproximação do agente social, que é o trabalhador docente, para compreender a sua realidade e perceber como, afinal, ele se sente dentro do contexto profissional, pois,

[...] muitas análises deixam de perceber que os processos de profissionalização e desprofissionalização docente ocorrem a partir de uma base material econômica, política, histórica e cultural. Nem os professores são os culpados pela desprofissionalização, nem os dirigentes desqualificam o trabalho escolar porque assim o desejam consciente e conspiratoriamente. Não é possível discutir-se profissionalização sem discutir as formas concretas de organização do trabalho, sob pena de atribuir-se a responsabilidade desses processos aos próprios docentes (HYPOLITO, 2003, p. 6).

Considera-se que o professor primário é um trabalhador como outro, mas ele não realiza um trabalho qualquer, apesar de a realidade demonstrar o contrário. Hypolito enfatiza ainda que o professor “realiza um trabalho que, mesmo não podendo ser considerado capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização”. Talvez esteja aí o norte a ser perseguido, no sentido de serem viabilizadas alternativas de elevação da categoria profissional, pois, de acordo com Palhares Sá,(1986, p. 28-29): “O que foi separado no aprofundamento da divisão do trabalho precisa ser reunido para realização do trabalho

pedagógico. A cooperação, que é o fundamento do trabalho moderno, é ao mesmo tempo fundamento para a luta política transformadora também no setor cultural”.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande-MS Ed. UFMS, Campinas, SP: Autores Associados. 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ENGUIITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FREITAG, B; HABERMAS, C. **A teoria crítica ontem e hoje**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HYPOLITO, A. M. **Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

_____. Classe Social e Relações de Gênero na Análise do Trabalho Docente. Disponível em: <www.ced.ufsc.br/gtte.anped/19ra/GT09/COMUNICA/hypolito.pdf> Acesso em 22 fev.2003.

KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, jun. 1986.

NÓVOA, A. (coord.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.

PALHARES SÁ, N. **A profissão docente: do servidor público ao proletário**. 2000. Mimeo.

_____. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Caderno de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas n. 57. maio. 1986.

VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. Mulheres e Magistério Primário: Tensões, Ambigüidades e Deslocamentos. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M.L.S (org.) **Brasil 500 anos**: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WENZEL, R. L. **Professor: Agente da educação?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.