

ESTUDOS E PESQUISAS

DESQUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR: questão pedagógica ou histórica?

Olinda Maria Noronha*
Judith Ignês Fagundes**



* Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFV – Viçosa-MG.

** Orientadora Educacional da Rede Pública Estadual de 1º e 2º graus de Viçosa-MG.

A defesa da escola pública e de oportunidade de acesso à mesma pelas grandes massas se coloca hoje como pauta de debates em diferentes instâncias sociais.

A compreensão da escola como uma das vias para o desenvolvimento de aprendizagem da ciência, da cidadania e de viabilização de formas de participação na hierarquia social, de maneira menos desigual, nos coloca frente à questão de aceitar ou não o desafio de se redimensionar um tema frequentemente presente nos discursos sobre educação, porém nem resolvido nem esgotado em termos de sua formulação científica. Trata-se da função da escola enquanto transmissora de bens culturais, e do professor como agente preferencial dessa tarefa.

Não pretendemos retomar aqui as questões já exaustivamente analisadas sobre o papel da escola. Ou seja, se ela é reprodutora, se ela é redentora, se desenvolve uma prática compensatória, ou se é prescindível à produção capitalista. Queremos ressaltar, no entanto, que a educação escolar, por si só, não possui caráter eminentemente transformador ¹.

Acreditamos, contudo, que ela tem um caráter mediador, através da prática que desenvolve pela ação dos sujeitos históricos nela envolvidos. Nesse sentido, "a educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular" ². Nesse movimento contraditório da prática escolar, que só pode ser compreendida se historicizada, a educação tanto pode identificar-se com os interesses das classes subalternas, quanto com os das classes dominantes ou médias, dependendo do projeto político mais amplo em que se inscreva essa prática.

Isso posto, passamos a trabalhar algumas categorias de análise que são utilizadas como suporte metodológico de nossas reflexões.

- a) Em primeiro lugar, temos como pressuposto que "o conhecimento é a própria dialética em uma de suas formas, é a decomposição do todo" ³, e que essa decomposição não se dá de forma espontânea, nem imediata, nem automática. Pelo contrário, supõe o esforço e o exercício constantes de aprendizagem e prática da destruição da aparência das coisas, para atingir sua essência. É preciso compreender a realidade para transformá-la.
- b) Se o conhecimento da realidade é condição para a sua transformação, é necessário que ele seja desenvolvido enquanto processo, para que se torne possível a superação da práxis fragmentária e imediata em que os sujeitos se encontram, a "pseudoconcretidade, fruto da divisão do trabalho, da sociedade de classes e da hierarquia social sobre a qual a sociedade se ergue" ⁴.
- c) A aprendizagem do processo de construção do conhecimento tem que ser praticada desde cedo, como forma de garantir a aquisição dos instrumentos fundamentais de compreensão e de atuação transformadora no mundo. Esse conhecimento, por sua vez, não pode ser reduzido ao chavão já desgastado pelo mal uso metodológico: "saber socialmente acumulado",

1. Essa posição coincide com a crítica desenvolvida àqueles que acreditam que a transformação da sociedade pode se dar pelo caminho meramente pedagógico, e não pelo caminho prático-revolucionário.

2. Ainda para elucidar melhor essa categoria: (...) "A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes". CURY, 1986, p. 64.

3. KOSIK, 1976.

4. KOSIK, 1976.

pois este só ganha sentido histórico revolucionário se vitalizado pela práxis onde alunos e professores são sujeitos do processo. Pensa-se, dessa forma, o saber não como algo monolítico e fossilizado, pronto e acabado, que corresponderia à reedição da posição idealista, que postula que são as idéias que fundam e transformam o mundo, independentemente da prática ⁵.

- d) Estamos entendendo que esse conhecimento é produzido no interior de uma pedagogia, a pedagogia da práxis. Com isso, estamos querendo dizer que "a prática é fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento" ⁶. Mas como a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos - como todo fato - têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta ou imediata, faz-se necessária a ação do professor, entendido como aquele sujeito que, ao mesmo tempo que é modificado pelas circunstâncias, é capaz de nelas atuar também, modificando-as. Dessa forma, refuta-se a afirmação de que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarna numa parte da sociedade, no caso, o professor ⁷.
- e) É fundamental, portanto, a ação do professor assim dimensionado, para que uma práxis pedagógica revolucionária possa ser desenvolvida.
- f) Finalmente, é do conhecimento do professor e dos alunos que este estará a serviço de uma pedagogia da práxis. E esse conhecimento tem relações diretas com a conjugação da consciência pedagógica dos problemas da sociedade com uma nova forma de ação prática ⁸.

O problema da desqualificação do profissional do ensino de 1º e 2º graus traz, já de início, seu desdobramento mais imediato, que é a questão do esvaziamento do trabalho educativo escolar. Além disso, nos faz recolocar a pergunta de se em algum momento esse profissional teve condições de qualificar-se adequadamente para responder às exigências sociais de ser funcional não para a reprodução das relações sociais de produção, mas para manter um compromisso com os interesses históricos da maioria da população desprivilegiada.

A luz dessas considerações, é oportuno perguntar se bastaria ampliar o número de vagas, o acesso e a permanência dos alunos na escola, tal como ela se organiza na sociedade atual.

É claro que não estamos sugerindo que se acabem com as escolas. Apenas queremos provocar alguns setores a repensar propostas que, além de não serem novas, não avançam metodologicamente ⁹.

5. Cf. com a postura defendida por SANTOS, 1985.

6. VASQUEZ, 1977, p. 159.

7. É preciso ter o cuidado para não cair, aqui, na armadilha vulgarizada de que todos são educadores, portanto ninguém educa ninguém, des-cambando para o espontaneísmo mais grosseiro.

8. FERNANDES, 1986, p. 13-37.

9. Não discutiremos aqui os aspectos relativos à funcionalidade da escola aos interesses do capital e sua superação, uma vez que esse problema já foi oportunamente discutido por FRIGOTTO, 1984.

10. "O Brasil e, particularmente, Minas Gerais são herdeiros diretos dos ideais revolucionários de Liberdade e Igualdade, e da própria idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória". Também vale a pena ressaltar, como diz ARROYO, 1986, que hoje "ainda se aceita a concepção de que o projeto da burguesia e de seu Estado é o único espaço possível para as esperanças igualitárias".

Embora não pretendamos reexaminar aqui as análises sobre as reformas de ensino e o que elas significaram enquanto "falácia e eficácia"¹¹, uma vez que alguns estudos já o fizeram de forma satisfatória, vale a pena, contudo, resgatar o aspecto do esvaziamento que tem se operado no trabalho pedagógico, que tem como gênese a divisão social e técnica do trabalho no interior do processo social. Como sabemos, "a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha"¹².

Podemos dizer que na medida em que a educação escolar saiu de sua forma artesanal, com a expansão quantitativa do ensino, com o aumento de demanda pela escola, e com a necessária passagem do "tradicional" ao "moderno", para tornar o trabalho pedagógico "científico e racional", o que tem ocorrido é o esvaziamento do conteúdo e a desqualificação do trabalho do professor¹³.

Sabemos que, historicamente, a organização eficiente do trabalho determinou a necessidade da sua divisão social e técnica. Por outro lado, ao longo do desenvolvimento desigual do capitalismo pode-se perceber que a eliminação das atividades parciais torna-se difícil. O movimento do capital termina por esvaziar o conteúdo específico do trabalho, levando o trabalhador a se despersonalizar enquanto tal. E, no interior desse movimento, ocorre sua desqualificação, confinando sua prática a uma série de operações repetitivas que subutilizam suas capacidades e seu potencial criador. Assim, o professor tem menores chances de ser um sujeito que busca compreender e desvendar o sistema de relações objetivas que determina sua prática.

O professor torna-se um indivíduo preocupado com uma realidade que ele não domina de forma adequada, encontrando dificuldades para sua superação. No ponto de vista de KOSIK¹⁴, (...) "o preocupar-se é o aspecto fenomênico do trabalho abstrato. O trabalho está tão subdividido e despersonalizado que já se apresenta como mero ocupar-se e manipulação em todas as esferas, material, administrativa e espiritual. A passagem do "trabalho" para a "preocupação" reflete de maneira mistificada o processo da fetichização das relações humanas, cada vez mais profundo, em que o mundo humano se manifesta à consciência diária como um mundo já pronto. (...) O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e "não pensa" na obra".

No caso do professor, à luz dessa análise, ele se vê ante a tarefa de ser o difusor de "pacotes de ensino"¹⁵ ou de livros já preelaborados para a clientela, com seus respectivos manuais para o professor. O professor enquanto mero repetidor desqualificado torna-se um profissional substituível, um trabalhador genérico, podendo adaptar-se a qualquer situação, ampliando com isso sua rotatividade, baixa remuneração e desmobilização política.

11. "A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas conseqüências, esperadas ou não, que ela acarreta". SAVIANI, 1980.

12. SAVIANI, loc. cit.

13. SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):18, 1982, b.

14. KOSIK, op. cit., p. 59-79.

15. "Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo". FRIGOTTO, op. cit. p. 170. Não estamos querendo fazer aqui um apelo nostálgico a formas anteriores de educação, como maneira de superar essa situação.

A desqualificação gerada na gênese histórica da divisão social e técnica do trabalho tem a ver, também, com a célebre questão do tempo de trabalho/tempo livre. É sabido que o tempo de trabalho do professor, tendo que trabalhar dois ou mais turnos, sofrendo a insegurança do sistema de contrato, a ausência de substitutos, o desconhecimento da clientela (devido a estágios fictícios e preparo para atuar junto a uma realidade idealizada), termina por exaurir o tempo e as condições para que ele possa fazer algo diferenciado daquilo que já faz rotineiramente. Sem contar a célebre fórmula $6 = 12$ que termina por fazer com que o professor trabalhe muito mais do que aquilo que aparentemente faz¹⁶.

Em vista desses elementos de análise, nos colocamos a questão: como resolver o problema da requalificação do professor, dado que ela não pode ser reduzida a um problema meramente pedagógico?

Pensamos que a questão da requalificação do trabalho docente tem íntimas imbricações com a da recomposição das atividades divididas. Assim colocada, a requalificação do professor teria que ser pensada não a nível simplesmente pedagógico (como ser um melhor transmissor de conhecimento), uma vez que temos como pressuposto o fato de que a própria maneira de transmitir não tem existência própria, mas é determinada pelo conteúdo da práxis; nem a nível individual (através de reciclagens), mas como uma conquista daquilo que Marx chama de 'tempo livre' para a livre atividade mental e social dos indivíduos¹⁷, que não coincide de forma simplista com a redução da 'jornada de trabalho'. Pressupõe, antes de mais nada, a transformação radical das condições do trabalho humano. Isso equivale a dizer que pressupõe a inversão da relação capitalista entre despotismo e realidade, para a formação de uma sociedade na qual - mediante a abolição da produção pela própria produção - a programação, o plano, a racionalidade e a tecnologia estejam submetidas ao controle das forças sociais, e o trabalho possa, assim (e unicamente por essa via), converter-se na 'necessidade primeira' do homem¹⁸.

Se a desqualificação é, como vimos analisando, decorrência da divisão social e técnica do trabalho, qualificar não pode ser confundido com reciclar, ou mesmo com especializar, nem tampouco a simples formação de um generalista poderia ser reconhecida como a saída, uma vez que uma formação 'humanista' pode ser mais uma mistificação, uma abstrata versatilidade, se não ocorrer a 'conquista do domínio das forças sociais sobre a esfera da produção, se não houver a reapropriação do produto e do conteúdo do trabalho por parte do trabalhador'¹⁸.

Não havendo uma prática social e econômica correspondente, que leve à recomposição da atividade do professor, o esforço em unir na prática o que está dividido historicamente torna-se para nós o principal desafio. Nesse sentido, o "horizonte político-econômico torna-se, para esse educador, a chave mestra de sua ação educadora"¹⁹.

Finalmente, constatamos que a forma capitalista de produção, na medida em que se reproduz e se amplia, acaba por transformar todos em mera força de trabalho assalariado. Esse fato traz em si, contudo, uma contradição básica, que é a possibilidade dos trabalhadores construírem sua identidade social.

16. Estamos-nos referindo ao professor de 1º e 2º graus da rede pública, que é contratado por 6 horas, tendo, no entanto, que trabalhar freqüentemente o dobro ou até mais extraclasse, no preparo de provas, de plano, etc., sendo isso considerado como natural. Cf. MARX, *O Capital*, Livro 3, Tomo 2, Cap. XLVIII., quando critica a economia vulgar que não consegue perceber que $4 = 5$ e que as relações parecem tanto mais naturais quanto mais a correlação interna esteja escamoteada em seu interior.

17. PANZIERE, 1976.

18. PANZIERE, loc. cit., p. 90.

19. NOSELLA, p. 134.

Confirmando a existência desse processo contraditório, podemos observar que o professor "hoje, não só quer ser assalariado, mas quer lutar como assalariado, até quer imitar os operários na luta econômica e política. Para ver se tem êxito, se impõe certas normas na revalorização econômica da categoria profissional e na conquista de maior liberdade em outro espaço cultural. (...) O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade²⁰.

As discussões aqui desenvolvidas não tiveram a pretensão de ser originais nem de levar a soluções práticas imediatas. O que pretendemos foi redimensionar problemas que não são tão simples de serem colocados, e muito menos, portanto, de serem resolvidos. O avanço da compreensão dessas questões, no entanto, depende muito da apreensão adequada da natureza das mesmas. Essa apreensão, por sua vez, está relacionada com o conhecimento das condições objetivas que determinam as correlações de força que se desenvolvem tanto interna quanto externamente à escola. Só a partir desse conhecimento, onde a prática expressa o limite e a possibilidade de ultrapassar o nível imediato, é possível a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Na carona da burguesia; retalhos da história da democratização do ensino. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (3): 17-23, jun., 1986.

20. "A Formação Política e o Trabalho do Professor". FERNANDES, loc. cit.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição*; elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. p.67-70.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: —. *Universidade, Escola e formação dos professores*. São Paulo, Brasiliense, 1986. p.13-37.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1946. p.14.

LOPES, Eliane Marta. *Origens da Educação pública; a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo, Loyola, 1981.

MARX, K. *O capital*, 3. São Paulo, Abril Cultural, 1985. V. 2, cap. 48 (Coleção Os Economistas).

—. Teses sobre Feuerbach, 3. In: MARX, Karl & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Livraria Ciências Humanas, 1982.

NOSELLA, P. Educação tradicional e Educação moderna. *Educação e Sociedade*, São Paulo, (23):134, s.d.

PANZIERE, Raniero. Sobre a utilização capitalista das máquinas. In: —. *A divisão capitalista do trabalho*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1976.

SANTOS, Oder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (2): 4-7, dez. 1985.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis n.ºs 5.540/68 e 5.692/71. In: —. *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

—. As teorias da educação e o problema de marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (42):18, 1982.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. p.159.