

Saberes docentes e formação profissional: uma visão crítica

Teaching knowledge and professional formation: a critical vision

Eduardo Magrone*

RESUMO

A idéia de uma nova profissionalidade para o professorado, baseada em seu saber prático, como proposta por Maurice Tardif, é criticada a partir da noção de sistema das profissões de Andrew Abbott. As considerações finais sinalizam para a necessidade de rever as bases do estatuto sócio-profissional da docência a partir do entendimento de que as ciências da educação têm um importante papel na construção social de um novo profissionalismo docente.

Palavras-chave: Sociologia das Profissões; Profissionalização; Saber Docente.

ABSTRACT

The idea of a new professionalism for teachers, based on their practical knowledge, as proposed by Maurice Tardif, is criticised in the light of Andrew Abbott's notion of the system of professions. The final considerations demonstrate the need to revise the principles of the socio-professional statute of teaching based on the understanding that the educational sciences play an important role in the social construction of a new teaching professionalism.

Keywords: Sociology of professions, professionalization, teaching knowledge.

RESUMEN

La idea de un nuevo profesionalismo para maestros, basado en su conocimiento práctico, como el propuesto por Maurice Tardif, se critica en la luz de la noción de Andrew Abbott de el sistema de profesiones. Las últimas consideraciones demuestran la necesidad de revisar el prin-

* Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora

cipios del estatuto socio-profesional de enseñar basado en la comprensión que las ciencias de la educación juegan un papel importante en la construcción social de un nuevo profesionalismo para maestros.

Palabras clave: Sociología de Profesiones; Profesionalización; Saber de los Maestros.

“As pessoas estão nesse negócio por dinheiro. Se eles estivessem a fim de sabedoria, seriam professores”.
(Christian Stracke, economista, sobre os ‘erros’ nada técnicos das agências de consultoria e avaliação de risco)

Em meados da década de 1990, António Nóvoa chamava a atenção para algumas contradições da profissão docente, observadas ao longo da última década do século agora encerrado. Com certa dose de ironia, ele observava que os professores estavam presentes em quase todos os discursos sobre a educação e a relevância social de sua atuação não era praticamente contestada. Além disso, o desempenho profissional dos docentes fazia recorrentemente parte da agenda dos órgãos oficiais e o sucesso das políticas públicas para a educação dependia, em grande medida, do envolvimento dos professores em sua implantação. No entanto, ele constatava que algumas tendências contemporâneas da educação pareciam revelar uma propensão a excluir os professores das decisões estratégicas em relação à definição de seu estatuto socioprofissional. Com efeito, ele procurava indicar a natureza e a profundidade das sensíveis transformações operadas nas funções sociais e nos papéis profissionais tradicionalmente atribuídos aos professores que resultavam da redefinição das relações entre a escola, o Estado e a sociedade.

Segundo ele, processos de tecnologização, de privatização e de racionalização do ensino reafirmavam a tendência à desqualificação da influência do professor na cena educacional contemporânea. Para ilustrar suas idéias, o autor recorreu à metáfora de um jogo – bridge. Nessa imagem, um dos parceiros do jogo ocupa o “lugar do morto”, isto é, está condenado a exibir suas cartas em cima da mesa; nenhuma jogada poderá ser feita sem fazer-lhes referência, mas “o morto” não pode interferir no andamento do jogo. Nóvoa passava, então, a imaginar um triângulo no qual dois vértices estabelecem

uma relação privilegiada, representando o terceiro vértice o “lugar do morto”, isto é, está presente, não pode deixar de ser considerado, porém o desfecho dos acontecimentos não depende decisivamente de sua influência. A partir dessa imagem, Nóvoa elaborou uma metáfora com três triângulos para ilustrar suas idéias acerca dos atuais processos de exclusão dos professores: o triângulo pedagógico, o triângulo político e o triângulo do conhecimento.

O primeiro triângulo é o triângulo pedagógico. Ele tem como vértices os professores, os alunos e o saber. A partir de uma relação privilegiada entre dois desses vértices, seria possível delinear, de modo necessariamente esquemático, três grandes modelos pedagógicos. Assim, a relação entre os professores e o saber assinalaria um ponto de vista que destaca a transmissão de conhecimentos. A ligação entre os professores e os alunos enfatizaria os processos relacionais e formativos. Já a relação entre os alunos e o saber privilegiaria uma lógica de aprendizagem que tende a negligenciar o papel da função docente.

Para efeito de análise dos processos mais gerais de exclusão dos professores, Nóvoa destaca, inicialmente, as tendências contemporâneas que apontam para a consolidação do vértice saber/alunos, em que os professores ocupariam o “lugar do morto”. Em seu entender, a força com que reaparecem correntes que defendem a tecnologização do ensino ensejaria a construção de discursos cujo conteúdo estaria encerrando, de maneira sutil, certa desvalorização dos professores e de suas qualificações.

O “triângulo político” teria em cada vértice atores representados: professores, Estado e pais/comunidade. Essa figura pretende representar a relação dos três atores que interagem no interior dos diferentes modos de organização do sistema educativo. Para Nóvoa, até o século XVIII, as práticas institucionalizadas de educação foram agenciadas pela Igreja, que desempenhou o papel de mediadora das transações diretas estabelecidas entre os professores e os pais/comunidade. Com a entrada em cena do Estado, este passou a estabelecer relação privilegiada com os professores, negligenciando os interesses dos pais/comunidade. A partir do final do século XX, assiste-se ao fortalecimento dos laços entre o Estado e os pais/comunidades que acaba por deslocar a vontade dos professores para fora das instâncias decisórias da política educacional. Em outras palavras, eles voltariam a ocupar o “lugar do morto”.

Certo é que, ao longo dos anos de 1990, os processos de exclusão dos professores não se limitaram ao triângulo pedagógico e ao triângulo político. Para Nóvoa, há também que se atentar para o triângulo do conhecimento. Nessa representação, em cada extremidade da figura é posicionado um tipo específico de saber cuja mobilização é recorrente durante a atuação profissional dos professores: o saber da experiência, o saber da Pedagogia e o saber das disciplinas.

O saber da experiência corresponderia àquela gama de saberes assistemáticos e não-codificados, adquiridos e validados no curso da prática de sala de aula. Por seu turno, o saber da Pedagogia diria respeito aos saberes das “ciências da educação” e constituiriam o núcleo curricular das escolas normais e dos cursos de Pedagogia. Por último, o saber das disciplinas estaria associado ao conteúdo específico dos diversos campos do conhecimento. Tratar-se-ia, neste caso, daqueles saberes acumulados pela sociedade que se encontram disponibilizados sob a forma de disciplinas dos programas universitários e devem sua existência à tradição cultural e aos grupos sociais particulares que a eles dedicam seu esforço de investigação.

Segundo Nóvoa, estaria surgindo uma tendência no interior do campo educacional que parece indicar a consolidação do eixo saber das disciplinas/saber da pedagogia. A consequência para os professores seria o rebaixamento do valor dos saberes que lhes são próprios. Para o autor, a história do magistério assinala um interessante paradoxo. Em grande medida, os períodos mais férteis de reflexão acadêmica sobre as questões educacionais costumam impulsionar o prestígio social da profissão docente e, ao mesmo tempo, acabam por ajudar a depreciar os saberes mais ordinariamente mobilizados pela prática docente. Ele vai mais longe e afirma a existência de uma relação tensa entre o saber da pedagogia e o saber da experiência. Afinal, em sua visão, a afirmação do saber dos especialistas em ciências da educação corresponderia a um processo de racionalização dos procedimentos escolares que, com muita frequência, tem se realizado por intermédio da depreciação de um saber produzido pelos próprios professores.

Neste artigo, irei aprofundar as consequências para o estatuto socioprofissional dos professores da atual relação entre os saberes da experiência, os saberes das disciplinas e os saberes das ciências da educação. De início, serão apresentadas, de modo sintético, as abordagens da sociologia das profissões que mais influenciaram os debates sobre a profissão docente no século ora encerrado.

A docência como profissão

Para Cabrera e Jáen (1991), as primeiras análises sociológicas do professorado praticamente coincidiram, ainda que com certo atraso, com o período de implantação das reformas compreensivas e integradas¹ na maioria dos países da Europa Ocidental. Por volta dos anos 1960-70, a maioria das investigações estava referenciada nas análises neomarxistas a respeito da situação de classe e das funções sociais dos trabalhadores intelectuais. Por essa razão, o desenvolvimento de uma sociologia do professorado constituiu caso particular desses estudos mais gerais que pretenderam analisar a gênese e os desdobramentos do crescimento sem paralelo do fenômeno do assalariamento do trabalho intelectual.

Ainda segundo Cabrera e Jáen (1991), no âmbito da sociologia das profissões, o enfoque estrutural-funcionalista e as análises de inspiração neoweberiana, partindo da noção de grupo profissional como unidade de análise, constituíram duas das principais perspectivas de caracterização sociológica do professorado.

O enfoque estrutural-funcionalista engloba o conjunto de formulações que, direta ou indiretamente, foram influenciadas pela teoria das profissões de Talcott Parsons (1964a; 1964b). De acordo com este autor, as profissões diferenciam-se das demais atividades desenvolvidas na sociedade porque apresentam traços específicos. Assim, elas se apresentam como atividades necessárias para responder a funções especialmente valorizadas na sociedade. Tais funções demandam dedicação exclusiva por parte daqueles que as exercem. Além disso, a profissionalização implica aquisição de uma competência técnica específica, baseada em um corpo de conhecimentos científicos altamente generalizados e sistematizados teórica e empiricamente (Parsons, 1964a).

O espaço de formação no qual se processa a aquisição da competência técnica deve incluir também todo um conjunto de pautas e diretrizes de socialização profissional que acaba por desenvolver, no interior do grupo,

¹ Tem-se por reformas compreensivas o conjunto de políticas públicas educacionais que, em muitos países da Europa do pós-guerra, buscou responder aos desafios gerados pelo processo de massificação do ensino em todos os níveis. O ritmo e a intensidade das mudanças acompanharam as características próprias dos diferentes sistemas de ensino nacionais, mas, de um modo geral, observou-se o surgimento de novas divisões internas em um mesmo nível de ensino e a maior integração entre os níveis. Destaque deve ser conferido ao ensino médio, que viu enfraquecida sua tradicional separação entre ensino técnico e ensino propedêutico.

um código deontológico próprio. Ademais, as condutas e os compromissos do grupo devem estar fundamentalmente orientados pela socialização profissional. Por essa razão, a identidade social dos seus membros não pode ser separada de sua ocupação, tendendo a ser unívoca e subordinada à execução das funções determinadas pela sociedade. Da perspectiva do estrutural-funcionalismo, portanto, todas essas características formais das profissões têm em conjunto a função de assegurar a autonomia e a auto-regulação do grupo profissional por intermédio do seu controle sobre o treinamento dos futuros profissionais, o exame de suas qualificações e os procedimentos operacionais aprovados pela comunidade em questão (Parsons, 1964b).

Em linhas gerais, a idéia de caracterizar um modelo universal que, reunindo uma série de traços e processos de profissionalização, deve descrever todas as atividades profissionais foi modificada em poucas questões de fundo nos debates que se seguiram à publicação dos trabalhos de Parsons.

Cabrera e Jáen (1991), admitem que, nas análises da situação ocupacional do professorado inspiradas naquele modelo, é mais ou menos consensual considerar o trabalho de ensinar uma atividade em processo de profissionalização. Nessa perspectiva, o *status* dos professores é qualificado de semi-profissional ou profissional – neste último caso, reconhecem que o termo é empregado de modo flexível. Em função disso, a imagem do professor, herdada do século XIX, de um intelectual menor, isolado, cumpridor de suas obrigações e proprietário de um saber que o distanciava do povo é substituída pela figura de um especialista que, no desempenho de suas funções, age à maneira de um especialista que aplica técnicas de aprendizagem, de organização escolar, de avaliação, etc. Essa aproximação do modelo do professor com aquele das profissões clássicas, proporcionada pela qualificação de seu *status* como profissional, tem sido bem-recebida pelo professorado em contextos históricos nos quais seu prestígio social é abalado. Nessas ocasiões, os professores tendem a orientar suas ações individuais e coletivas em direção a objetivos como a obtenção de “conhecimentos específicos da profissão”, com a clara intenção de elevar seu prestígio junto à sociedade.

Com algumas reservas, é possível reunir, sob a denominação de estudos de inspiração neoweberiana, as contribuições que, no âmbito da sociologia das profissões, pretendem diminuir as distâncias entre a elaboração teórica e as dinâmicas históricas das profissões. São estudos que questionam o caráter

abstrato dos debates sobre os traços distintivos das profissões e concentram interesse nos contextos institucionais, sociais e políticos dos grupos ocupacionais (Cabrera e Jáen, 1991).

A partir das contribuições de Weber sobre as dinâmicas de burocratização das sociedades modernas como expressão de um processo mais geral de racionalização, alguns autores, como Murphy (1990) e, em alguma medida, Larson (1977), situando as análises dos profissionais naquele enquadramento neweuberiano, apontam limitações definitivas, em muitas categorias profissionais, para a concretização de vários traços definidos pelo estrutural-funcionalismo. Seus estudos revelam que certos grupos ocupacionais, como o dos professores, por exemplo, que, na condição de funcionários assalariados, atuam em instituições burocráticas e hierarquizadas como as escolas, sendo nelas submetidos a formas variadas de controles administrativos, vêem muito dificultadas as suas possibilidades de alcançar traços como a autonomia e o autocontrole profissionais (Murphy, 1990).

Contudo, esse tipo de grupo ocupacional, sendo muito sensível à idéia de profissionalismo, tende a valorizar as iniciativas de profissionalização, traduzindo em suas ações atitudes que Murphy descreve como estratégias de “fechamento social” (*closure*). Essa terminologia indica o processo pelo qual algumas coletividades sociais buscam maximizar seus ganhos pela restrição do acesso a recursos e oportunidades, geralmente de natureza econômica, a um círculo limitado de elegíveis que procuram monopolizá-los. Como exemplo, as credenciais acadêmicas podem ser mobilizadas para a obtenção de posições privilegiadas de monopólio do saber, de espaços de poder, de nichos no mercado de trabalho e de outras regalias. Por conseguinte, seria mais correto situar esses grupos ou coletividades sociais em posição singular nas sociedades contemporâneas, uma vez que não podem ser identificados com os tipos puros de grupos profissionais e, ao mesmo tempo, não podem ser confundidos com os trabalhadores manuais.

Nessa perspectiva, as análises funcionalistas que explicam os traços dos grupos profissionais – a exemplo da autonomia e da base científica dos conhecimentos – como decorrência necessária da complexidade das atividades por eles realizadas são bastante questionadas. Quanto aos professores, esses questionamentos sugerem que a autonomia pode ser entendida, nesse caso, como um objetivo “em si” nos processos de profissionalização, a despeito dos

requisitos técnicos exigidos para o exercício da atividade. Ainda nessa visão, a alegada base “científica” dos conhecimentos docentes pode também ser vista como um argumento político utilizado para conferir legitimidade à categoria e diferenciá-la das demais atividades, de modo a torná-la mais invulnerável aos controles externos.

Como foi dito anteriormente, os debates sobre a especificidade, a evolução e o significado do trabalho docente foram, em grande parte, influenciados pelo enfoque neomarxista. Por isso, a maioria das contribuições concentrou-se na chamada tese da proletarização dos professores. Tomando como base os estudos de Harry Braverman (1981) a respeito da degradação do trabalho no século XX, os partidários da chamada tese da proletarização sustentam que a lógica racionalizadora do capital, verificada no processo de produção fabril, foi transposta para processos de trabalho de natureza bastante diferenciada da fábrica. Assim, instituições como a escola, por exemplo, estariam igualmente submetidas ao parcelamento das tarefas, à rotinização, à excessiva especialização, à hierarquização e à centralização do processo de tomada de decisões, derivados da aplicação dos princípios de administração empresarial na educação. Por conseguinte, ao contrário da profissionalização que implicaria caminhada em direção à conquista de elevada valorização social, as condições de trabalho dos professores estariam cada vez mais próximas das subcondições de trabalho dos operários fabris.

Como sintetizou Marta Jiménez Jáen (1991), a linha de argumentação dos teóricos da proletarização pode ser resumida em quatro idéias nucleares:

1. os feitos da lógica racionalizadora do capital sobre as condições de trabalho são tomados como marco de referência para a análise do trabalho educacional;
2. a lógica racionalizadora do capital ultrapassou os limites da produção fabril, estendendo-se a outros processos de trabalho e produzindo os mesmos efeitos desqualificadores em trabalhadores de outros setores;²

² No trabalho educacional, semelhante degradação resultaria da introdução intensiva de materiais, técnicas didáticas e organizativas nas escolas (como os materiais curriculares, baseados na programação por objetivos, técnicas padronizadas de diagnóstico e avaliação, pacotes educacionais programados para o ensino por computador, o aparecimento de “especialistas”, o fortalecimento de medidas hierarquizadoras e sistemas de “promoção interna” entre o professorado).

3. na produção, assim como na educação, a implantação dessas transformações racionalizadoras é sempre conflituosa, devido à resistência oferecida pelos trabalhadores;

4. a presença dessas condições aproximaria os interesses dos profissionais do ensino e os interesses do proletariado. Daí falar-se da proletarização dos professores.

Ainda nos anos de 1990, as teorias da proletarização foram submetidas a uma saraivada de críticas que tinham como endereço a suposta correspondência entre as modalidades de controle do trabalho docente e as do trabalho manual na produção fabril. Ao que parece, as análises amparadas nas teorias da proletarização negligenciaram as especificidades da educação como espaço de trabalho intelectual, situado no âmbito das relações não estritamente econômicas da sociedade.

Com efeito, a consolidação e a expansão dos sistemas educacionais acarretou, sim, a burocratização desses mesmos sistemas, fazendo com que muitas habilidades vinculadas a funções tradicionais do professorado desaparecessem, na medida em que passaram a pertencer quase exclusivamente a outros profissionais que começaram a realizar as novas funções de gestão e apoio ao funcionamento desses sistemas. Por conseguinte, a desqualificação e a separação concepção/execução, operada na atividade docente, inegavelmente fizeram com que aparecessem semelhanças com o trabalho manual que, em outras épocas, apresentavam-se mais difusas ou simplesmente não apareciam. Contudo, deduzir daí que estaria em processo uma equiparação do controle exercido sobre o trabalho docente e o praticado sobre o trabalho manual é negligenciar as diferenças substanciais das condições sociais e estruturais que afetam cada uma dessas duas realidades.

Para Cabrera e Jáen (1991), diferentes razões apoiariam as críticas à tese da proletarização da docência.

Em primeiro lugar, a racionalização do trabalho docente não elimina a vinculação funcional de boa parte do professorado ao Estado. Por essa razão, a relação de assalariado que os professores têm com o Estado e as condições em que desenvolvem o trabalho tornam seriamente problemática sua pretensão de estabelecer coincidência ou aproximação política e social com o operariado fabril.

Além disso, na divisão social do trabalho, o ensino está claramente situado no pólo do trabalho intelectual. Segundo Nicos Poulantzas (1975), o Estado é o *locus* privilegiado da relação “orgânica” entre o trabalho intelectual e a dominação política. Essa relação objetiva-se em cada uma das instituições que constituem o Estado Moderno e, por conseguinte, também nos agentes que nelas atuam. Ademais, os trabalhadores manuais são, freqüentemente, definidos por sua relação deficitária com a escola, o que faz da educação institucionalizada o espaço de legitimação e sanção social do trabalho intelectual como separado do trabalho manual. Assim sendo, a alegada perda de controle do professorado sobre o trabalho não elimina sua condição de trabalhadores intelectuais a serviço do Estado, pois tal condição não depende dos níveis de controle de seu próprio trabalho.

Ao contrário do que a intuição parece indicar, o modelo de divisão do trabalho introduzido no ensino gera efeitos sobre o professorado que não guardam paralelo com os efeitos dessa mesma divisão sobre os trabalhadores industriais. A proliferação de especialidades no trabalho educacional não implica necessariamente desqualificação e perda de competência por parte do professor. Na produção, a especialização freqüentemente acarreta, para o operário, a impossibilidade de pôr em ação sua força de trabalho de modo independente. Ao contrário, na educação, quando surge uma nova especialidade, como a “Orientação Educacional”, por exemplo, o professor não se vê impossibilitado de continuar realizando essa função da mesma forma que já fazia. Não raras vezes, há a necessidade de “requalificação” do professor devido à constituição de novos campos de saber em torno de funções que passam a requerer qualificações específicas para o seu desempenho. Além disso, as imposições decorrentes da natureza do trabalho docente como trabalho realizado com seres humanos (que demanda certa margem de autonomia e planejamento para adaptar os métodos, materiais, conteúdos, etc. à realidade da clientela) fazem com que a participação do professor em funções de concepção e planejamento não possa ser absolutamente descartada.

Por fim, na área educacional, as medidas racionalizadoras não são implantadas diretamente pelos gestores do capital. Nesse campo, quem é freqüentemente responsável pela condução do processo são os administradores do Estado. Em larga medida, a atuação desses agentes está condicionada pela necessidade de preservar seu lugar à frente dos órgãos estatais. A legitimidade

de sua posição não decorre do seu sucesso em contabilizar lucro para os proprietários dos meios e dos produtos do trabalho. Ao contrário, a licença para eles prosseguirem no exercício do poder depende da aceitação, por parte da opinião pública, de suas decisões e ações que, muitas vezes, dizem respeito a funções estatais que ultrapassam os limites da contribuição para o processo de acumulação, estendendo-se, com especial atenção, à legitimidade da ordem social. Portanto, o estímulo a transformações racionalizadoras no âmbito do trabalho docente análogas às observadas na esfera de ação direta do capital implicaria seguir caminhos um tanto estranhos aos percorridos pelo setor privado, principalmente se consideramos que o esforço para obter a adesão dos diferentes setores envolvidos com a educação envolve um trabalho de negociação com segmentos cujos interesses e expectativas em torno da educação são, não raras vezes, bastante contraditórios e variáveis. Isso torna instável a manutenção de uma política racionalizadora no ensino, além de abrir espaço para negociações entre a categoria dos professores e os gestores do Estado que impõe sérios questionamentos à pretensão dos teóricos da proletarização dos professores de estabelecer uma correspondência perfeita no que diz respeito aos níveis de controle do trabalho docente e do trabalho fabril.

Ao lado das ressalvas apresentadas por Cabrera e Jáen (1991), uma das críticas mais contundentes à tese da proletarização questiona o modo como os seus partidários concebem as modificações na lógica ou na natureza do trabalho docente. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (1992) afirma que os teóricos da proletarização pressupõem que a ocupação docente, no passado, não era uma atividade proletarizada, mas foi se proletarizando, na medida em que não só o controle sobre a atividade docente aumentou, como também o seu prestígio e os salários foram diminuindo em proporção inversa às progressivas institucionalização, estatização e massificação da educação. Contudo, prossegue Silva, todas as transformações mencionadas naquelas formulações parecem decorrer não de uma mudança mais radical na lógica ou na natureza da atividade docente, mas antes da extensão das relações sociais capitalistas à educação. Em outros termos, as transformações ali referidas resultariam da necessidade que tem o capitalismo de submeter todas as relações sociais à lógica que governa as atividades que estão no coração de sua estrutura e funcionamento (Silva, 1992).

Nesse tipo de argumentação, a tendência de elevar os níveis de controle sobre o trabalho não deriva de uma dinâmica específica do processo de tra-

balho em questão, como no caso do processo de trabalho fabril, na clássica análise de Marx, por exemplo. No caso da educação, as categorias de análise do processo de trabalho produtivo são simplesmente aplicadas à atividade docente, descurando-se que, no primeiro caso, o que está sendo analisado é, antes de tudo, o processo de formação do valor. Assim, a análise do processo de trabalho na escola, nas formulações sobre a proletarização, está fundamentada numa transferência supostamente não-problemática dos elementos presentes no processo de trabalho diretamente produtivo. No entender de Silva, o processo de trabalho docente não é capitalista porque não envolve diretamente a produção de valor. Além do mais, as relações sociais no trabalho dos professores não estão subordinadas às mesmas determinações do trabalho diretamente produtivo, uma vez que, neste último caso, a divisão das tarefas e o maior distanciamento entre concepção e execução, ao contrário do trabalho na escola, surgem da própria dinâmica do processo de valorização do valor ou capital. Em suas palavras:

precisamos de uma análise que procure compreender, inicialmente, qual é a natureza específica das atividades ocupacionais controladas diretamente pelo estado capitalista. Precisamos antes de mais nada compreender como as características dessa imensa burocracia instalada pelo estado moderno determina a natureza do trabalho que se desenvolve sob sua esfera de influência. Para isto, precisamos de uma análise que busque estabelecer antes as *diferenças* que as *semelhanças* com a empresa capitalista. Na medida em que as duas esferas de atividades são realmente regidas por objetivos e dinâmicas diferentes, a busca do estabelecimento de uma suposta identidade e similaridade só pode nos afastar do objetivo de determinar a natureza específica da atividade que se desenvolve no local de trabalho da escola (Silva, 1992, p. 182).

As diferenças de conceitualização sociológica da profissão docente, portanto, têm destacado a importância de um alto nível de educação formal usualmente testado em exames e confirmado por algum tipo de credencial. Assim, se para as teorias funcionalistas a profissionalização pode ser entendida como o processo de consolidação da “assimetria da especialização”, com o objetivo de assegurar o controle ocupacional nas mãos de seus membros, o enfoque neoweberiano insiste na relevância das estratégias de “fechamento”, destinadas a controlar e monitorar o acesso a posições-chave na divisão do trabalho, e define a profissionalização como “uma estratégia destinada, entre

outras coisas, a limitar e controlar a entrada em uma ocupação com o propósito de salvaguardar ou aumentar seu valor de mercado.” (Parkin, 1979, p.48). Mesmo a abordagem de inspiração neomarxista concentra-se na tendência à “desqualificação” (*deskilling*) da força de trabalho profissional na atual fase do capitalismo monopolista e na perda de controle sobre o processo de trabalho. Enfim, em todas as abordagens aqui referidas, a questão central é a do controle ou do poder de definir a legitimidade do exercício profissional. A questão que agora se apresenta diz respeito às condições sociais de possibilidade para o magistério realizar semelhante exercício, de modo que os professores possam também assegurar o controle sobre as relações da sua profissão com os demais grupos profissionais.

O sistema das profissões

Antes de tudo, vale lembrar que, no caso dos professores, os momentos que assinalam o encerramento da fase propriamente escolar da profissionalização e o início da atividade profissional propriamente dita não envolvem exatamente uma ruptura com o ambiente escolar. Pelo contrário, desde os contatos iniciais com os primeiros alunos, o/a jovem professor/a percebe a radical alteração operada em sua posição, mas tal alteração é operada em um ambiente, se não igual, ao menos análogo àquele que o hospedara durante mais tempo ao longo de sua socialização, sua formação e seu treinamento profissional. Trata-se, na verdade, de uma *role-transition* e não de uma *role-reversal*. Não é à-toa que circula entre alguns analistas do processo de profissionalização do magistério a idéia de que “o crucial da profissionalização do professor não ocorre no treinamento formal mas em serviço” (Khleif, 1980, p. 209 *apud* Nóvoa, 1991, p. 126). De fato, o que subjaz a semelhantes considerações é a noção de um saber prático dos professores que, se não é capaz de regular suas relações com a profissão, ao menos desempenha função importante em momentos cruciais de sua atuação profissional.

Se for verdade que a prática docente depende da múltipla articulação de diferentes saberes dos quais o saber da experiência assume posição de relevo e é produzido pelos próprios professores, por que os professores, contrariando a visão convencional da sociologia das profissões, não se impõem como instância legítima de jurisdição sobre todos os saberes que enformam sua prática profissional? A essa altura, a questão a ser discutida diz respeito às

razões pelas quais os professores “permitem” que lhes escape o poder de definir e controlar os saberes efetivamente integrados à sua prática.

Uma pista para responder a tal questão é fornecida por Andrew Abbott (1988). Para ele, o problema central do conceito de profissionalização diz respeito a um tipo específico de controle do trabalho exercido por parte do grupo profissional. Desse modo, a diferenciação em tipos de trabalho conduz, com muita frequência, a profunda diferenciação no interior das profissões. Em suas palavras:

O fenômeno central da profissionalização é a ligação entre a profissão e o seu trabalho, uma ligação que eu chamarei de jurisdição. Analisar o desenvolvimento profissional é analisar como essa ligação é criada no trabalho, como ela está sustentada por uma estrutura social formal e informal e como a interação das ligações jurisdicionais entre profissões determina a história das próprias profissões particulares (Abbott, 1988, p. 20).

Ao falar de um sistema das profissões, o foco da atenção do autor volta-se para as diferentes modalidades e estratégias que os grupos profissionais mobilizam para controlar os conhecimentos e as habilidades que produzem a diferenciação social de seus membros. A evolução de uma profissão, afirma Abbott (1988), é o resultado de suas inter-relações, que, por sua vez, podem ser explicadas pelo modo como os grupos ocupacionais controlam e/ou passam a controlar seus conhecimentos e habilidades.

Para o autor, há duas diferentes maneiras por meio das quais eles realizam semelhante controle. A primeira põe ênfase sobre a técnica em si mesma ou arte, como comumente é denominada. Neste enquadramento, o grupo adquire o controle exclusivo sobre determinado saber-fazer e exclui todos os demais postulantes, por meio de procedimentos seletivos e herméticos de recrutamento. No entanto, há também aqueles que controlam a profissão por intermédio de um “conhecimento abstrato” (*abstract knowledge*). Nesta chave de leitura, habilidades práticas derivam de um sistema abstrato de conhecimento e o controle da ocupação está vinculado ao controle das abstrações que geram as técnicas. Neste caso, a técnica propriamente dita pode até mesmo ser delegada a outros executores. Abbott admite que é exatamente essa característica da abstração que constitui o principal traço de uma profissão. Ele exemplifica que, hoje em dia, qualquer ocupação pode obter

um licenciamento ou desenvolver um código de ética próprio, “mas somente um sistema de conhecimentos governado por abstrações pode redefinir seus problemas e tarefas, defendê-los dos intrusos e apropriar-se de novos problemas” (Abbott, 1988, p. 9). Ele cita o exemplo clássico da medicina, que realizou, mais recentemente, um movimento de apropriação do alcoolismo, das doenças mentais, da hiperatividade em crianças, da obesidade, etc., transformando-os, com facilidade, em problemas da ciência médica em virtude do sistema abstrato de conhecimento que sustenta seu estatuto profissional. Em suma, a abstração é recurso estratégico de máxima relevância no interior do sistema competitivo das profissões.

Entre os estudos de caso que o autor mobiliza para ilustrar sua teoria, selecionarei o do desenvolvimento da medicina americana, devido à apropriação didática do referido estudo às finalidades do presente ensaio. A medicina americana, a exemplo de muitas profissões que por lá se desenvolveram, conheceu duas ondas de profissionalização. De início, no período que antecedeu a Guerra de Secessão (1862-65), houve a fundação de umas poucas escolas, a edição de algumas tímidas leis que asseguravam o exercício da prática clínica exclusivamente aos licenciados e a criação de algumas sociedades locais. Em seguida, a era jacksoniana pôs abaixo essas poucas barreiras e abriu caminho para a competição entre os médicos regulares e os vários grupos herméticos de curandeiros populares. Entre estes últimos, estavam os homeopatas, que, segundo Abbott, gozavam de enorme prestígio à época porque costumavam não matar os pacientes com o tratamento.

A partir de então, os bons resultados advindos de semelhante prática fizeram dos homeopatas os mais ameaçadores adversários da medicina regular. Nesse quadro, o direito de curar as pessoas tornou-se objeto de intermináveis querelas. No final do século XIX, os médicos regulares viram-se fortalecidos pela nova medicina científica européia. Embora a medicina originária do outro lado do Atlântico estivesse mais voltada para o diagnóstico, a etiologia e a patologia do que propriamente para o tratamento das doenças, ela emprestou alguma confiabilidade a sua terapêutica em virtude do poder abstrato de suas formulações. Assim fortalecidos, os médicos regulares retomaram a ofensiva e fundaram um jornal nacional, revisaram sua ética e começaram a reformar suas escolas. Dos homeopatas, eles haviam aprendido a evitar tratamentos supliciantes, e os dois grupos uniram-se, na virada do

século, para lutar contra as novas ameaças externas: primeiro, os osteopatas³ e, depois, os quiropráticos.⁴ Na seqüência, a profunda reforma, promovida pelas autoridades estatais, eliminou definitivamente toda as atividades médicas não-regulamentadas, alterando profundamente as relações da profissão com os demais grupos sociais.

Em meados do século XX, a medicina americana já podia contar com a acelerada incorporação dos avanços da ciência moderna no interior de muitos centros hospitalares e também com esquemas públicos e privados de salvaguardas profissionais que asseguravam a diferenciação positiva em termos de renda e de prestígio para os médicos no interior do universo ocupacional. Mas o controle absoluto sobre a terapêutica das doenças corporais por parte dos médicos não eliminou a necessidade de vigilância sobre algumas fronteiras ainda precariamente guarnecidas. Neste particular, a talvez mais delicada das fronteiras estava situada naquela zona nebulosa entre os males do corpo e os da mente. Afinal, quem teria jurisdição sobre o estatuto de algumas moléstias que pareciam ter sua origem em algo como a somatização de estados mentais patológicos? No caso, tratou-se, na verdade, do surgimento de um outro grupo profissional: os psiquiatras.

As origens da psiquiatria americana remontam ao início do século XIX, quando um grupo inovador de empreendedores médicos ousou retirar os loucos da alçada das autoridades legais e colocá-los sob cuidados médicos. Sob a alegação de que “os loucos são doentes” e, portanto, necessitam de atenção terapêutica voltada para a cura dos males, eles inauguraram uma nova teoria para as doenças mentais que justificou a expansão acelerada de asilos para doentes mentais por todo o país. Segundo Abbott, no início, a psiquiatria era a profissão dos superintendentes desses asilos. Em seguida, outros postulantes foram admitidos ao corpo profissional, quando a profissão foi formalmente organizada em 1880. Já contando com uma associação nacional, jornal e princípios oficiais desde 1840, a psiquiatria era então considerada uma profissão de elite e seus membros gozavam de um prestígio, de uma renda e de um poder invejado pelos médicos regulares. No entanto, esse

³ Trata-se de pessoas experimentadas na prática de tratar doenças e problemas físicos por meio de um sistema (osteopatia) que implica o deslocamento e a pressão de músculos e ossos.

⁴ Aqueles que são treinados no método de tratar dores nas costas, nas juntas e nos músculos pelo toque e pela pressão sobre os ossos, especialmente os das costas e do pescoço.

prestígio começou a declinar a partir da segunda metade do século XIX, em virtude de as promessas de cura das doenças mentais terem se revelado bastante ilusórias.

Enquanto os psiquiatras se debatiam com as constrangedoras consequências decorrentes da evidência pública dos limites de sua competência profissional, a jurisdição sobre algumas modalidades de doenças, que até então fora de sua exclusiva atenção, começou a ser explorada por outro grupo: os neurologistas. A partir de seu batismo de sangue nos hospitais de campanha durante a guerra civil, esses homens começaram a se tornar consultores de seus colegas médicos em casos considerados limites. Na realidade, eles começaram a tomar dos outros médicos todo paciente que era portador de doença considerada intratável e que, em alguma medida, podia ser relacionada a distúrbios nervosos.

Sob essa convenientemente vaga identidade ocupacional, os neurologistas foram chamando para si os cuidados relativos a todo paciente cuja moléstia desafiava a eficácia dos tratamentos convencionais. Sua prática, eivada de influência da medicina alemã, fazia com que eles adotassem uma atitude cética em relação a qualquer forma de tratamento. Assim, no momento em que alguma doença ou algum distúrbio por eles investigado se revelasse passível de uma terapêutica bem-sucedida – a exemplo dos distúrbios do sistema nervoso com base endocrinológica –, eles imediatamente remetiam o caso para a jurisdição médica geral. Com o tempo, desenvolveram sua associação, seus jornais e conquistaram posições no ensino universitário. Sua fase de desenvolvimento mais bem-sucedida deu-se durante a segunda onda de desenvolvimento da profissionalização médica nos Estados Unidos.

No entanto, o crescimento do número de pessoas com distúrbios nervosos tornou difícil a jurisdição exclusiva dos neurologistas sobre semelhante matéria. Neste particular, havia poucas dúvidas de que, fundamentalmente, os problemas dessas pessoas pareciam concentrar-se na mente, já que elas eram portadoras de poucos, mas intrigantes sintomas orgânicos. De semelhante constatação emergiu uma confusa divisão da jurisdição sobre este tipo de doença entre os neurologistas e os psiquiatras. Estes últimos concebiam as pessoas com distúrbios nervosos como estando a caminho da insanidade; enquanto aqueles definiam os problemas clínicos dos mesmos pacientes pela

falta de resposta aos tratamentos médicos convencionais. Segundo Abbott, durante os últimos vinte anos do século XIX, esses dois grupos compartilharam entre si o controle sobre a ciência das doenças mentais ou de fundo nervoso, até que, em súbita mudança, eles se dividiram. Nessa cesura, o termo "neurologia" passou a se referir aos cuidados de moléstias propriamente físicas relacionadas ao mau funcionamento do cérebro e que requerem tratamento hospitalar, enquanto que o termo "psiquiatria" passou a designar os cuidados dispensados aos casos que anteriormente se encontravam sob a guarda dos neurologistas, isto é, as pessoas cujas disfunções se situavam além das fronteiras definidas pela ciência médica, apresentando sintomas de distúrbios aparentemente pouco afeitos à classificação reportada nos cânones da medicina reconhecida.

Nesse embate para recortar o âmbito de atuação, os psiquiatras mostravam-se muito mais abertos a indicações da comunidade leiga do que seus pares, fossem eles neurologistas ou não. Isso lhes valeu o ingresso invasivo em áreas que permaneceram durante longo tempo dominadas por outras profissões. Sob a proteção de uma organização popular denominada Comitê Nacional de Higiene Mental, os psiquiatras, ao longo dos anos 1920, reivindicaram o controle sobre o saber relacionado a uma gama muito diversificada de problemas que ia desde a delinqüência juvenil, passava pelo alcoolismo, pelos aposentados da indústria, pelas crises conjugais e ainda numerosas outras questões. A partir de uma ingerência tão abrangente, não é nada estranho o fato de que semelhante atitude os colocou na linha de tiro do clero e dos advogados, como representantes das profissões tradicionais, e, igualmente, foram levados a violentos confrontos com os psicólogos e assistentes sociais, do lado das então novas profissões.

Com exceção dos advogados, os psiquiatras conseguiram sobrepor-se intelectualmente a todas as demais profissões, em que pese o fato de seu número ser tão pequeno que, em muitos casos, eles apenas desempenhavam o papel de supervisores da área cuja jurisdição haviam assegurado. Com efeito, a psiquiatria permaneceu profissão incontestada até a súbita expansão da demanda por psicoterapia, desencadeada em 1970, que os confrontou com seu pequeno número e, em função disso, abriu o espaço até então por eles monopolizado para o ingresso agressivo dos psicólogos e assistentes sociais.

A partir deste sumário exemplo que Abbott oferece a respeito do desenvolvimento da medicina americana, é possível visualizar a complexidade e o entrelaçamento das questões relativas ao conteúdo dos trabalhos que definem as profissões. Como ele mesmo diz:

Se alguém pretende “encontrar as origens da” medicina americana, então os homeopatas podem ser considerados uma força externa que entra em cena, luta com os protagonistas e, depois, une-se a eles. Mas uma tal interpretação ignora a virtual dissolução da medicina regular sob o período jacksoniano. A “promoção da saúde” tornou-se uma atividade livre de qualquer constrangimento regulatório. O próprio protagonismo não pode ser considerado uma entidade contínua. Desenvolvimento, atividade e relações interprofissionais estão fortemente reunidos (Abbott, 1988, p. 21).

No que respeita à jurisdição sobre o trabalho e às relações interprofissionais, a história da psiquiatria americana aparece como uma narrativa quase independente da história da medicina, visto que essa profissão surge com uma organização incipiente; em uma década, preenche as formalidades da profissionalização (associação, jornal, código de ética, etc.) e irá submeter-se a um notável processo de alteração de sua jurisdição que também a coloca sob relações tensas com outros grupos profissionais ao longo dos seus mais de 150 anos de história. Nesses exemplos, a questão central sobre o desenvolvimento das profissões é o profundo atrelamento das relações interprofissionais com o conteúdo da atividade profissional. Sem embargo, a profissionalização resulta de um contexto favorável que ajuda a determinar seu curso. Porém: “Uma teoria compreensiva da vida profissional deve tratar desses fatos complexos que são a competição jurisdicional e as relações interprofissionais” (Abbott, 1988, p. 23).

Os limites e as possibilidades para uma nova profissionalidade

Voltemos, agora, aos professores. A partir das considerações anteriores sobre os saberes docentes, parece tranqüila a afirmação de que a jurisdição dos professores sobre o conteúdo do seu trabalho é limitada. Se considerarmos os três tipos de saberes docentes, excetuando o saber da experiência, nenhum dos dois outros pode servir como instância de legitimação social de sua função.

Seguindo as pistas de Maurice Tardif (2002), analisemos sua relação com os saberes das disciplinas. De um ponto de vista teórico, está fora de questão que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação nesses saberes estabelecem relação solidária no quadro da cultura moderna e contemporânea. Seria muito difícil, sem dúvida, conceber o acelerado desenvolvimento dos conhecimentos em nossa época na ausência de poderosos recursos educacionais. De fato, são os sistemas e as práticas educacionais que asseguram o acesso sistemático e permanente dos mais variados grupos sociais aos estoques de conhecimento continuamente renovados pela pesquisa científica, em que pese o fato de que esse referido acesso, na maioria das vezes, venha a ser submetido a um processo socialmente seletivo.

Ainda segundo Tardif, pode-se dizer que toda produção de novos conhecimentos supõe a premissa lógica da assimilação prévia dos conhecimentos já estabelecidos, que, por sua vez, envolve necessariamente procedimentos de ensino tão exaustivos e complexos quanto o grau de abstração e formalização do saber em questão. Essas indicações reforçam a idéia de que a produção dos saberes e a formação nos saberes constituem dois termos complementares no quadro da cultura contemporânea. Em tais circunstâncias, os professores, em virtude de suas funções, ocupam posição estratégica no interior da rede complexa de relações que liga as sociedades modernas aos conhecimentos necessários à sua reprodução e ao seu desenvolvimento. Diante disso, seria de se esperar, portanto, que eles reunissem condições de, ao menos, dividir com os grupos produtores de saber o prestígio social indispensável para constituir-se em instância reconhecidamente competente de jurisdição sobre os saberes que lhes cabe ensinar. No entanto, a realidade é bem outra.

A tendência atual sinaliza para a progressiva autonomia da comunidade científica em relação ao corpo docente. Mesmo no interior da instituição universitária, que tradicionalmente assumiu tanto as tarefas de pesquisa quanto as de ensino, ganha força a idéia de que a produção e a transmissão do conhecimento são tarefas especializadas sem qualquer ligação entre si. Nos demais níveis do sistema de ensino, essa fratura já foi operada há muito mais tempo, de modo que o professor que neles atua é, no mais das vezes, avaliado unicamente pela sua competência em realizar as tarefas tecno-pedagógicas de transmissão dos saberes produzidos por outros grupos.

Para Tardif, a modernização das sociedades ocidentais diluiu as formas pré-modernas de organização do trabalho intelectual em que uma seleta comunidade erudita concentrava as tarefas de formação e de conhecimento no interior de instituições elitistas, ao passo que as demais formas de saberes técnicos necessários à produção material da vida social eram incorporadas à prática dos diversos grupos que se encarregavam de reproduzir seu saber prático no interior das corporações de artesãos e de operários. Com o tempo, esse quadro foi sendo profundamente alterado em favor de uma divisão moderna do trabalho intelectual, no qual as ciências e as técnicas, constituindo o núcleo duro da cultura moderna, são materializadas em forças produtivas da economia. A partir daí, começa a ser operada uma divisão entre as funções de pesquisa, por um lado, e as tarefas de ensino, por outro, sem contar com o fato de que os saberes técnicos são progressivamente expropriados dos diferentes grupos de trabalhadores – então transformados em meros executores de funções parcelares na divisão técnica do trabalho – e submetidos ao processo de formalização sistemática, conduzido por corpos de especialistas (Tardif, 2002).

No caso dos professores, não se trata, portanto, de uma divisão de tarefas semelhante às que Abbott reportou, quando fez alusão às relações interprofissionais entre os médicos regulares e os neurologistas e, depois, entre estes e os psiquiatras. No caso em questão, a produção de novos conhecimentos adquiriu tamanho prestígio nas sociedades contemporâneas que acabou por rebaixar definitivamente as atividades de ensino para um plano subsidiário no interior da rede complexa de relações que liga as atuais sociedades aos saberes. Na atual divisão social do trabalho intelectual, os grupos e as instituições dedicados à produção do conhecimento nas mais diversas áreas gozam de reconhecimento social e profissional sem paralelo com os grupos envolvidos com as tarefas de instrução e formação.

Vivemos atualmente na chamada “sociedade do conhecimento” e, nela, o valor social dos saberes depende de sua capacidade de renovação permanente e possibilidade de aplicação imediata nas mais diferentes práticas sociais. Nesta chave de entendimento:

(...) aquilo que se poderia chamar de uma dimensão formadora dos saberes, que os aproximava tradicionalmente de uma Cultura (*Paideia*, *Bildung*, *Lumières*) e cuja aquisição implicava numa transformação po-

sitiva das formas de pensar, de agir e de ser, é reprimido para fora do círculo relativamente estrito dos problemas e das questões cientificamente pertinentes e tecnicamente solucionáveis (Tardif, 2002, p. 35).

O esvaziamento da dimensão formadora dos saberes foi decisivo para que a posição dos professores no interior das relações entre os grupos que investem no campo do conhecimento fosse socialmente desvalorizada. Segundo a tradição intelectual ocidental, a unicidade entre saber e formação estava assegurada em virtude da natureza intrínseca de alguns saberes-mestres tais como a Filosofia Clássica e a Doutrina Cristã, por exemplo. Nesse entendimento, “a apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua ‘ensinabilidade’” (Tardif, 2002, p. 43). Com a emergência da modernidade, o ensino passa por um processo de depuração dos predicados de valor, uma vez que nenhum saber pode mais ser considerado em si mesmo formador, e a função do professor estará cada vez mais voltada para a tarefa de conferir valor formativo ao saber que ensina por intermédio mesmo do próprio ato de ensinar. Em consequência, a relação dos professores com os saberes das disciplinas passa a ser a definida por uma completa exterioridade, de vez que eles são incorporados à sua prática na condição de meros objetos do seu trabalho. Em resumo, “os mestres assistem à mudança de natureza do conteúdo que dominam: ele se desloca dos saberes aos procedimentos de transmissão dos saberes” (*idem*, p. 43). Em tal quadro, o saber das disciplinas é, sem dúvida, um dos saberes docentes, mas, ao mesmo tempo, os professores não podem impô-lo como instância de legitimação social de sua função.

E quanto ao saber da pedagogia? Afinal, o que fazem ou devem fazer os professores? Eles ensinam. Teriam eles, então, jurisdição sobre os modos de ensinar? Qual a dimensão desse trabalho que estaria sob seu controle? Se voltarmos a atenção para os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares, veremos que a relação dos professores com os saberes das “ciências da educação” não difere muito da relação por eles estabelecida com os saberes das disciplinas. No que respeita à universidade e a seu corpo de formadores, os professores são, costumeiramente, vistos como “objeto” de saber. Com efeito, eles não têm jurisdição alguma sobre os saberes que são produzidos pelas assim chamadas “ciências da educação”, tampouco sobre a definição e a seleção dos saberes pedagógicos que preenchem as grades cur-

riculares dos cursos voltados para a sua formação nas universidades e nas escolas normais.

Segundo Tardif, ao longo do século XX, além do advento da “Educação Nova”, dois outros fenômenos irão alterar profundamente a formação e a prática dos professores. Primeiramente, a emergência da psicologia como paradigma de ciência para a pedagogia que conduz a uma interface cada vez mais estreita entre essas duas áreas. Em segundo lugar, o fato de a antiga pedagogia geral ter sido submetida a um processo progressivo de divisão em subáreas especializadas que imprimiu à formação do professor um caráter mais profissional e especializado. Com efeito, ambos os fenômenos produziram verdadeira racionalização da formação e da prática docentes cujos desdobramentos irão promover a concentração dos saberes da pedagogia em especialistas submetidos aos imperativos da produção acadêmica e, no mesmo movimento, a prática docente será assimilada a modelos de intervenção técnica e profissional:

Cientifização e tecnologização da pedagogia são os dois pólos da divisão do trabalho intelectual e profissional que separam os corpos de formadores da escola normal ou da universidade, que monopolizam o pólo de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, do corpo docente consagrado às tarefas de execução e de aplicação dos saberes (Tardif, 2002, p. 44).

Aqui, novamente, está-se diante de uma situação na qual os professores vêm interdidas as vias de legitimação social da sua posição ocupacional por intermédio do controle de um saber sistematizado e permanentemente mobilizado em sua prática profissional. Em relação a esse tipo de saberes, cabe-lhes tão-somente a tarefa de assimilá-los durante sua formação inicial e continuada e incorporá-los às suas prescrições ao longo da carreira. Nesse percurso, tais saberes serão considerados os fundamentos da competência profissional do professor que, por sua vez, também não é definida pelos próprios professores, mas, sim, por instâncias tais como a universidade e o Estado. De mais a mais, a evidência da fragilidade da articulação postulada entre a prática docente e os saberes da pedagogia entre os professores pode ser percebida nas avaliações dos docentes veteranos a respeito de semelhantes conhecimentos, que, freqüentemente, são por eles considerados como “lindas teorias” e “abstrações acadêmicas”, entre outras designações pejorativas.

Restaria, então, o saber da experiência como último reduto de legitimação socioprofissional dos professores. Saber prático, o saber da experiência é produzido e legitimado pelos próprios professores. Segundo Maurice Tardif, é a partir do saber da experiência que os professores estabelecem relação crítica com os saberes das disciplinas e com os saberes da pedagogia, transformando “suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (1991, p. 232). Nessa operação, os demais saberes são por eles avaliados, selecionados, incorporados à prática cotidiana e retraduzidos para a linguagem própria do grupo. Desse modo:

A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (*feed-back*) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes; e por isso mesmo ela permite à(ao)s profes-sore(a)s retomar seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e então, *objetivar* um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (Tardif, 2002, p. 53).

O autor aqui mencionado vai mais longe e sugere o projeto de um novo profissionalismo para os professores, com base no que ele denomina “o núcleo vital do saber docente”, ou seja, o saber da experiência. Neste empreendimento, o objetivo seria fazer com que os professores pudessem se impor “enquanto produtores de um saber originado em sua prática e sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo” (Tardif, 2002, p. 54). Para tanto, em um primeiro momento, os professores deveriam permitir que o seu saber prático fosse liberado dos limites estreitos da “experiência vivida”, de modo a viabilizar seu reconhecimento por parte dos demais grupos produtores de saber. Em um segundo momento, a “estratégia de profissionalização do corpo docente” exigiria o que Tardif chama de uma “verdadeira colaboração” entre os professores, os “corpos universitários de formadores” e os representantes da burocracia estatal responsáveis pelo sistema educacional, no sentido de incorporar às iniciativas de formação dos professores às suas próprias idéias a respeito dos saberes das disciplinas e dos saberes da pedagogia.

O que chama mais a atenção nas idéias de Maurice Tardif é o esforço teórico para legitimar social e profissionalmente o saber da experiência como espaço epistemológico de jurisdição profissional dos professores e instrumento de sua afirmação no âmbito das relações interprofissionais. Na ver-

dade, trata-se de um duplo esforço. De início, realiza uma tentativa de crítica do lugar reservado para o ensino no seio da organização do saber contemporâneo e, em seguida, empreende um trabalho de valorização do saber da experiência em suas relações com os demais saberes docentes. No fundo, ele pretende demonstrar que, se a verdadeira escola de formação profissional dos professores é a sua própria prática, então a verdadeira profissionalização dos professores deve abandonar toda pretensão de fundar-se em um conhecimento com alto nível de formalização e especialização acadêmicas.

À guisa de conclusão

No sistema contemporâneo das profissões, semelhante projeto de profissionalização é insustentável. Primeiramente, em virtude da importância que o conhecimento abstrato adquiriu na cultura profissional contemporânea, sendo este capaz até mesmo de definir os territórios profissionais por intermédio da jurisdição que cada grupo específico reivindica sobre áreas definidas de saber, tanto no interior quanto fora da instituição universitária.

Além disso, e ainda mais importante, é o argumento de Andrew Abbott sobre o fenômeno da morte das profissões. Segundo o autor, algumas profissões, que inclusive chegaram a desenvolver um saber especializado, simplesmente desapareceram em virtude de o conhecimento que lhes servia de esteio estar tão atrelado à prática mais ordinária do ofício que não pôde subsistir ao desaparecimento da organização e da tecnologia que lhes deu origem. Em sua argumentação, o autor cita o exemplo de algumas profissões típicas da época forte do transporte ferroviário americano, tais como despachantes e agentes, que acabaram extintas exatamente porque não foram capazes de sistematizar um conhecimento cuja aplicação fosse passível de ser estendida para além dos limites das antigas ferrovias.

Ainda nessa linha de reflexão, o autor faz referência aos artistas itinerantes tais como músicos, mestres de dança e professores de canto, que vêm sendo dizimados pela centralização do entretenimento levada a cabo pela mídia de massa. No caso dos professores, se, como diz Tardif, o saber da prática constitui o único saber, de fato, produzido pelos eles e “sobre o qual poderiam reivindicar um controle socialmente legítimo”, então toda vez que a sua prática é contestada, seja pela introdução de novas tecnologias educacionais (tecnologização do ensino), seja por movimentos sociais e educacio-

nais contrários à escolarização (teoria da desescolarização de Ivan Illich, nos anos 1970), o seu estatuto socioprofissional é abalado, porque os saberes docentes mais suscetíveis a um processo de formalização em corpos de conhecimentos abstratos (o saber das disciplinas e o saber da pedagogia) encontram-se fora do alcance jurisdicional dos próprios professores. Portanto, não é sem razão que a sociologia das profissões classifica o magistério, como foi visto anteriormente, na categoria das semi-profissões.

Dessa análise não decorre, efetivamente, a idéia de que o magistério como profissão esteja em vias de desaparecer, porque o desaparecimento da forma escolar ainda é uma possibilidade remota. Entretanto, no momento em que os processos de racionalização do ensino atualmente em curso entronizam o saber científico das disciplinas e da pedagogia em detrimento do saber da experiência, estão lançadas as bases para um deslocamento dos professores do centro de decisões sobre o saber escolar, isto é, eles voltam a ocupar o “lugar do morto” na metáfora de António Nóvoa. Em larga medida, toda ocupação desenvolve o seu “saber prático”, que, não raras vezes, revelar-se-á inútil para definir o estatuto socioprofissional de um mister no interior do atual sistema das profissões. Afinal, que possibilidades ainda existiriam para produzir um intercâmbio entre as ciências da educação e o saber prático dos professores capaz de conferir à docência o estatuto social de profissão na paisagem da cultura contemporânea?

Referências bibliográficas

ABBOTT, Andrew. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

BRAVIERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CABRERA, Blas e JÁEN, Marta Jiménez. Quem são os docentes? Sobre o “conhecimento sociológico do professorado”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Editora Dannonica, 4, p. 190-209, 1991.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Editora Dannonica, 4, p. 74-90, 1991.

- KHLEIF, Bud B. Modes de professionalization. *Sociologia Internationalis*, vol. 18, ns. 1-2, p. 209, 1980.
- LARSON, Magali Sarfati. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977.
- MURPHY, Raymond. Proletarianization or bureaucratization: the fall of the professional? In: TORSTENDAHL, Rolf & BURRAGE, Michael (Eds.). *The formation of professions*. London: Sage, 1990. p. 71-86.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, s. d.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Editora Dannonica, n. 4, p. 109-39, 1991.
- PARKIN, Frank. *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London: Tavistock, 1979.
- PARSONS, Talcot. A sociologist looks at the legal profession. In: *Essays on sociological theory*. New York: The Free Press, 1964a. p. 370-385.
- PARSONS, Talcot. The professions and social structure. In: *Essays on sociological theory*. New York: The Free Press, 1964b. p. 34-49.
- POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 174-83.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

Recebido: 11-2-05

Aprovado: 13-5-05