

INSTITUINDO SIGNIFICADOS DE “TRABALHO DOCENTE” POR MEIO DE DISSOCIAÇÃO DE NOÇÕES

PRODUCING MEANINGS OF "TEACHING JOB" THROUGH DECOUPLING OF CONCEPTS

Tarso Bonilha Mazzotti¹

RESUMO: Como em qualquer definição a de “trabalho docente” decorre de alguma comparação. Compara-se o trabalho docente com alguma das profissões liberais determinando o que falta para que venha a ser como estas. Se “trabalho docente” for considerado um emprego, se o compara com outros em instituições similares ou, ainda, com os postos trabalho em geral, pondo em cena a noção de não autonomia ou de autonomia restrita. Esta comparação também pode conduzir à caracterização de trabalho objetivado em oposição ao subjetivo, dentre outras. O objetivo deste artigo é expor algumas dessas comparações para esboçar uma revisão conceitual que pode originar argumentos mais pertinentes a respeito do trabalho docente. O que foi realizado por uma análise do corpus discursivo do debate contemporâneo acerca de “trabalho docente”, do qual foram extraídas as principais comparações e argumentos. Não apresento uma revisão dos trabalhos e autorias por não se tratar de uma hermenêutica. Nossa análise explicita o uso da técnica argumentativa dissociação de noções que estabelece a divisão de uma noção usual em dois termos, em que o segundo é apresentado como o pleno de qualidades e o primeiro como o que não as possui, estabelecendo uma hierarquia entre seus significados.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; dignificados de trabalho docente; dissociação de noções.

ABSTRACT: As any definition, the one of "teaching" depends on a comparison. It is compared the teaching work with some of the professions to determine what is missing that would enable it be like those. If "teaching" is considered an employment, it is compared with other similar institutions, or even with jobs in general, putting into play the notion of non-autonomy or restricted autonomy. This comparison can also lead to the characterization of objectified work as opposed to subjective, among others. The aim of this paper is to expose some of these comparisons to outline a conceptual review that may lead to most appropriate arguments about teaching. That has been achieved thru a analysis of the discursive corpus of the contemporary debate about "teaching", from which were extracted the main comparisons and arguments. I don't present a review of the work and authorship, because it is not a hermeneutics. Our analysis shows the use of argumentative technique of dissociation notions which establishes a division of a usual notion into two terms, where the second is presented as full of qualities and the first like the one that does not possess them, establishing a hierarchy between their meanings.

KEYWORDS: Teaching; meanings of teaching; dissociation of notions.

¹ Doutor em. Educação pela Universidade de São Paulo; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: tmazzotti@mac.com

INTRODUÇÃO

Os procedimentos cognitivos para instituir significados recorrem, de imediato, à comparação ou analogia. Essa operação cognitiva, bem como afetiva, aproxima duas noções que parecem similares para transferir alguns dos significados do foro, a noção que os fornece, ao tema, a que os recebe. É o caso da produção de metáforas, quando se compara entes de gênero e espécie diferentes, e da metonímia, em que se compara os de gênero e espécie iguais. Além disso, uma noção usualmente unitária pode ser dividida em dois termos em que o segundo é dito pleno de qualidades consideradas superiores, as que faltam no primeiro, estabelecendo uma hierarquia: o desejável são as qualidades do segundo termo. A dissociação de noções é discursivamente marcada pelo uso de pseudo, como em pseudomédico; ou por alguma restrição de significados, por exemplo, pelo uso de semi, como em semiprofissão. Este procedimento fornece proposições para dizer “o que é algo” hierarquizando os significado com base no que se considera ser as qualidades preferíveis sustentadas pelo orador ou escritor (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996 [1958], p. 467-522). Esta a técnica foi aqui utilizada para analisar os argumentos que procuram instituir os significados de “trabalho docente” no corpus do debate contemporâneo. Aqui não apresento as autorias, não faço a exegese nem a hermenêutica dos discursos, limitando-me a apresentar as dissociações correntes nos debates acerca do trabalho docente.

Foram analisados os argumentos que buscam estabelecer o caráter do “trabalho docente”, segundo comparações com as profissões liberais; com a dos operários fabris; o lugar social determinado pela relação de trabalho e objetivação do trabalho. Estas noções são imbricadas, como se sabe, por isso a análise espalha-se em redes de significados dificultando sua determinação. No entanto, a exposição das dissociação de noções permite apreender o desenho dessa rede, sem perda de significados nem imposição de algum esquema conceitual estranho ao corpus discursivo. Iniciemos a apresentação pela comparação entre “trabalho docente” e “profissões liberais” que parece ser o núcleo argumentativo mais relevante nos debates.

TRABALHO DOCENTE VERSUS PROFISSÕES LIBERAIS

A comparação entre o “trabalho docente” e as “profissões liberais” tem por base uma semelhança, são trabalhos intelectuais. A “profissão” ou “trabalho docente” é

semelhante às “profissões liberais” em gênero, trabalho intelectual, mas diferentes em espécie. As “profissões liberais” são apresentadas como as que contêm todas as boas e superiores qualidades do trabalho, portanto opera como o termo II de uma dissociação de noções, enquanto “trabalho docente” carece daquelas qualidades. Isso aparece pelo uso da expressão semiprofissão.

As qualidades superiores das profissões liberais são: o domínio o de algum conhecimento científico e técnico, validado por seus pares que o conservam e inovam, os quais reconhecem alguns como lideranças ou mestres de ofício. Os profissionais liberais atendem diretamente os seus clientes, deles recebem seus honorários, e seus erros, enganos, más práticas são julgadas, em primeira instância, pelos comitês de ética de cada profissão. Esses profissionais podem ser contratos pelos governos, por empresas capitalistas, submeterem-se às regras dessas instituições, mas suas práticas são reguladas pela corporação de ofício (conselho, ordens, guildas ou outras denominações). Nessas profissões a formação necessária ao seu exercício é regulamentada tanto pela corporação quanto pelo Estado, neste caso sob a orientação e aval da corporação correspondente. Além disso, é majoritariamente exercida por pessoas do sexo masculino, uma circunstância, por certo, mas presente na caracterização estabelecida por Etzioni (1969).

Ao comparar estas qualidades com a “profissão docente” chega-se à constatação da falta de muitas daquelas qualidades, portanto se diz tratar de uma semiprofissão, ainda mais que o seu exercício é realizado predominantemente por mulheres. Esta diferença de gênero é considerada superior para o caso do magistério nos anos iniciais da escolarização, podendo se estender para os demais, pois é do caráter feminino o cuidar, ele estaria mais próximo da criança, pois as mulheres apresentam o “instinto maternal”. Neste caso, os termos da dissociação mudam de posição, agora o termo II são as qualidades femininas que regulam o discurso que afirma a inadequação do masculino para as tarefas de ensino nos anos iniciais da escolarização.

Retomemos a comparação com as “profissões liberais” agora quanto ao locus de trabalho. O trabalhador docente, ao contrário de um profissional liberal, não vende seus serviços diretamente aos clientes, pois trabalha em instituições escolares. Isso porque lhe falta um conjunto de conhecimentos validados pela comunidade dos trabalhadores docentes, na qual alguns exercem o papel de liderança técnica e científica, seus mestres de ofício. Essa falta determina a não autonomia do trabalho docente que foi perdida em algum momento da

história (voltarei a isso mais adiante). Para superar essas faltas, propõe-se a constituição de conhecimentos válidos, que permitiria a autonomia profissional. Nessa hipótese, alguns deverão exercer a função social de mestres de ofício, tal como ocorre nas profissões liberais.

Será que essas dissociações são pertinentes? Elas definem o caráter do trabalho docente? Elas instituem o que se diz do trabalho docente, porém, não me parece pertinentes. Um contra exemplo mostra a fragilidade dessas dissociações: há um número indeterminado, por não termos estatísticas, de pessoas que exercem o trabalho docente fora das instituições escolares. Essas pessoas, muitas com a formação acadêmica requerida para o exercício da função docente, trabalham diretamente para seus clientes: estudantes que necessitam de apoio para aprenderem o que teria sido ensinado nas escolas (MATTOS, 2007). A denominação para essa atividade varia muito, uma delas é “explicadora”, porque exercida predominantemente por mulheres. Outro contra exemplo: os autores de livros didáticos são lideranças ou mestres de ofício dos trabalhadores docentes de cada disciplina escolar, ainda que assim não apareçam em nossas pesquisas.

Mas se pode objetar dizendo que a maioria dos trabalhadores docentes é empregada dos governos ou de empresas particulares, logo não são autônomos. É fato, porém muitos profissionais liberais também são empregados. Logo essa objeção precisa ser relativizada. Se ambas as espécies do gênero trabalho intelectual podem ser assalariada, então essa característica não é suficiente para as distinguir.

Outra fragilidade decorre do que foro ou alvo da comparação. Compara-se generalidades, não distinguindo as diversas instâncias de trabalho. Por exemplo, há profissionais liberais que são docente tanto no Ensino Médio quanto no superior, e que atendem seus clientes em escritórios ou consultórios particulares e institucionais. Alguns deles exercem a função docente no Ensino Superior por serem reconhecidos como lideranças profissionais, as que conservam, inovam e validam conhecimentos e técnicas. O mesmo ocorre com professores de disciplinas curriculares, com autores de livros didáticos considerados autoridades e exercem o papel de reguladores do que deve ser ensinado, particularmente por definirem os conceitos a serem contemplados e avaliados nos exames e provas em geral.

Uma observação: nas escolas parece predominar a liderança que visa manter a unidade dos grupos sociais, centrada nas relações interpessoais, não nas tarefas, o que faz dessas instituições unidade psicossociais quase familiares (BARROS; MAZZOTTI, 2009).

Isso parece ser mais comum nos anos iniciais da escolarização, pois nos seguintes os professores parecem se vincular aos grupos por disciplinas (ALVES-MAZZOTTI et al., 2004). Seria preciso, então, contemplar a diversidade do trabalho docente, bem como das profissões liberais para melhor determinar as comparações.

Em suma, a dissociação do trabalho intelectual que permite comparar o trabalho docente com as profissões liberais apresenta fragilidades que a comprometem: (1) as diferenças de gênero são impróprias; (2) a ausência de autoridades ou lideranças profissionais precisa ser relativizada; (3) o trabalho assalariado de uns, mas não de outros, não se sustenta, uma vez que há profissionais liberais que exercem suas funções em diversas instituições; (4) a falta de conhecimentos confiáveis para o trabalho docente não parece ser sustentável. Examinemos, agora, a falta de conhecimentos confiáveis que caracterizaria o trabalho docente em comparação com sua existência entre os profissionais liberais.

VALIDAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CONFIÁVEIS

A validação de conhecimentos é realizada pelo grupo social dos que os tomam por objeto. O esquema fundamental de essa validação requer o exame de argumentos inferenciais dependentes do tema em exame. As práticas, sejam quais forem, apresentam dois conjuntos de validação: (a) as relacionadas com a efetividade, eficácia e eficiência da ação; (b) as relativas aos argumentos que justificam e explicam o sucesso ou não do realizado. A eficácia de uma prática é avaliada pela consecução de seus objetivos ou metas; e a eficiência pelo menor custo para sua realização. Uma prática pode ser eficaz ou não, sem que os argumentos que procuram explicar a situação seja pertinente. Este é um problema comum a todas as práticas sociais ou não. Um exemplo permite apreender essa situação: o uso da infusão de salgueiro branco no tratamento do sarampo é eficaz, bem como a de outros vegetais utilizados na medicina popular. Mas, a explicação da eficácia é insatisfatória, pois suas razões não são fisiológicas, recorre a agentes como divindades, formas de energia não física, por exemplo. No caso da eficácia da infusão de salgueiro branco explicação plausível só pode ser iniciada quando foi sintetizado o ácido acetilsalicílico (AAS). O que, além de explicar a razão da eficácia da infusão, generalizou a função do ASS —os vegetais possuem-no, não apenas o salgueiro branco, por ser um agente de defesa dos organismos vegetais; mais ainda, tornou possível a verificação seus efeitos no organismo animal.

Em outras situações a constatação da eficácia de uma ação pode não ser claramente determinada, como é o caso dos procedimentos de alfabetização. Ao que parece, independente da técnica utilizada pela professora, se ela dominar adequadamente os procedimentos, as crianças serão alfabetizadas. A partir dessa constatação estatística, chega-se à afirmação de que não há uma técnica adequada para realizar a alfabetização. No entanto, há um aspecto pouco examinado: o domínio adequado dos procedimentos. Pode-se, aqui, apresentar uma hipótese plausível: as professoras competentes na técnica dita fonética o são por ser construtivistas sem o saberem. Elas utilizariam os procedimentos construtivistas ao ensinar a ler e escrever por meio da memorização do alfabeto. Impossível? Não sei. Apenas a pesquisa poderá responder. Caso essa hipótese seja confirmada, então a afirmação da indiferença entre as técnicas será considerada ilusória. O que isto nos mostra? Apenas as dificuldades para constituir conhecimentos confiáveis a respeito da alfabetização, não a sua impossibilidade. Note-se, além disso, que o construtivismo não é uma teoria de ensino, mas do conhecimento, de como se dá o processo de conhecer a partir do menos ao mais explicativo. O construtivismo não começou com Piaget, por exemplo, ele foi instituído por E. Kant para se opor tanto ao empirismo quanto ao ceticismo. Por essa razão, não há como validar a pertinência do construtivismo por pesquisas que tomem os processos de ensino declarados como de inspiração ou aplicação daquela teoria. São instâncias diversas, que respondem a constrangimentos próprios, aqui, porém não cabe desenvolver este tema tomado apenas para exemplificar a diferença entre a eficácia de uma ação e sua explicação.

Das reconhecidas dificuldades para constituir um conjunto confiável de conhecimentos a respeito das técnicas de ensinar tem conduzido à afirmação de sua impossibilidade. O passo seguinte é afirmar a inviabilidade de estabelecer a profissão docente. Esse passo é um equívoco conceitual, pois não há impedimento ou veto epistemológico para tanto. De fato, só será impossível caso se adote a teoria do conhecimento científico (epistemologia) que vete a indução, tal como o fez Hume, por exemplo (MAZZOTTI, 1996; 2006).

No entanto, em nossos dias, não há um conjunto confiável acerca das técnicas de ensino. Esse enunciado despreza o que se encontra compendiado nos manuais de Didática Geral e Especial, bem como nos de Retórica, dos quais a Didática Geral retirou grande parte de seus enunciados. Da Retórica, a Didática separou algumas orientações como a da adequação do discurso às audiências; o uso de figuras de pensamento para apresentar

conceitos abstratos; o encadeamento do pensamento segundo as audiências, o que, em alguns casos, contraria a forma lógica ou modo geométrico; o uso de suportes não orais para apresentar conceitos, os chamados recursos audiovisuais e muitos outros (REBOUL, 2004). Estes procedimentos podem distorcer conceitos, bem como não efetivar o desejado, mas isso se deve à contingência do fazer, não a ausência de conhecimentos confiáveis.

Em suma, ainda que nos falte uma sistematização contemporânea dos conhecimentos técnicos confiáveis para o ensino, eles existem e podem ser aperfeiçoados. Além disso, de um ponto de vista epistemológico, nada impede que se constituam conhecimentos confiáveis das práticas, de qualquer prática, desde que se admita a pertinência de inferências ditas indutivas.

Examinemos, agora, a comparação com o trabalho assalariado dos operários das fábricas com o trabalho docente que conclui pela não autonomia dos trabalhadores docentes.

TRABALHO ASSALARIADO, LOGO NÃO AUTONOMIA

Afirma-se que a proletarização dos trabalhadores docentes produz sua heteronomia. Ainda que o mesmo possa ser dito a respeito dos profissionais liberais, poucos o fazem, por isso não examinarei essa situação.

O enunciado “Se proletário, então não autônomo”, decorre de uma comparação entre o trabalhador das fábricas. No caso dos trabalhadores assalariados nas fábricas modernas o processo de heteronomia completa ou quase-completa decorreu da transformação do trabalho artesanal em objetivado, que é independente da subjetividade (qualidade de ser sujeito, com o significado, de autor) de cada um dos trabalhadores. A objetivação do trabalho manual envolvido na produção material pelo uso de processos automáticos viabilizou a substituição do oficial, do artesão, por pessoas sem qualquer formação, as desqualificadas para o trabalho material, como mostrou, por exemplo, Karl Marx.

O mesmo teria ocorrido com os docentes? Historicamente não. Os docentes, desde a Antiguidade Clássica, vendiam seu ensino a quem pudesse pagar. Por isso, Platão, por exemplo, considerava-os escravos dos pagantes, tal como caracterizou os sofistas, os mestres dos Gregos. Quando não vendiam seu trabalho diretamente aos particulares, os docentes trabalharam em instituições, como as da Igreja Católica, durante todo o Medievo até a

Reforma Protestante, quando passaram a ter outros empregadores, graças à laicização da sociedade. As revoluções políticas que conduziram à separação entre a Igreja e o Estado também impôs a laicização do ensino e os docentes foram contratados pelos governos, bem como por particulares. Não é necessário, aqui, expor esse processo histórico recente, pois ocorreu no século XIX, porém cabe salientar que os docentes passaram a ser empregados do Estado e empresas particulares. Por certo, muitos continuaram a trabalhar para outras instituições, como as Igrejas, além de exercerem suas atividades de maneira livre como explicadores, repetidores e outras formas de contratação por tarefa.

A analogia entre a transformação do trabalho artesanal objetivado não encontra apoio na história, pois não houve transformações técnicas equivalentes no trabalho docente, talvez venha a existir com as novas tecnologias. No entanto, é razoável sustentar que as empresas capitalistas contemporâneas buscam objetivar o trabalho docente para passar da subsunção formal à real, o completo controle sobre o trabalho.

Porém essa busca de objetivação do trabalho docente não é recente. Comenius, no século XVII, procurou realizá-la em nome do que hoje denominamos “democratização do ensino”. É conhecida a metáfora “didacografia” forjada por Comenius para expor sua Didática Maior. A metáfora didacografia condensa os significados de uma comparação entre o trabalho docente com a tipografia, em que a cabeça da criança é como uma folha de papel em branco sobre a qual se inscreve os caracteres das ciências, como se fossem os tipos; a voz do professor é como se fosse a tinta; a disciplina, a prensa; a ordem dos procedimentos é a disciplina. Assim o professor seria como um organista que executa uma partitura que, eventualmente, não saberia escrever.

Mas o processo de objetivação é anterior a Comenius. Se este procurou realizá-la pela comparação com a tipografia, antes dele as diretrizes para o bem ensinar estão registrados nos Analíticos de Aristóteles, em que são apresentados os métodos de exposição ou ensino (didascália). Mais tarde, a ordem do ensino foi organizada no trivium e quadrivium sistematizados de maneira que o docente pudesse efetivamente ensinar (ver, por exemplo, RICHE, 1962)

Pode-se afirmar que a busca do método para bem ensinar as disciplinas intelectuais é muito anterior ao modo de produção capitalista. Minha hipótese é que parte das disputas entre os diversos sistemas filosóficos deve-se a essa busca, pois em todos eles se

procura mostrar o caminho para alcançar o que se considera a plenitude humana que seria conduzido pelo mestre ou sábio.

Aqui cabe recordar uma afirmação de Aristóteles (Metafísica, 981b, 5) a respeito do sábio. Este é uma pessoa que conhece as causas, ou razões de uma ciência ou de uma técnica, por isso é capaz de ensinar, os demais podem saber fazer, mas, por desconhecerem as razões de seu fazer, não são capazes de ensinar. Um critério pragmático, utilizado sempre que reconhecemos as qualidades profissionais de alguém e o designamos por “mestre”, como é o caso do mestre de obras, do mestre de orquestra e tantos outros.

Em suma, seja qual for o mestre, ele precisa receber por seu trabalho. Por isso o assalariamento não implica a objetivação do trabalho docente. Também não parece pertinente afirmar que a objetivação do trabalho docente só ocorreu com o capitalismo, se é que ocorreu. A longa história de busca dessa objetivação, indica que não se a alcançou de todo. Talvez não seja factível objetivar o trabalho docente, pois se trata de um fazer marcado pela contingência, dependente das habilidades do executor, como muitas outras em que o capital as subsume formalmente. Este o tema da próxima seção.

OBJETIVAÇÃO IMPOSSÍVEL

A objetivação completa do trabalho docente implica seu desaparecimento, tal como ocorreu com o sapateiro, tecelão, ceramista e outros trabalhos artesanais. Sem dúvida ainda há artesãos, mas eles não produzem em larga escala, atendem demandas particulares e, em alguns casos, trabalham em fábricas produzindo protótipos a serem reproduzidos. Nas fábricas contemporâneas os artesãos têm outras denominações, recebem prêmios e vantagens para inovarem e produzirem os protótipos. Isso mostra que há limites para a completa objetivação do trabalho também na produção de mercadorias materiais. A busca da substituição integral do trabalho humano conduziu à produção de máquinas que produzem outras, como os mais variados robôs, como os que substituem atendentes e porteiros. Esse desiderato requer um trabalho intelectual relevante para produzir os algoritmos e os mecanismos. Objetiva-se um conjunto de procedimentos, mas é necessário um trabalho altamente qualificado para o realizar e controlar. Não há qualquer incompatibilidade nem contradição, pois os conhecimentos científicos da natureza e procedimentos técnicos são objetivações que se apresentam sob a rubrica tecnologia (por exemplo, GILLE, 1983).

Se a objetivação dos processos naturais permitem que os médicos, por exemplo, efetivamente curem seus pacientes, então ela não é má por si mesma. A objetivação é a superação de procedimentos de ensaios e erros, do segredo de ofício, permitindo que mais pessoas possam usufruir uma vida menos atribulada. A objetivação é um conhecimento e ele pode ser ensinado a quantos queiram aprender, desde que se tenha quem os ensine. Quanto mais objetivado um assunto, mais simples será aprendê-lo e utilizar, para o bem ou para o mal. Os agricultores que conhecem os processos biológicos podem cultivar sem terra (hidroponia) com maior produtividade.

Afastando-se o juízo de valor negativo da objetivação, pode-se propor que é necessário tornar o trabalho docente menos dependente da pessoa que ensina. A objetivação do trabalho docente seria um bem, pois qualquer um seria capaz de ensinar tudo a todos, como queria Comenius. Mas a meta ética do ensinar a todos com a mesma qualidade, diretriz comeniana, não parece realizável. Tanto que há um consenso entre os pesquisadores em educação: o ensino depende do professor, de seus conhecimentos a respeito da disciplina que ensina e das circunstâncias em que se dá o ensino.

A objetivação completa do trabalho docente parece impossível. Essa afirmação não é um decreto epistemológico, nem a expressão de algum desejo, mas uma constatação. Afinal há séculos pretende-se encontrar uma maneira de ensinar que não dependa demasiadamente do agente, do professor, porém sem grande sucesso. As ciências da educação foram criadas com o objetivo de realizar o que se considera desejável: ensinar tudo a todos. Essas mesmas ciências constatam que o ensino sempre dependerá das qualidades dos professores. Tudo indica que a completa objetivação do trabalho docente é impossível, o que conduz à busca de algum procedimento supra individual, não subjetivo, para selecionar os capazes de ensinar, o que parece ser muito difícil, senão impossível.

Em suma, a objetivação do trabalho docente não pode ser confundida com a sua precarização, que é a super exploração do trabalho individual e coletivo. A objetivação, em seu sentido próprio, é um conjunto determinado de procedimentos intelectuais que tornam o trabalho independente do sujeito, este compreendido como agente. Assim, a objetivação do trabalho docente não pode ser buscada fora de seu âmbito: o de ser um trabalho intelectual. O trabalho intelectual tem-se tornado intersubjetivo, objetivo, por meio do domínio dos instrumentos intelectuais necessários à sua realização. Um dos exemplos é a constituição da gramática no século XVII, que produziu uma revolução intelectual relevante, conforme nos

conta Auroux (2001), bem como o desenvolvimento da Lógica e os da Retórica, em nossos dias. O que nos conduz ao exame da comparação entre os trabalhadores assalariados ou proletariado moderno com os trabalhadores docente.

TRABALHADOR DOCENTE É PROLETÁRIO

Acima apresentei uma objeção à identificação entre os trabalhadores docentes e o proletariado sustentada apenas no fato de os primeiros serem assalariados mostrando que eles sempre foram contratados antes do capitalismo. No entanto, há outras comparações, dentre elas a que acentua o parcelamento do trabalho docente, vinculada à sua objetivização que permitiria a sua subsunção real.

A comparação mais relevante, para diversos autores, é a da intensificação do trabalho por meio do aumento do número de alunos em salas de aula e necessidade de ministrar mais aulas para obter o mesmo ganho anterior. A intensificação do trabalho para obter salários razoáveis é um fato social, bem como suas repercussões na saúde dos trabalhadores. Mas isso não define o trabalho docente, é uma contingência contra a qual os sindicatos lutam com menor ou maior sucesso. De fato, tem-se obtido algum sucesso quanto à remuneração média dos trabalhadores docentes, como mostraram Moriconi e Marconi (2007).

Ao instituir o significado que identifica o trabalho docente com o do proletariado também se busca mostrar que antes ele foi artesanal, análogo ao do mestre de ofício, portanto dependente do executor, do sujeito. A forma contemporânea de parcelamento do trabalho, em que cada um é responsável por uma parte do trabalho de conjunto, retirou das mãos do professor individual o controle sobre o seu fazer. Esse é um fato, mas não ocorreu recentemente, uma vez que a divisão técnica já se verificava nas especializações do trivium e do quadrivium, e, muito antes, no ensino entre os Gregos da Antiguidade Clássica. Naquela época havia professores especializados no ensino de ler e escrever (gramática), de retórica e dialética, bem como de ginástica e nutrição. A intensificação do parcelamento decorre, ao que tudo indica, da expansão do ensino, pelo fato de a educação escolar ter-se tornado um bem socialmente desejável e requerido.

A organização de instituições escolares supõe o parcelamento, a especialização do ensino, em um trabalho cooperativo entre os docentes. No entanto, essa cooperação é formal, uma vez que os professores especializados nas disciplinas tendem a julgar que a “sua” é a que de fato ensina, a que produz algum resultado. Não por caso há uma

busca de coordenação entre os professores demandada tanto pelos estudantes quanto por outros atores sociais. Em instituições escolares, especialmente nas mantidas e exploradas diretamente pelo capital, a pressão para a cooperação real é maior do que em outras. Todavia, como já foi dito aqui, o capital apenas formalmente controla a produção nas escolas. Uma forma de controle é por meio de exames e provas centralizadas.

A comparação com o proletariado precisa responder a uma questão-chave: o que produz a escola? Nos anos 1970 essa questão foi respondida tanto pela afirmação de que não produz qualquer tipo de mercadoria, portanto não se pode examinar esse setor com os critérios da Economia; quanto pela sustentação da tese de que a mercadoria produzida nas escolas é o trabalhador escolarizado. Neste caso, as escolas produzem trabalhadores escolarizados com valor de troca maior por ficarem mais tempo fora do mercado de trabalho obtendo alguma qualidade (valor de uso para o capital) fornecida pelo trabalho concreto dos professores (MAZZOTTI, 1978). Mas tais análises não explicitam os significados de “trabalho concreto de professores”, limitam-se a mostrar que, no capitalismo, as escolas também se inscrevem nesse modo de produção. Trata-se de uma análise relativa às relações gerais da produção, que não alcança a determinação do fazer docente enquanto tal (ARROYO, 2000; APPLE, 1998; 1987; ENGUITA, 1991).

Outra vertente afirma que os trabalhadores docentes pertencem à classe proletária porque esta é sua origem social (FERREIRA Jr; BITAR, 2006). Neste caso, a dissociação faz-se apresentando as diferenças de classe dos trabalhadores docentes do passado e os atuais. Os do passado pertenciam à classe média alta, às elites culturais, portanto tinham um capital cultural superior aos atuais. Essa comparação requer sua validação pelo exame das origens de classes dos professores antes dos anos 1950, particularmente no Brasil, pois este é o espaço político do argumento.

Em resumo, ao comparar os trabalhadores docentes com o proletariado moderno retém-se os significados considerados próprios para definir este último. Estes significados contêm as noções de (a) assalariado, (b) trabalho parcelado, (c) subsunção real do trabalho pelo capital, (d) divisão técnica do trabalho, (e) falta de capital cultural. No caso da “falta de capital cultural” há duas alternativas: (a) essa falta é um bem, pois a cultura burguesa é ruim, logo é preciso substituí-la pela cultura proletária, que é superior; (b) essa falta é um mal, uma vez que não se pode ensinar o que não se sabe. Uma última comparação para encerrar: a de gênero

COMPARANDO OS GÊNEROS PARA INSTITUIR A SEMIPROFISSÃO

A comparação de gênero ocorre tanto quando se trata das profissões liberais, que seriam predominantemente masculina, quanto ao comparar com o proletariado masculino. Em ambos os casos, masculino opera como o que apresenta as boas e superiores qualidades para o trabalho regulamentado ou para as lutas políticas. Do ponto de vista das condutas, as mulheres são apresentadas como pessoas mais capazes de realizarem as tarefas do cuidar, são mais responsáveis pelos outros dos que os homens. Estes são orientados pelas regras, pela impessoalidade, por isso “são mais objetivos”. Por essas razões, o trabalho docente é uma semiprofissão, pois a quase totalidade de seus executores são mulheres, assim como o serviço social e enfermagem, por exemplo.

Essa divisão encontra sustentação nos professores, bem como em outros atores sociais. Em pesquisas conduzidas por Alves-Mazzotti et al. (2004) a respeito da representação social de “ser professor hoje” verificou-se que dedicação é o núcleo central sustentado pelas professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, expressando, ao que parece, o que se espera das mulheres: o cuidado, a responsabilidade para com seus alunos, “suas crianças”. Recorde-se que a quase totalidade dos professores do primeiro segmento é constituída por mulheres. Replica-se o encontrado por Gilligan (1982), a qual constatou que os argumentos éticos preferidos por meninas e meninos, quanto expostos a dilemas morais, são distintos: as mulheres afirmam preferencialmente as regras do cuidar; e, os homens, as da impessoalidade. Essa divisão não implica julgar que um ou outro operador seja o próprio da eticidade, uma vez ambos são igualmente necessários, eles são complementares. Porém, essa divisão encontra-se nos discursos e tomadas de posição ética, segundo as pessoas pertençam ao grupo de mulheres ou de homens, o que é a expressão de uma divisão social do trabalho de longa duração. Recorde-se que divisão social do trabalho é a que ocorre entre homens e mulheres, forma anterior à divisão técnica.

Em resumo, o par o feminino (termo I) versus masculino (termo II) considera que as qualidades éticas superiores são as da impessoalidade, da obediência às regras, do conhecimento, um corpus de saber científico, que seriam próprias do masculino; enquanto o feminino caracteriza-se pelo cuidar, ser responsável pelo outro, com um corpus de conhecimentos do senso comum. Por essa dissociação, afirma-se, entre outras coisas, que o trabalho docente é uma semiprofissão, própria para as mulheres, como vimos antes.

CONCLUSÃO

A conclusão deste trabalho não é a finalização da investigação, nem a última palavra. Conclui-se que a dissociação de noções produzida pela comparação entre as profissões liberais e o trabalho docente é frágil. Suas principais fragilidades são: (a) os trabalhos intelectuais operam conhecimentos conceituais e técnicos estreitamente determinados pelo que fazem e confiáveis em seus limites conceituais e circunstanciais; (b) o fato de ser assalariado não implica ausência de autonomia, pois a subsunção formal do trabalho intelectual não é subordinação a um mecanismo, como no trabalho fabril dos operários; (c) a ausência de lideranças profissionais entre professores não decorre do caráter desse trabalho, mas do reconhecimento pelos atores sociais, uma vez que aquelas podem ser os autores de livros didáticos e professores do ensino superior das disciplinas escolares; (c) o caráter proletário não pode ser estabelecido apenas pelo fato de os professores serem assalariados, uma vez sempre foram remunerados de alguma maneira, inclusive com salários por tarefa; (d) o fato de a quase totalidade dos professores ser constituída por mulheres, caracterizando o trabalho docente como semiprofissão, decorre de uma imposição cultural a respeito dos operadores éticos, uma contingência como outras, não algo “essencial”.

A comparação entre conhecimentos confiáveis para os hierarquizar segundo a validação de seus argumentos só se põe quando não se admite a indução, conduzindo a afirmar que das práticas não se alcança alguma ciência. Caso se admita a pertinência da indução, então é possível sustentar a viabilidade de conhecimentos confiáveis acerca do ensino. Além disso, ao examinar a história de busca de objetivação do trabalho docente verifica-se que ela é milenar, uma de suas primeiras sistematizações conhecidas encontra-se nos Analíticos de Aristóteles, bem como em sua Retórica. De ambas constituiu-se a disciplina Didática Geral, que apresenta, mal ou bem, um conjunto de conhecimentos confiáveis para o ensino.

A constatação contemporânea de que não se pode realizar o ensino adequado, de boa qualidade, sem professores qualificados é um conhecimento confiável antigo, pois o processo de completa objetivação do trabalho docente mostrou-se impossível. É possível a objetivação parcial, a que decorre da formação que habilita o professor nas técnicas de ensino eficazes e eficientes, mas permanece, como ocorre com o organista de Comenius, que a maestria, a virtuosidade é do domínio da pessoa, do indivíduo, logo não objetivável. O

que parece ser o limite dos sistemas de avaliação que buscam encontrar os virtuosos, tal como se dá com outros trabalhos intelectuais.

Por fim, análise do corpus discursivo a respeito de “trabalho docente” indica que operamos dissociações de noções frágeis, requerendo uma revisão conceitual de nossos trabalhos, uma tarefa que se impõe para que as pesquisas empíricas tenham alguma pertinência e utilidade. Caso contrário, permaneceremos em um diálogo de surdos, cada um sustentando a sua dissociação preferida.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. et al. Os sentidos de ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-74. jan./jun. 2004.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Edición trilingüe por V.G.Yebra. Editorial Gredos, 1990.
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre, imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas : Unicamp, 2001.
- BARROS, C. L.S.; MAZZOTTI, T. B. Profissão docente, uma instituição psicossocial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 165-176, jan./abr. 2009
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.
- ETZIONI, A. *The semi-professions and their organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press, 1969.
- FERREIRA JUNIOR., A.; BITTAR, M. *A proletarização e sindicalismo dos professores na ditadura (1964-1985)*. São Paulo: Pulsar, 2006.
- GILLE, B. Essai sur la connaissance technique. Gallimard, *Encyclopédie de la Pléiade*, Histoire des techniques, Paris, 1983. p.1416-1478.
- GILIGAN, C. In a different voice. Psychological theory and women’s development. 37 ed. Cambridge, Massachusetts, and London, England, 2001 (1. ed. 1982)

MATTOS, L. O. N. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 218, p. 140-156, jan./abr. 2007.

MAZZOTTI, T. B. *Educação como tecnologia: as transformações do trabalho docente*. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1978.

_____. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-37.

_____. Ciências da educação em questão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, set./dez. 2006

MORICONI, G.; MARCONI, N. Os salários dos professores públicos são atrativos no Brasil?. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO EM ECONOMIA (ANPEC), 2007. *Anais...*, Recife: ANPEC.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICHÉ, P. *Éducation et culture dans l'Occident barbare, VI^e - VIII^e siècles*. Paris: Seuil, 1962.

Recebido em maio de 2010

Aceito em junho de 2010