



Este artigo está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações a criação de obras derivadas 3.0 Unported.

Você tem direito de:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato.

De acordo com os termos seguintes:

Atribuição — Você deve dar crédito ao autor.

Não Comercial — Você não pode usar o material para fins comerciais.

Sem Derivações — Você não pode remixar, transformar ou criar a partir do material.



This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 Unported License.

You are free to:

Share — copy and redistribute the material in any medium or format

Under the following terms:

Attribution — You must give appropriate credit.

NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.

NoDerivatives — You cannot remix, transform, or build upon the material.

Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica / *Uniqueness of the teaching profession and proletarianization of teacher work in Education**

ERLANDO SILVA RÊSES**

Resumo: O presente artigo faz uma revisão na literatura sobre a profissão de docente da Educação Básica no Brasil. A singularidade da profissão docente expressa uma especificidade, particularidades e peculiaridades que demandam análise. Qual a singularidade existente na profissão de professor? O que constitui a identidade social do professor? Analisa-se a identidade profissional do professor, a posição social deste profissional, o estereótipo do trabalho por vocação atribuído ao exercício do magistério, a massificação do ensino, a feminização da profissão e as condições de trabalho dos professores da Educação Básica. Estes elementos ou categorias remetem à discussão da proletarização dos profissionais do magistério. Essa tese, já bastante discutida nas pesquisas educacionais e até parecendo esgotada, é retomada a partir da análise da natureza e das condições de trabalho do docente da Educação Básica.

Palavras-chaves: identidade social; trabalho docente; proletarização; magistério; Educação Básica.

Abstract: This article reviews the literature on the profession of teacher of Basic Education in Brazil. The uniqueness of the teaching profession expressed a specific, special characteristics and peculiarities that require analysis. What is the uniqueness that exists in the teaching profession? What is the social identity of the

* Este texto é parte da tese do autor intitulada De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Tese de Doutorado, 2008 (orientada pelo professor Sadi Dal Rosso).

** Sociólogo, mestre e doutor em Sociologia pela UnB. Professor Adjunto da Faculdade de Educação (FE) da UnB na área de Educação e Trabalho.

teacher? Analyze the teacher's professional identity, social status of this work, the stereotype of the work assigned by calling the practice of teaching, the massification of education, the feminization of the profession and working conditions of teachers of Basic Education. These elements or categories refer to the discussion of proletarianization of teaching professionals. This thesis, already much discussed in educational research and even looking exhausted, it is resumed from the analysis of the nature and conditions of work of teachers of Basic Education.

Keywords: identity social; teacher work, proletarianization, teaching, Basic Education.

Trabalho por vocação: estereótipo do magistério

Existem certamente vários níveis de formação da identidade coletiva: profissão, comunidade de habitação, modo de vida e família. Porém no mundo salarial, principalmente industrial, o trabalho tem representado um papel indutor principal que atravessa todos esses campos. Ele tornou-se um *princípio, um paradigma, algo enfim, que se encontra nas diversas integrações sem fazer desaparecer as diferenças ou os conflitos* (CASTEL, 1998, p. 532).

Na percepção de Hypólito (1997), encontram-se na prática docente, no caso brasileiro, duas tendências constituídas por meio de matizes discursivas essencialmente distintas. No primeiro momento, quando a igreja ainda representava um importante espaço de disputa ideológica nos conflitos político-religiosos, informando e modelando as práticas no mundo contemporâneo. Neste sentido, vocação e sacerdócio eram as principais fontes que expressavam o significado da prática docente. Nas palavras de Hypólito:

(...) a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias (...). A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se

abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a Igreja exercia sobre os intelectuais e grande massa da população (HYPÓLITO, 1997, p. 18).

Na época colonial, a representação da atividade docente era de um exercício beatífico, o que lhe conferia uma situação de destaque social porque:

(...) seu prestígio se associava à importância econômica e política que a Igreja assumia enquanto agência colonizadora e, paralelamente, como agência controladora e distribuidora dos bens culturais. O sacerdote acumulou várias funções: foi médico, botânico, estadista, militar, engenheiro, navegante, confessor e professor. Por este motivo, seria mais acertado falar na função docente do sacerdócio do que na docência enquanto profissão (NUNES, 1985, p. 60).

O segundo momento foi quando esses discursos passaram a ser ressignificados com a inserção do discurso liberal moderno.

Surgem, entre 1830 e 1848, movimentos de professores que se caracterizavam pela adoção de princípios liberais; pela luta por organização profissional e especialização de funções não escolares, pela busca de autonomia da categoria; e pela emancipação da tutela do Estado e da Igreja (HYPÓLITO, 1997, p. 20).

Discurso liberal e discurso religioso representaram espaços antagônicos no campo das representações do magistério. Enquanto a religião define a prática docente como expressão de uma essencialidade vocacional, os princípios liberais buscam a inserção dessa mesma prática na dinâmica das relações produtivas do sistema capitalista.

Historicamente, a profissão docente foi entendida como uma “vocação”, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso. Bruschini e Amado analisam a questão:

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural” (...). Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Algumas questões surgem da reflexão sobre a “vocação inata” da mulher para a profissão docente: será que a mulher nasce para ensinar? Ou esta “vocação” lhe é inculcada desde cedo e de várias formas pela sociedade? A professora e pesquisadora Silvia Cristina Yannoulas se posiciona a respeito.

É necessário destacar a legitimidade da escolha das mulheres que, conscientemente, preferem ser donas de casa ou profissionais em áreas femininas por tradição, no caso em que a escolha é verdadeira. Dito de outra forma, quando se baseia no conhecimento de toda a gama de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento pessoal inerentes a uma profissão ou ocupação. O que se discute é a restrição das possibilidades oferecidas/percebidas pelas mulheres e não as escolhas baseadas na liberdade pessoal (YANNOULAS, 2001, p. 75).

A solução para haver condições de igualdade no mercado de trabalho não é estimular as mulheres para ingressarem em ocupações tradicionalmente masculinas e vice-versa. Pois é necessário considerar *as necessidades, saberes e habilidades de cada pessoa, ou os obstáculos culturais que deverão enfrentar, individualmente* (YANNOULAS, 2001, p. 82).

A expansão das Escolas Normais, em fins do século XIX, se situava dentro da visão forjada do papel feminino: a mulher continuava confinada às tarefas domésticas e educativas, ao mesmo

tempo em que a aceitação do trabalho feminino se tornava maior devido ao assalariamento das classes médias. Seu enquadramento continuava se dando de acordo com a divisão sexual das tarefas. Há mais de um século existe o estereótipo de que cuidar de criança é “coisa de mulher”.

Naquele período, as mulheres já ocupam diversas profissões, mas sempre limitadas pela condição do sexo. Elas concentram-se, na sua maioria, no setor de prestação de serviços. Quer seja escritório, magistério, enfermagem, ela cuida, serve, atende e educa.

As ofertas disponíveis, em geral, estavam próximas daquilo que se considerava uma extensão das atribuições das mulheres: professora, enfermeira, datilógrafa, taquígrafa, secretária, telefonista, operária da indústria têxtil, de confecção e alimentícia. As mulheres casadas, de acordo com o Código Civil, precisavam da autorização do marido para exercer qualquer profissão fora do lar – atividade que só era considerada legítima quando necessária para o sustento da família, raramente para realização pessoal (MALUF; MOTT, 1998, p. 402).

A mulher, principal mão de obra do magistério nas escolas primárias, deveria preservar o *tradicional ideal de pureza e de submissão*. Para tal, e em especial para as casadas, elaboravam-se decálogos, como o publicado em 1924 pela *Revista Feminina*:

I- Ama teu esposo acima de tudo na Terra e ama teu próximo da melhor forma que puderes; mas lembra-te de que a tua casa é de teu esposo e não do teu próximo (...); III- Espera teu esposo com teu lar sempre em ordem e o semblante risonho; mas não te aflijas excessivamente se alguma vez ele não reparar nisso (...); VI- Lembra-te sempre que te casaste para partilhar com teu esposo as alegrias e as tristezas da existência. Quando todos o abandonarem fica tu a teu lado e diz-lhe: aqui me tens! Sou sempre a mesma (...); X- Se teu esposo se afastar de ti, espera-o; se tarda em voltar, espera-o; ainda mesmo que te abandone, espere-o! Porque tu não és somente a tua esposa; és ainda a honra do seu nome. E quando um dia ele voltar, há deabençoar-te (MALUF; MOTT, 1998, p. 396).

A partir da década de 1940, o desenvolvimento industrial brasileiro provocou o aparecimento de novas forças sociais, como a burguesia industrial e o operariado urbano. A categoria do magistério

tendeu a ser composta de pessoas de origem e situação de classe diferenciada, com uma concentração na nova classe média que crescia. Este grupo encaminhava suas filhas às Escolas Normais, pois viam nelas uma preparação para o lar e para a família.

O magistério é considerado uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória. Uma preparação para o casamento (ENGUIITA, 1991, p. 52).

Não há concordância que a feminização do magistério possibilitou um processo gradual de proletarização e rebaixamento salarial dos professores. Tal é a afirmação de Hypólito: *A expansão das redes de ensino absorveu a mão de obra feminina, fato que coincidiu com os primeiros rebaixamentos salariais que afugentavam profissionais homens, levando-os a procurar empregos em outras áreas* (HYPÓLITO, 1991, p. 15).

Não há, na história do magistério no ocidente, uma situação marcada por salários valorizados, que entram em queda pela irrupção das mulheres no mercado de trabalho docente. É preciso ter em mente que o magistério, nos séculos constituintes da modernidade ocidental, foi um trabalho de homens e homens pobres, que o adotavam como opção para escapar do trabalho manual (LOURO, 1998).

A Tabela 1 abaixo demonstra os dados relativos ao gênero na Educação Básica no marco da organização do sistema de ensino na chamada República Velha.

Tabela 1. Número de professores no Brasil, divididos por sexo, em 1907

Variável	Número	%
Sexo		
Masculino	6.078	39
Feminino	9.508	61
TOTAL	15.586	100

Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

Os dados demonstram que a categoria era tipicamente feminina (61%), no início do século XX. O levantamento estatístico da época também revelou que essa realidade era mais acentuada ainda no Distrito Federal:¹ *é o professorado elementar, no Brasil, um officio sobretudo feminino. Dos mestres de primeiras letras, com effeito, segundo os dados constantes deste livro, as senhoras representavam 61% e os homens 39%. Regionalmente, porém, estas relações variavam muito. A máxima proporção de professoras, e, portanto, a mínima de professores – 85% e 15% –, respectivamente, encontrava-se no Districto Federal*² (BRASIL, 1916, p. 5).

Naquela época, a docência era considerada, em princípio, uma atividade que podia ser desempenhada por seres humanos, sem distinção de sexo. Mas, por conta da identidade feminina, se acreditava que as mulheres poderiam realizar muito melhor essa tarefa. Neste sentido, as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base da articulação de concepções de feminilidade e atividade docente, pondo em evidência as diferenças de gênero existentes na sociedade (YANNOULAS, 1994).

Nos anos seguintes, a proporção numérica entre homens e mulheres não se alterou. De acordo com dados extraídos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1942 o magistério público primário era composto por 72% de mulheres e, para se ter uma ideia do salto quantitativo, em 1964, essa cifra elevou-se para 93,4% (RBEP apud LOPES, 1991). Pesquisa sobre condições de trabalho dos professores no Brasil realizada em 1999, produto de uma parceria entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da UnB, revela a permanência dessa forte presença feminina no magistério, sobretudo nas séries iniciais, conforme tabela abaixo.

¹ Referência à antiga capital do país no Rio de Janeiro.

² Foi mantida a grafia original da época.

Tabela 2. Distribuição de professores por gênero e nível/modalidade de ensino no Brasil, 1999

Nível/Modalidade	Masculino (%)	Feminino (%)
Séries iniciais do ensino fundamental	2,6	97,4
Séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries)	19,4	80,6
Ensino médio	39,2	60,8
Ensino especial	6,1	93,9
Mais de uma série	23,6	76,4

Fonte: Batista; Codo apud Codo, 2002.

Dados mais recentes, distribuídos por estado, demonstram que essa realidade não mudou. Em todas as regiões, bem como em todos os estados brasileiros, a mulher continua sendo a principal força de trabalho do magistério.

Tabela 3. Quantidade de professores da Educação Básica por região, divididos por sexo, Brasil (2007)

	Número de professores				
	Total	Masculino	%	Feminino	%
Brasil	1.991.799	340.579	17	1.651.220	83
Norte	159.501	42.093	26	117.408	74
Rodônia	15.638	3.497	22	12.141	78
Acre	9.470	2.614	28	6.856	72
Amazonas	34.592	11.036	32	23.556	68
Roraima	6.532	1.953	30	4.579	70
Pará	65.819	16.666	25	49.153	75
Amapá	9.327	2.911	31	6.416	69
Tocantins	18.123	3.416	19	14.707	81
Nordeste	585.604	107.754	18	477.850	82
Maranhão	85.646	17.196	20	68.450	80
Piauí	43.215	9.219	21	33.996	79

(continua)

(conclua)

	Número de professores				
	Total	Masculino	%	Feminino	%
Ceará	88.915	16.448	18,5	72.467	81,5
Rio Grande do Norte	36.016	7.579	21	28.437	79
Paraíba	44.373	7.887	18	36.486	82
Pernambuco	84.247	13.140	16	71.107	84
Alagoas	30.628	5.265	17	25.363	83
Sergipe	22.586	4.292	19	18.294	81
Bahia	149.978	26.728	18	123.250	82
Sudeste	799.487	125.180	16	674.307	84
Minas Gerais	218.660	31.697	14,5	186.963	85,5
Espírito Santo	37.710	6.183	16	31.527	84
Rio de Janeiro	143.944	24.733	17	119.211	83
São Paulo	399.173	62.567	16	336.606	84
Sul	306.245	40.991	13	265.254	87
Paraná	111.493	14.358	13	97.135	87
Santa Catarina	72.145	11.610	16	60.535	84
Rio Grande do Sul	122.607	15.023	12	107.584	88
Centro-Oeste	140.962	24.561	17	116.401	83
Mato Grosso do Sul	27.223	5.043	18,5	22.180	81,5
Mato Grosso	33.142	6.388	19	26.754	81
Goiás	56.188	8.136	14	48.052	86
Distrito Federal	24.409	4.994	20,5	19.415	79,5

Fonte: MEC/INEP/DTDIE, 2007.

A forte presença feminina na profissão remonta ao período histórico entre 1870 e 1930, quando se inicia a organização do Estado nacional, do sistema de ensino e do estabelecimento de uma identidade nacional. Portanto, é questionável a afirmação de que a presença majoritária das mulheres no magistério esteja associada ao declínio da origem socioeconômica e cultural dos seus integrantes. A feminização, por si mesma, não pode ser considerada uma garantia de submissão e exploração ou mesmo miserabilização do corpo docente. Então, como articular de forma não contraditória a continuidade da submissão e o rompimento com um passado histórico que as retinha

na esfera do lar, a não ser postulando a ação manipuladora de um patriarcalismo onipresente e onisciente? (MASSON, 1997).

Embora a incorporação dessas mulheres ao magistério tivesse lugar num contexto caracterizado por discursos que traduziam e construíam uma identidade feminina baseada na ideia de “mãe educadora”, essa identidade não foi a simples repetição de valores ou concepções tradicionais sobre as mulheres. Do ponto de vista de gênero, essa interpelação política levou à emancipação das mulheres, na medida em que de mães educadoras elas se metamorfosearam em educadoras profissionais, participando da transmissão do saber considerado legítimo na sociedade (YANNOULAS, 1994).

Noutra vertente de reflexão sobre a profissão de professor, mas observando de forma integrada a formação de uma identidade social e o trabalho por vocação, questiona-se: ainda é possível sustentar a tese da proletarização do trabalho não material docente? Pode o professor ser considerado um trabalhador?

Proletarização do trabalho docente

Essa discussão já é bastante exaustiva na literatura, sobretudo, depois da fundação da CNTE, nos idos de 1980. Porém, cabe destacar, para os propósitos deste trabalho, alguns elementos dessa discussão.

É neste sentido da discussão da proletarização que se destaca a designação de semiprofissão para os professores. Como destaca Perrenoud (1993), o magistério não viria a ser uma profissão no sentido atribuído a atividades como a de médicos, engenheiros, advogados. Em outros termos, seria impossível comparar o magistério aos chamados “profissionais liberais”, pois o modo de agir do docente se distancia substancialmente de toda forma de padronização.

A constituição do magistério como uma “semiprofissão” merece algumas observações críticas. Em primeiro lugar, é necessário,

como assinala Bourdieu (1990;1991), escarpamos aos limites e ambiguidades que a expressão “profissão” carrega. Definir um agente social como possuidor de uma profissão é reconhecer que este é detentor de uma identidade socialmente dada por sua relação histórica com as formas específicas de trabalho e não pelo “simples” exercício desta forma de trabalho. Esta relação e a identidade daí proveniente é definida pela posição, sempre relacionalmente constituída, em que o agente está situado em um campo social, cuja existência é anterior ao seu ingresso neste. Para um agente social estar legitimamente em um campo significa ter o poder de compartilhar de *habitus* e padrões classificatórios do mundo, pertinentes à sua posição no interior deste campo.

Autores como Saviani (1983), Hypólito (1997), Silva (1992) e Paro (1991) consideram questionáveis as teses de proletarização do trabalho docente por não se caracterizarem efetivamente vinculadas à lógica da economia capitalista, por não produzirem mais-valia e possuírem uma especificidade própria: o produto do trabalho – o saber – não ser submetido à relação capitalista de produção de mais-valia.

Saviani (1983), em sua preciosa contribuição, ao discutir o trabalho docente recorre a Marx, caracterizando o trabalho não material sob duas formas: a primeira refere-se a mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, como os livros, obras artísticas etc., ou seja, mercadorias que circulam entre ato de produção e consumo; a segunda diz respeito à atividade na qual produção e consumo são concomitantes, como no caso do médico, do cantor, do professor etc.

Segundo Marx, no caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades: 1) o seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre produção e consumo,

por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada; 2) o produto não é separável do ato da produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira muito limitada, e só pode tê-lo devido à natureza da coisa, em algumas esferas. Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista (MARX, 1985, p. 119-120).

Neste contexto, o trabalho docente está relacionado à lógica capitalista de produção apenas limitadamente. Segundo Saviani em *razão da característica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas* (SAVIANI, 1984, p. 81).

Assim, retoma-se a discussão em torno da proletarianização dos profissionais do magistério. Essa tese, já bastante discutida nas pesquisas educacionais e até parecendo esgotada, foi retomada pelo agravamento da sensação de mal-estar entre os professores e pela intensificação de protestos dos trabalhadores do serviço público. Deste modo, a tese de existência de um processo de proletarianização sustenta-se em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores; e 2) massificação e desqualificação do trabalho docente.

A perda do controle do processo de trabalho docente é o argumento central da tese da proletarianização e encontra em Braverman (1987) a sua expressão mais autêntica. Ele, com base em Marx, aponta um movimento de proletarianização do trabalho em serviços, com constante perda sobre o domínio do processo de trabalho, associado à desqualificação, considerando-o como parte integrante dos mecanismos de valorização do capital. A tendência pode ser evidenciada, segundo o autor, a partir do fato de que *uma ampla classe média não proletária voltou-se à criação de um vasto proletariado sob nova forma.*

Em suas condições de emprego, esta população trabalhadora perdeu todas as antigas superioridades sobre os trabalhadores fabris, e em suas escalas de salários desceu quase ao nível mais baixo (BRAVERMAN, 1987, p. 299-300).

O taylorismo e o fordismo, com base nas estratégias de aumento da produtividade, produziram a desqualificação do trabalhador e por meio de um sistemático controle administrativo sobre a execução das tarefas operacionais, os proprietários do capital constituíram os trabalhadores manuais e indivíduos subalternizados, heterônomos quanto à sua condição profissional, limitados ao desempenho das ordens recebidas e ao cumprimento das funções predeterminadas.

Defensores da tese da proletarização ressaltam, que por serem comuns no cotidiano escolar os modelos tayloristas de organização do trabalho, como é o caso de normas empresariais para a gestão da escola, cresce o processo de heteronomia no exercício da docência, fazendo com que os professores encontrem-se em situação semelhante àquela dos trabalhadores da produção industrial e de setores técnico-burocráticos. Em consequência perdem o controle de seu próprio trabalho. No entanto, como ressaltam Apple (1989) e Enguita (1989), esta similaridade com os trabalhadores industriais e técnicos burocráticos não seria completa, o que produziria certa ambiguidade quanto à definição de pertencimento de classe do magistério e à sua profissionalização. Os professores ainda permaneceriam em meio a um processo de proletarização inconcluso, que permitiria, em algum grau, certa autonomia em seu trabalho, ao passo que os operários, já há muito tempo, se encontrariam na condição de subsunção plena ao capital (MASSON, 1997).

A universalização da escolarização é outro aspecto significativo para a perda de controle do processo do trabalho pelo professor. Com isso, formas de intervenção gerencial no ato pedagógico foram gradativamente implantadas. Essas formas, pautadas pelo intuito de encontrar uma cientificação e uma tecnologização dos processos de ensino, ou seja, pelo construir de uma racionalização do fazer

magisterial, inspiraram-se em parâmetros tayloristas (FARIA, 1985; PARO, 1991; TRAGTENBERG, 1977).

Os defensores da proletarização assinalam ocorrência entre desqualificação dos professores e dos trabalhadores manuais, decorrente do fato de a escola ser também uma “instituição capitalista”, em que se encontram também as características do trabalho fabril. Assim, o professor submetido a uma perda de controle do processo do trabalho, e conseqüentemente a sua desqualificação, submetido à autoridade da burocracia, portanto, como tantos outros trabalhadores, alienados do seu trabalho, constituiriam parte da classe trabalhadora e sujeita a se proletarizar (HYPÓLITO, 1991). Para Apple:

(...) uma vez que o controle é técnico, isto é, as estratégias de gerenciamento são nele incorporadas como um aspecto importante da própria “maquinaria” pedagógica/curricular/avaliativa, o professor torna-se algo semelhante a um gerente. Isto está ocorrendo ao mesmo tempo que as condições objetivas de seu trabalho estão se tornando “proletarizadas”, devido à lógica de controle técnico da forma curricular (APPLE, 1989, p. 162).

O estatuto social dos professores ainda não veio a ser politicamente explicitado de modo pleno. Ora são vistos como funcionários do Estado, e assim como membros apequenados das classes médias, ora como agentes oriundos das classes trabalhadoras, mas delas se distanciando por terem sido escolarizados.

Michael Apple contribui para essa discussão quando afirma que os professores têm *uma posição social contraditória, com isto significando que é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. Partilham assim tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora* (APPLE, 1997, p. 66). Apesar dessa “dupla filiação”, atualmente, ressalta o autor, a tendência é de intensificação do trabalho e de proletarização (grifo nosso).

Um estudo das mudanças ocorridas na composição das classes durante as últimas décadas aponta para algo bastante dramático. O processo de proletarização tem tido um grande e consistente efeito. Isto não é de admirar (...) Numa época de estagnação geral e de crise na acumulação e legitimação, deveríamos esperar a existência de tentativas para racionalizar mais as estruturas administrativas e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho. Esta pressão não é irrelevante para os educadores, tanto no que diz respeito ao tipo de atividades que os alunos irão encontrar disponíveis (ou não disponíveis), após terem completado (ou não completado) o ensino, e também no que diz respeito às próprias condições de trabalho no âmbito da própria educação (APPLE, 1997, p. 65).

Segundo o pesquisador da área do trabalho, professor Sadi Dal Rosso, a intensificação do trabalho é a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados, consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas (DAL ROSSO, 2008, p. 42). Para o estudioso, há cinco meios pelos quais o trabalho é tornado mais intenso: alongamento das jornadas; ritmo e velocidade; acúmulo de atividades; polivalência, versatilidade e flexibilidade; e, gestão por resultados (DAL ROSSO, 2008).

Pesquisa realizada pela CNTE, em 2002, em dez estados brasileiros, com 4.656 profissionais do ensino, sobre a situação dos educadores, concluiu o seguinte: 1) empobrecimento dos professores brasileiros; 2) degradação de suas condições de exercício profissional; e, 3) multiplicação de jornadas de trabalho. As Tabelas 4, 5 e 6 a seguir, evidenciam estas situações.

Tabela 4. Distribuição da jornada de trabalho dos educadores brasileiros em dez estados da Federação. Brasil, 2002

Horas semanais	Regime de trabalho (%)										
	TO	ES	RN	PR	AL	MT	PI	MG	GO	RS	BR
20	15,7	30,6	2,9	10,7	13,8	3,4	11,3	30	3,1	17,4	15,2
30	4,8	11,7	73,8	5,4	4,6	68,6	1,1	25,2	28,8	2,6	19,9
40	71,1	15,5	10,2	72,3	60,9	20,1	82,9	19,7	51,1	69,7	48,8
Outra situação	6	34,7	9,4	8	18,4	6,1	3,3	14,9	14,1	8,8	12,6
Não respondeu	2,4	7,5	3,7	3,6	2,3	1,7	1,5	10,3	2,9	1,5	3,5

Fonte: CNTE. Relatório de Pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da Educação Básica, 2003

Pela apresentação dos dados, observa-se que 48,8% dos educadores brasileiros trabalham 40 horas semanais; 19,9% trabalham 30 horas e 15,2% trabalham 20 horas. Verificam-se diferenças significativas de jornadas de trabalho por estado, podendo ser agrupadas em três situações prevalentes:

- 1) contrato com 40 horas semanais – Tocantins, Alagoas, Piauí, Paraná, Goiás e Rio Grande do Sul;
- 2) contrato preferencialmente de 30 horas semanais – Rio Grande do Norte e Mato Grosso;
- 3) contrato majoritariamente de 20 horas semanais – Espírito Santo e Minas Gerais.

Se for computado o trabalho fora do ambiente propriamente dito de trabalho, ou seja, em casa, o que é uma prática comum na atividade docente, o tempo de trabalho pode dobrar. Isso tem consequências sobre as condições de saúde, a relação com a família e a qualidade do trabalho.

Uma outra pesquisa revela a existência de uma síndrome entre os docentes. É a síndrome da desistência, ou síndrome de burnout. Ela é definida por Maslach e Jackson (1981) *como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho* (MASLACH; JACKSON apud CODO, 2002, p. 238). Esta síndrome é entendida como um conceito multidimensional, que envolve três componentes:

- 1) exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos afetivamente. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas;
- 2) despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação;

- 3) falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização dele e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias, bem como a organização.

A pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, em 1999, sob a coordenação do professor Wanderley Codo, com 52 mil pessoas em 1.440 escolas de todos os estados,³ revelou a presença de “despersonalização” com estágio elevado em 10,7% dos casos, exaustão emocional em 25,1% e envolvimento pessoal em 37%, conforme informações da Tabela 5, a seguir.

Tabela 5. Presença dos componentes da Síndrome de Burnout entre os educadores brasileiros. Brasil, 1999

Presença dos componentes do burnout (%)			
Intensidade	Despersonalização	Exaustão emocional	Envolvimento pessoal
Baixa	69,1	47,9	31,5
Moderada	20,2	27,0	31,5
Alta	10,7	25,1	37,0
Total	100	100	100

Fonte: Codo, 2002.

Para a interpretação desses dados, Maslach e Jackson (1981) recomendam que cada um dos componentes deve ser analisado separadamente com uma variável contínua com nível alto, moderado e baixo e não como uma variável dicotômica, em que existe ou não existe a presença do sintoma. Pela combinação do nível de cada um dos três componentes, obtém-se o nível de *burnout* do indivíduo ou categoria. Deve-se observar que um nível moderado de *burnout* já é

³ Este levantamento durou dois anos e trata-se da maior pesquisa do mundo sobre o assunto. A ajuda financeira da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), ao projeto, contribuiu para a visibilidade internacional da investigação.

preocupante do ponto de vista epidemiológico, sendo passível de intervenção, uma vez que o processo já se encontra em curso (CODO, 2002). Pela apresentação dos dados fica evidente a incidência da síndrome entre os professores e num nível alarmante.

Outro fator que reforça a proletarização do docente e a consequente precarização das condições de trabalho é o nível salarial da categoria. O levantamento dos dados da CNTE nos dez estados revelou a seguinte situação:

Tabela 6. Distribuição salarial dos professores em dez estados. Brasil, 2002

Salário Bruto (R\$)	Situação financeira (%)										
	TO	ES	RN	PR	AL	MT	PI	MG	GO	RS	BR
Abaixo de 01 SM ¹	–	0,2	–	–	–	–	1,1	–	1,6	–	0,4
01 Salário Mínimo	–	–	0,3	–	–	1	8	2,3	5,4	0,7	1,9
De 200,00 a 300,00	15,7	15,9	15,7	13,4	10,3	6,5	25,8	12,1	20,5	18	16,8
De 300,00 a 400,00	4,8	8,7	12,1	4,5	5,7	7,2	22,9	10,8	11,5	12,8	11,7
De 400,00 a 500,00	12	11,9	12,9	0,9	8	6,5	17,1	14,4	9,5	3,7	8,4
De 500,00 a 700,00	38,6	22,6	28,9	8	11,5	19,8	10,5	15,8	14	21,6	19,6
De 750,00 a 1.000,00	7,2	16,1	16,8	27,7	33,3	33,8	1,8	17,2	–	19,1	17,3
De 1.000,00 a 1.250,00	7,2	8,9	7,9	16,1	16,1	16	0,4	9,6	5,2	4,3	10,3
De 1.250,00 a 1.500,00	4,8	4,2	3,1	13,4	9,2	5,8	0,4	6,9	5,2	4,3	4,8
Mais de 1.500,00	4,8	4,2	3,1	13,4	9,2	5,8	0,4	6,9	5,2	4,3	2,5
Mais de 2.000,00	–	2,4	0,3	1,8	1,2	0,7	–	3,7	1,6	0,7	1,2
Não respondeu	2,4	4	0,3	3,6	1,2	1,7	1,5	2,1	2,8	2,7	2,5

Fonte: CNTE. Relatório de Pesquisa sobre a situação dos(as) trabalhadores(as) da Educação Básica, 2003.

A pesquisa revelou, que nos dez estados brasileiros, a remuneração entre R\$ 500,00 a R\$ 700,00 apresentou a maior frequência (19,6%), seguida do intervalo de R\$ 750,00 a R\$ 1.000,00 (17,3%) e de R\$ 200,00 a R\$ 300,00 com 16,8 % dos casos. Estas faixas salariais são associadas, em vários estados, a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Conforme o Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), em 2002, o valor médio da cesta básica era de R\$ 161,45 no município de São Paulo. Neste valor, o trabalhador precisava destinar de 30% a 42% de seu salário para o custeio das suas necessidades básicas, considerando aquela faixa salarial dos professores. Conforme o salário, as despesas com alimentação, saúde, vestuário, transporte e moradia, quando conseguem atender esses itens, não deixam nada para instrução e lazer. Se se considerar o valor do salário mínimo necessário estimado pelo Dieese, naquele ano, que foi de R\$ 1.366,76, percebe-se que grande parte dos educadores está aquém dos padrões mínimos de consumo (VIEIRA, 2003).

O cenário de degradação da profissão de professor tem obrigado a adoção de inúmeras proposições políticas de estímulo à docência nos últimos anos, dentre elas o piso mínimo nacional como vencimento inicial. Após uma longa batalha judicial no STF (Supremo Tribunal Federal), por conta de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) ajuizada pelos estados de Mato Grosso do Sul, do Paraná, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e Ceará, para a sua regulamentação houve aprovação no pleno deste Tribunal, em 06/04/2011, fixado no valor de R\$ 1.187,14 sem gratificações (BRASIL, 2011).

Noutra vertente, destacando o exercício de sua profissão, Michel Apple afirma que os professores têm se envolvido numa ampla e cada vez maior reestruturação das suas funções, donde consta, por exemplo, a intensificação dos procedimentos de controle técnico no currículo das escolas, adotando-se uma integração

conjunta de sistemas administrativos, currículos redutores de orientação comportamental, procedimentos e “competências” de ensino predeterminados e respostas dos alunos igualmente predeterminadas e avaliação prévia e posterior. Em suma, salienta que os *processos de trabalho do ensino tornam-se idênticos aos processos que conduziram à proletarização de muitos dos trabalhos fabris e administrativos* (APPLE, 1997, p. 66). Sendo assim, pode-se apontar, como João Bernardo, a conexão da escola com a esfera do trabalho produtivo da produção material (BERNARDO, 1998).

O segundo argumento da tese da “proletarização” dos professores é o da desqualificação do trabalho docente pelo processo de “massificação” dos membros do magistério nas sociedades modernas.

A discussão da proletarização também seria fruto do aumento significativo do número no quadro de professores. Este processo teve início no século XIX e foi intensificado no século XX. A ampliação quantitativa do professorado foi provocada pela universalização da escolarização, a partir da implantação dos sistemas nacionais de ensino, e relaciona-se com a problemática do crescimento de pessoal dos aparatos burocráticos do Estado moderno.

O aumento da oferta e da demanda de professores é parte característica do capitalismo monopolista de multiplicar o número de trabalhadores que executam funções intelectuais no setor de serviços, seja na esfera pública, seja na esfera privada. Este processo alterou as condições de vida desses sujeitos, os quais, segundo uma análise gramsciana, se constituíram em “funcionários” executores dos mecanismos de hegemonia nas sociedades ocidentais (GRAMSCI, 1995). A situação desses sujeitos apresenta-os muito assemelhados em *modus vivendi* a outros tantos segmentos sociais caracterizados como polo dominado da sociedade. Todos encontram-se submetidos a relações de trabalho capitalistas, mesmo quando inseridos em instituições públicas, o que os mantém na condição de constituinte da

burocracia de “pequeno escalão” ou “baixo clero” do funcionalismo público (MASSON, 1997).

Nas últimas décadas, quando se concretiza uma quase absoluta universalização do acesso ao ensino fundamental nos países capitalistas avançados, os professores percebem-se frente à presença de grupos dotados de forte poder de pressão política, o que possibilita que as ações dos gestores dos sistemas educacionais estatais secundarizem as suas reivindicações e minimizem suas aspirações quanto à manutenção de padrões salariais e condições de trabalho viáveis ao desenvolvimento do ensino (NÓVOA, 1991, 1991b).

Este aumento no número de professores também é responsável pela queda do prestígio social e do poder de influência que o magistério detinha e provocou também o desemprego profissional e a defasagem salarial. Os professores se constituíram em agentes facilmente encontráveis no mercado, devido à elevação do elenco de possibilidades para a formação dos mesmos (SUBIRATS, 1981). A preocupação com a dignificação da profissão de magistério seria porque a universalização do ensino (fundamental e médio) significou um crescimento do número de professores, criando um declínio em seu reconhecimento social, anteriormente dado a um segmento minoritário de agentes sociais, num processo similar ao que Bourdieu assinalou para todos os tipos de trabalho, onde a diplomação escolar que habilita a um desempenho profissional teria se generalizado (BOURDIEU; BOLTANSKI; SAINT-MARTIN, 1979).

Na análise gramsciana, que tem em conta as categorias *trabalho intelectual e trabalho manual*, pode-se conceber o professor como funcionário de um organismo da sociedade civil empenhado na tarefa da socialização da cultura, sendo portanto, um trabalhador intelectual. Assim, o trabalho docente afirma-se como uma ação intelectual, contudo não se limitaria a isso, pois *numa demonstração da sua dimensão teórico-prática, só se concretiza com a sua inserção efetiva na realidade em que o ato pedagógico se desenvolve* (RIBEIRO, 1984, p. 52). Desta forma, a

atividade docente pressupõe que o professor desenvolva *um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integre na transformação mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação como cidadão quanto pela educação da consciência que a ação pedagógica produz* (RIBEIRO, 1984, p. 56). Sob pena de não levar adiante as suas perspectivas, precisa, portanto, se organizar como categoria (Ibd.), ou seja, em sindicatos.

Há que se ampliar a abordagem que trata o professor como trabalhador intelectual. Se se considera a análise de Mannheim (1972, 1974) para os intelectuais, pode-se inserir os docentes na categoria *intelligentsia* flutuante. De acordo com o autor, os chamados “intelectuais livremente flutuantes” refere-se a um grupo independente e que tem a tarefa de realizar a síntese dinâmica e de conciliação entre os vários pontos de vista.

A relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente, como bem salienta Nóvoa (1999): os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?

Os professores realizam um tipo de serviço em que não há condições de um real controle sobre o que é executado e quem o executa. Suas atividades seriam mais equivalentes a de um bricoleur, que se define pelas ações artesanais mescladas pela experiência adquirida ao longo dos anos e pelas inspirações do momento. Ou ainda nas palavras do Perrenoud:

O bricolage não se define pelo seu produto, mas sim pelo modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, reutilizar textos, situações, materiais. Os professores que não estão satisfeitos com os meios de ensino convencionais e com o tipo de trabalho escolar que impõem, levam uma parte do seu tempo a procurar (nos jornais, no rádio, nos documentários, nas bandas desenhadas, na vida) histórias, textos, imagens, informações, objetos que podem ou permitir a realização

imediate de um projeto, ou serem guardados por se achar que um dia serão úteis (PERRENOUD, 1993, p. 49).

Para Perrenoud, se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Desse modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional. Por isso, a reflexão deve levar à crítica e à autocritica, um processo permanente que deve acontecer durante toda a carreira do professor. O que leva o educador a assumir uma postura reflexiva são os problemas que encontra ao realizar a tarefa educativa. Se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade profunda, rigorosa e global de refletir, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas (SAVIANI, 1996, p. 26).

Giroux (1997) desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Confirma-se essa concepção nas palavras de Ghedin (2002, p. 130) quando ressalta que *a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espelho restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classe.*

Nesse contexto, observa-se que a reflexão é um ato voluntário e consciente. Paulo Freire (1997) explica que há um nível de consciência capaz de perceber as problemáticas advindas da realidade, mas que não estabelece relação com a criticidade. Isto é, não dialoga com a realidade, problematizando-a em seus fundamentos últimos. O ato de refletir deve estar inserido no contexto social do educador. A reflexão desperta o senso-crítico, desvelando a realidade e integrando-se no pensar pessoal e profissional. Paulo Freire escreve o seguinte:

No contexto concreto, somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico, assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto

para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade (...) da prática e da teoria, da ação e da reflexão. (...) A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão (FREIRE, 1984, p. 135).

Lukács (1979) contribui para esta discussão quando estabelece a compreensão do homem como ser social, que se constitui na relação concreta (prática social) em que, objetivando o alcance de um fim determinado (posição teleológica), cria mecanismos, estabelece mediações, escolhe entre as opções postas (alternativa) a que melhor condiz com o resultado esperado. Nesse contexto, no trabalho está contido um processo que o autor denomina reflexo da realidade na consciência, ou seja, a realidade – existente, concreta, síntese das ações humanas historicamente constituídas – é captada pelo sujeito e por ele apreendida como reflexo, tendo em vista sua trajetória histórica. A realidade, refletida na consciência é, pois, a síntese dialética entre a realidade objetiva e o sujeito. O ser social, ao se deparar com a realidade que o cerca, contém em si parte desta realidade, ao mesmo tempo em que nela está contido. A especificidade do trabalho docente, não material, traz à tona reflexões sobre o papel deste tipo de trabalho na sociedade capitalista e de como este papel toma forma na construção da identidade docente.

Marx, referindo-se ao indivíduo enquanto ser social, entende que:

(..) a exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica,

ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

Uma das dimensões possíveis de análise, no que se refere à forma de o homem produzir a sua consciência, é a compreensão das forças reais que atuam na estruturação do seu modo de ser e de pensar. E, neste caso, isolar a escola e percebê-la como uma ilha e não como uma totalidade envolvente contribui para o enfraquecimento dessa produção da consciência, como muito bem ressalta Mészáros (1993) em sua análise da diferença entre a consciência de classe contingente e a consciência de classe necessária. Enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala da operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados. Este dilema pode ser considerado na constituição e consolidação da identidade profissional de professor.

A escola será um lócus que ocupa cada vez mais gente e em maior tempo e que, embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista para a realização de mais-valia; e neste sentido, ela será um trabalho produtivo (FRIGOTTO, 1984, p. 27).

Pelos argumentos expostos, é possível sustentar pelo processo de intensificação do trabalho a tese da proletarização do docente e sua identificação com a classe trabalhadora. A proletarização não opera apenas no campo da subjetividade do indivíduo. Ela é também uma manifestação objetiva, que se traduz na origem social dos docentes, no tipo de trabalho realizado, na forma do assalariamento, na sujeição aos administradores estatais e privados.

Considerações finais

A ambiguidade da identidade social do professor é parte do processo de profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1999), a maior complexidade do conhecimento pedagógico permite a especialização dos professores, o que na teoria dos campos de Pierre Bourdieu pode ser considerado como uma delimitação dos limites do campo, ou seja, o estabelecimento de critérios que define quem está ou não autorizado a falar sobre questões de educação e de ensino. Se, por um lado, cresce a complexidade dos saberes necessários à ação pedagógica e o reconhecimento social dos professores; por outro lado, essa situação acaba por alijar a maior parte dos docentes das instâncias de decisão sobre o seu próprio trabalho, ficando a cargo de “cientistas da educação” e administradores. Com isso, a maior profissionalização é acompanhada da maior proletarização que, para além do sentido econômico, também diz respeito à autonomia nos processos de trabalho.

Numa perspectiva sociológica, o conceito de profissão constitui o que se pode designar por um “constructo”, dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. Na linha de pensamento de Edgar Morin (apud PENA-VEGA; NASCIMENTO, 1999) pode-se assegurar que a profissão de professor é uma profissão complexa, na qual impera a incerteza e a ambiguidade das funções. O professor exercia, até os anos de 1960, uma função social transcendente. Além de um modelo moral e político, era também visto como um sacerdote a serviço do saber. A sua vida confundia-se com a missão. Portanto, ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de uma profissão.

Estudos sociológicos posteriores demonstraram que essa imagem dos atributos do professor foi destruída pela massificação do ensino, de modo que eles já se encontram profundamente envolvidos com estratégias de poder. Estes, quando a serviço do poder

dominante, funcionam como ideólogos profissionais (ALTHUSSER, 1974), agentes de reprodução cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992) ou agentes de controle simbólico (BERNSTEIN, 1977). Noutra vertente e explorando as contradições sociais que assolam as escolas, Henry Giroux (1986) defende a vocação intelectual dos professores e assegura que nem todos são conservadores, muito pelo contrário, estão empenhados na transformação da sociedade.

O professor viveu/vive a contradição, a ambiguidade, da definição sobre o caráter de sua profissão. Este foi um dos fatores que gerou dificuldade na organização sindical destes profissionais. Se tendencialmente autônomos, se orgânicos às classes subalternas, se politicamente compromissados com a transformação das estruturas sociais e se “proletarizados”, por que os professores estariam sendo incapazes de reverter à posição em que hoje se encontram, sobretudo, em sociedades do tipo da brasileira? O aumento da mobilização sindical e a adesão expressiva em greves, sobretudo nas redes públicas, não implicam na constituição de uma “consciência” de classe proletária e não alienada dos professores, mesmo quando estes se vejam inseridos em um processo de pauperização econômica.

Pode-se afirmar que docência e educação coexistem de forma ambígua na nossa sociedade. Ninguém nega a importância da educação. Contudo, o desprestígio da carreira docente é evidente. O desenvolvimento da profissão de professor ou professora não produz enriquecimento próprio, não gera status, poder e prestígio, como em outras profissões. Como se não bastasse, o profissional da educação tem que conviver com um cenário de violência no ambiente escolar. Todos estes problemas corroem a carreira docente e desestimulam jovens universitários a ingressarem na profissão (OLIVEIRA, 2010).

Submetido em 24 de maio de 2012 e aceito para publicação em 30 de julho de 2012.

Referências

APPLE, Michel W. Educação e Poder. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Os professores e o currículo. Lisboa: Educa, 1997.

BERNSTEIN, Basil. Class, codes and control, v. 3. Londres: Routledge Kegan Paul, 1977.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc; SAINT MARTIN, Monique de. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. Educação e hegemonia de classe. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Coisas Ditas. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar, v. 1. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1916.

BRASIL. STF confirma constitucionalidade do piso nacional dos professores como vencimento inicial. Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-04-06/stf-confirma-constitucionalidade-do-piso-nacional-dos-professores-como-vencimento-inicial>>. Acessado em: 12/07/2011.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, 1987.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. Cadernos de Pesquisa, n. 64, p. 4-13, fev./1988.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis/RJ, Brasília: Vozes/CNTE-UnB, 2002.

CPB – Confederação dos Professores do Brasil. Relatório de Pesquisa sobre a

situação dos(as) trabalhadores(as) da Educação Básica. Brasília, 2003.

COSTA, Cléria Botelho da; MAGALHÃES, Nancy Alessio (orgs). Contar história, fazer história – história, cultura e memória. Brasília: Paralelo 15, 2001.

DAL ROSSO, Sadi. Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola – educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Tecnologia e sociedade: a organização do trabalho e da educação. Trabalho, educação e prática social. Org. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FARIA, José Henrique de. O autoritarismo nas organizações. Curitiba: Criar, 1985.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129-150.

GIROUX, Henry A. Authority, intellectuals, and the politics of practical learning. Teachers College Record, v. 8, n. 11, p. 22-40, 1986.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análises. Teoria e Educação, n. 4, p. 3-22, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. São Paulo: Papirus, 1997.

LOPES, Eliane Marta S. T. A Educação da Mulher: a feminização do magistério. Teoria & Educação, v. 4, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes/CNTE, 1998.

LUKÁCS, Georg. Ontologia do ser social – os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced Burnout. Journal of Occupational Behavior, v. 2, p. 99-113, 1981.

MALUF, Marina; MOTT, Maria L. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau. História da Vida Privada no Brasil, v. 3, cap. 5, p. 367-422. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MANHEIM, Karl. Ideologia e utopia. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. Sociologia da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro I, v. 1. Trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MASSON, Máximo A. Campos. Campo educacional, magistério e modernidade: a situação dos professores na sociedade brasileira. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/FE, 1997.

MÉSZÁROS, I. Filosofia, ideologia e ciência. São Paulo: Ensaio, 1993.

NÓVOA, António. Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, Stephen R. (org.). Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa. Porto: Afrontamento, 1991.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, n. 4, p. 109-137, 1991b.

_____. (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1999.

NUNES, Clarice. A sina desvendada. Educação em revista, n. 2, p. 58-65, dez. 1985.

OLIVEIRA, Dijaci David. As Ciências Sociais: desafios para a formação inicial e construção curricular para o ensino médio. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, PEREIRA, Célia Maria da Costa, SILVA, Itamar Nunes (orgs.). Direitos humanos na educação superior – subsídios para a educação em direitos humanos nas Ciências Sociais. João Pessoa: UFPB, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Org.). O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SILVA, Tomaz T. da. O que produz e o que reproduz em educação. Ensaio de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SUBIRATS, Marina. El Empleo de Los Licenciados. Barcelona: Fontanella, 1981.

TRATENBERG, Maurício. Burocracia e ideologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1977.

VIEIRA, Juçara Dutra. Identidade expropriada – retrato do educador brasileiro. Brasília: CNTE, 2003.

YANNOULAS, Silvia C. Educar: una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia Brasil y Argentina (1870-1930). Tese de Doutorado conjunto em Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe. Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (Flacso) e Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 1994.