

# A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ENTRE O MITO, A REALIDADE E A POSSIBILIDADE

CASSIO MIRANDA DOS SANTOS<sup>1</sup>

## RESUMO

A questão da profissionalização do professor tem sido amplamente discutida e dentre as análises destaca-se a "tese da proletarização". O presente trabalho procura analisar e discutir tal teoria, levantando seus aspectos positivos e negativos. Através de um breve histórico do trabalho docente procura também, por meio da identificação das condições de trabalho do professor, avaliar as semelhanças entre o seu trabalho, o trabalho de um profissional e o trabalho de um proletário.

## ABSTRACT

The subject of the teacher's professionalization has been discussed thoroughly and in the analyses stand out the "thesis of the proletarianization". The present work tries to analyze and to discuss such theory, lifting its positive and negative aspects. Through a brief one historical of the educational work, it also seeks, by means of the identification of the conditions of the teacher's work, to evaluate the likeness between its work, the a professional's work and the a proletarian's work.

---

<sup>1</sup> Graduado em História, Mestre e Doutorando em Educação pela Unesp, Professor de Didática e Filosofia na Fali-BH

## INTRODUÇÃO

O ensino é uma prática tão antiga quanto as primeiras civilizações. A necessária transmissão de conhecimentos de geração a geração se deu e se dá através de um processo de ensino-aprendizagem. O homem se humaniza à medida que se generaliza, à medida que se integra à vida social, à medida que se apropria da cultura. Segundo Nóvoa “o indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura e preencha a distância entre o cérebro e o ambiente” (NÓVOA, 1991:109). A tarefa de educar, de ensinar, de “transmitir cultura”<sup>2</sup> esteve ao longo dos séculos a cargo de vários tipos e categorias de pessoas. Desde o amadorismo primevo até o profissionalismo atual a figura do professor oscilou entre os vários setores da sociedade: da Igreja ao Estado, da Família à Escola.

No Brasil do final do século XX o magistério, enquanto profissão, passa por um período de crise e descrédito, refletido na condição assalariada do trabalho do professor, cuja remuneração diminui gradativamente, quer na Rede Pública, quer na iniciativa privada. Cabe a indagação: qual a razão desta situação do professorado? As peculiaridades do trabalho docente fazem do professor um “operário do ensino”? Quais as perspectivas que se apresentam para o resgate do valor e reconhecimento da importância do professor?

Este artigo não se propõe a responder de forma definitiva a tais questionamentos, contudo pretende levantar algumas hipóteses viáveis para o melhor entendimento da questão. Através de um levantamento histórico da função do professor, procuraremos, analisando também a tese da proletarização do trabalho docente, apresentar algumas das possíveis razões que levaram o magistério à sua atual condição.

---

<sup>2</sup> O conceito de educação enquanto transmissão de cultura é extremamente conservador e tradicional, contudo optamos por empregá-lo por facilitar a compreensão do papel do ensinador, reservando o tratamento da educação enquanto produção e transformação de cultura para outro momento.

## BREVE HISTÓRICO DO TRABALHO DOCENTE

A perda de autonomia para a execução do magistério foi se intensificando ao longo da história. Na Antiguidade o ensino era ministrado tanto pelos pais quanto pelos sábios e mestres, os quais desenvolviam-no principalmente na base do discipulado. O processo de transmissão de cultura empreendido pela família e comunidade era natural, baseado na convivência, através da qual a cultura era gradativamente impregnada<sup>3</sup>. Dessa forma eram ensinados os ofícios, as letras, a ciência, as crenças de cada cultura. Os povos mais primitivos cultivavam “cerimônias de iniciação” as quais eram transmitidas aos jovens pelos homens mais experientes do grupo (feiticeiros, curandeiros, xamãs, esconjuradores). Esse ensino, contudo, era paralelo às demais funções exercidas no cotidiano do grupo por estes proto-professores.

O ensino vinculado ao sacerdócio foi marca também da antiguidade Hindu, quando os brâmanes eram os responsáveis pela educação. Na educação judaica o ensino também estava associado ao sacerdócio principalmente por ter como base o estudo das Sagradas Escrituras. Naquele contexto era importante também a participação ativa dos pais, os quais deveriam cooperar de forma direta no aprendizado de seus filhos, inculcando-lhes os mandamentos divinos; o pai devia falar dos mesmos “assentado em (tua) casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-(te) e ao levantar-(te)” ( Deuteronômio; capítulo 6, versículo 7). Na Grécia antiga podemos identificar tipos diferentes de “professores”. Em Esparta os professores eram custeados pelo Estado e preparavam os jovens para o futuro ligado às guerras e combates, obviamente era dada uma forte ênfase à educação física. Em Atenas, por outro lado, a ênfase era mais holística, unindo o físico ao intelectual (a *παιδεία*, *paidéia*). As crianças eram conduzidas até as escolas por escravos especificamente designados para este fim, os condutores de crianças, pedagogos ( *paidós* = criança + *agein* = conduzir ). Os atenienses viam a educação como dever do Estado mas não como monopólio do mesmo. O surgimento dos *sofistas*, que ensinavam “as ciências e as artes, com finalidades práticas,

<sup>3</sup> Segundo Nóvoa “a impregnação cultural não tem nada a ver com uma intenção explícita de educar; ela se faz sobretudo pelo conjunto das interações que se produzem no ambiente da criança, sem que o adulto tenha consciência da ação educativa que ele está a exercer.” (Nóvoa, 1991:110)

principalmente a eloquência, em troca de uma elevada contribuição financeira”, é um dos primeiros indícios de profissionalismo no magistério ocidental. Os sofistas encontraram certa resistência por parte dos sábios da época, principalmente pelo caráter remunerado de seu trabalho. Os grandes professores do período foram os filósofos que baseavam seu ensino no relacionamento e na estima para com seus alunos. Os professores das escolas romanas antigas se dedicavam ao ensino da leitura, escrita e contas matemáticas. Devido a um paralelo com a educação oferecida nos lares, tal ensino adquiriu um caráter lúdico, de diversão, cabendo aos professores o tratamento de *ludi-magister* (PILLETI ET AL, 1995:31; BRANDÃO, 1981:38).

Já na Idade Média a criança passa a ser tratada como um “adulto em miniatura”. Afastada do convívio e proteção familiar a criança era submetida a uma aprendizagem *do e no* mundo dos adultos. Segundo Phillipe Ariés “a civilização medieval tinha esquecido a *paidéia* dos antigos e desconhecia ainda a educação dos modernos. Este é o fato essencial: ela não tinha a idéia da educação” (ARIÉS, 1995:312). Sendo a Igreja a única instituição a sobreviver à queda do Império Romano, coube a ela não somente a interferência na vida política e econômica da sociedade medieval como também o próprio controle da vida intelectual e educacional<sup>4</sup>. As escolas medievais estavam ligadas à igreja, principalmente aos mosteiros onde os membros do clero regular dedicavam-se ao ensino.

“A educação assim restrita era, pois, sagrada e ministrada pelo clérigo, este sim, portador de uma vocação religiosa, segundo a teologia. A Igreja, tomando para si a educação e confiando essa missão às ordens religiosas masculinas e femininas no continente e no ultramar, estendeu o conceito de vocação atribuído à pessoa do religioso ao seu trabalho também. Tornou-se vocação trabalhar com os pobres, com os doentes, com as crianças, etc.” (HAGUETTE, 1991:116).

---

<sup>4</sup> Embora muitos historiadores caracterizem a Idade Média como *teocêntrica*, entendemos que tal período da História foi marcadamente *eclesiocêntrico*.

No final da Idade Média inicia-se o movimento escolástico que tratava da relação entre fé e razão, o qual contribuiu para a expansão do ensino e do trabalho dos mestres para além dos muros dos mosteiros. Por volta do século XIII começam a surgir as primeiras universidades. Embora tratassem de assuntos não somente teológicos, seus professores estavam envolvidos de maneira “religiosa” com a causa.

A tendência antropocêntrica própria do Renascimento e a “desclericalização” levada a cabo principalmente após a Reforma Protestante proporcionaram o surgimento de novos professores. A ênfase no livre exame das Sagradas Escrituras dada pelos reformadores acarretou um esforço por proporcionar ensino de leitura a todas as camadas da população<sup>5</sup>. Tais reformadores defendiam a tese de que o oferecimento de escolas era obrigação do Estado, o qual devia cuidar da remuneração dos professores e da frequência dos alunos às aulas. Contudo a reação Católica (Contra-reforma) foi imediata, tendo como ponta de lança o trabalho catequético-educacional da Companhia de Jesus, o qual, em termos de situação do professor, em pouco diferia da tradição medieval (clericalismo).

A separação entre Igreja e Estado alavancada com as Revoluções Burguesas possibilitou o desenvolvimento de sistemas públicos de educação, tanto nos países protestantes quanto nos católicos. Na Alemanha, já no século XVIII, foi estipulada oficialmente a frequência escolar, a preparação e remuneração adequada dos professores, bem como a seleção e adoção de livros didáticos adequados. Os professores passaram a ser funcionários do Estado, sendo por ele selecionados e mantidos. Na França a desclericalização do ensino somente se efetivou em meados do século XIX, ficando a nomeação de professores a cargo do Estado, assim como a definição da remuneração (MONROE, 1983:352).

A transferência da responsabilidade educacional da família/comunidade para a Igreja e desta para o Estado não se deu de forma abrupta. Mesmo a partir do século XVI, com a Modernidade, a Igreja não deixa, de imediato, a sua dominação sobre a educação escolar. A perda deste “monopólio”, na Europa, só se configura de maneira cabal em meados do séc. XVIII, no desenrolar das Revoluções Burguesas.

---

<sup>5</sup> Segundo FURET (apud NÓVOA, 1991:113) “Lutero torna necessário aquilo que Gutemberg tornou possível”

A dominação da Igreja se dava, primeiramente, por meio dos párocos das comunidades rurais que controlavam a atuação dos *mestres leigos* (exercendo a função docente como secundária, priorizando seus trabalhos agrícolas e artesanais) nas *petites écoles*. Nas cidades o domínio da Igreja se dava também por meio do trabalho educacional de mestres leigos (em *petites écoles* e colégios), sociedades de caridade e congregações religiosas.

A consolidação da supremacia política e econômica da burguesia ocorrida no século XIX foi acompanhada das transformações nos diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Segundo SAVIANI (19--:44) “assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos”. O professor passa a ser um funcionário do Estado, consolidando o processo de profissionalização da “categoria” docente. Não podemos, contudo, afirmar que a profissionalização só se deu com a entrada dos professores nos quadros do Estado; a “gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente. É uma ação de longa duração, realizada sobretudo no seio de algumas congregações religiosas, ao longo da qual os docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a função docente de toda uma série de outras funções e erigindo o campo educativo em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo” (NÓVOA, 1991:118).

No Brasil o ensino esteve, durante a maior parte do Período Colonial, a cargo dos religiosos da Companhia de Jesus. O ensino realizado pelos jesuítas, baseado na *Ratio Studiorum*, confundia-se com a catequese e por esta razão o sustento destes, como mestres, confundia-se com seu sustento como missionários. O ensino no Brasil colônia era o reflexo do ensino ministrado em Portugal, a metrópole. Assim sendo, uma vez que na Corte o ensino estava a cargo do clero, o mesmo haveria de ocorrer na colônia americana. Tal ensino ficou a cargo basicamente do Clero Regular (ordens religiosas), ficando o Clero Secular com os ofícios pastorais. A estreita relação entre o ensino e o ministério religioso, já que os professores que aqui existiam pertenciam ao clero, gerou uma

problemática associação entre magistério e sacerdócio. Os primeiros professores do Brasil ensinavam como desempenho de sua vocação religiosa e não como exercício de uma profissão. Desta forma, o trabalho exercido não necessitava de uma remuneração, uma vez que compunha o quadro dos deveres religiosos.

“Daí justificar-se a ‘ideologia do beatério’, através da qual o professor era representado, por definição, como um missionário abnegado do qual muito se poderia esperar e ao qual pouco se precisaria oferecer em termos de compensações materiais, uma vez que maiores satisfações lhe seriam delegadas pelo próprio exercício beatífico de sua profissão” (NUNES, 1985:60).

Percebe-se que a atual baixa remuneração do trabalho docente tem raízes antigas e profundas, estabelecidas ao longo de décadas e séculos de história.

## A TESE DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

As análises das condições de trabalho docente contemporâneas diferem de acordo com os pressupostos teóricos assumidos por cada analista. Dentre as diversas interpretações destacam-se aquelas que entendem o trabalho docente como plenamente adequado e consoante ao modo de produção capitalista. A maior evidência desta consonância seria a proletarização do trabalho docente e a sua “desprofissionalização”<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Não é possível tratar da profissionalização ou proletarização do trabalho docente sem mencionar a questão de gênero. Autores como Enguita, Nóvoa, enfatizam a estreita correlação entre a predominância feminina no setor e o seu desprestígio. O tema tem sido ampla e profundamente discutido na FAE-UFMG através de pesquisas orientadas pela Professora Eliane Marta S. T. Lopes. Questões interessantes estão relacionadas com o tema : - Os baixos salários dos professores são consequência da feminização do setor ou o setor é feminino por

Tais análises compõem uma tendência, a chamada “tese da proletarização”, que vê a escola como um microcosmo capitalista, onde as funções e relações entre os elementos correspondem às funções e relações entre os membros de uma empresa capitalista (BRAVERMANN, 1977; APPLE, 1987; ENGUITA, 1991; COELHO, 1992).

Segundo a “tese da proletarização”, para entendermos a condição de trabalho do professor é necessário que primeiramente conheçamos a estrutura dentro da qual o mesmo está inserido. Um dos fundamentos do capitalismo é a organização hierárquica do trabalho. Para um capitalista tal organização é mais do que necessária, é vital. A retirada do controle exercido pelo trabalhador sobre o produto e sobre o processo de produção é imprescindível para o andamento adequado da empresa capitalista; e é a este distanciamento e “estranhamento” (*entfremdung*) que MARX (1987:148) chama de *trabalho alienado*. Promove-se uma *divisão social do trabalho, na qual* um grupo vende a sua força de trabalho (como mercadoria) para outro que controla os meios e os bens de produção. Para aumentar os seus ganhos este segundo grupo, os capitalistas, procurarão pagar o menor valor pela maior quantidade e qualidade de trabalho que conseguirem. Segundo ENGUITA (1991:46)

“um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho – não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho. Posto que nenhum capitalista a comprará por nada, um proletário é também um trabalhador que produz mais do que recebe, seu salário, e mais do que o necessário para a reposição dos meios de trabalho que emprega; vale dizer que produz um sobretrabalho, um excedente ou, para ser mais exato, uma mais-valia. Para assegurar que assim ocorra, o capitalista faz tudo o que pode, e pode bastante, para controlar e organizar o resultado e o processo de trabalho”

---

causa da baixa remuneração? – Homens e mulheres recebem a mesma remuneração quando desempenham a mesma função na escola? – Atualmente a renda feminina ainda é a 2ª fonte de sustento da família? - A divisão técnica do trabalho nas escolas tem critérios relacionados a gênero? (homens no pensar – administração, e mulheres no executar- docência).



O advento da fábrica, mais do que a representação do progresso tecnológico, indicou a perda do controle, por parte do trabalhador, sobre o fruto e as condições de seu trabalho. Assume esse controle o capitalista que passa a determinar o ritmo, quantidade e qualidade do trabalho a ser executado. "A partir disso, o operário não é livre para decidir como e quanto quer trabalhar para produzir o que lhe é necessário; mas é preciso que ele escolha trabalhar nas condições do patrão ou não trabalhar, o que não lhe deixa nenhuma escolha" (GONZ, 1989:41). Na sociedade pré-capitalista o trabalhador (artesão) estava em contato direto com o mercado; não vendia a sua força de trabalho, vendia o produto do seu trabalho. No modo de produção capitalista o trabalhador é separado do mercado, passa a vender o seu trabalho para o capitalista e não mais o produto de seu trabalho para o consumidor; é o processo de assalariamento.<sup>7</sup> A viabilização do trabalho coletivo, em cooperação, ocorreu graças à grande implantação de Capital visto que só o mesmo permite a mobilização dos recursos necessários para a produção.

O trabalho coletivo gerou, por conseguinte, um novo tipo de "assalariados", aqueles que trabalham para defender os interesses do Capital, o trabalho de "gerenciamento". Este grupo de assalariados distancia ainda mais o capitalista do trabalhador comum; aquele passa a ser exclusivamente o dono dos bens de produção enquanto o "gerente" atua junto aos demais trabalhadores *mandando em nome do Capital*. No período manufatureiro já se observava uma divisão do trabalho baseada no trabalho individual dos diversos artesãos sob o controle direto do capitalista. No capitalismo chamado monopolista ocorre um rompimento

---

<sup>7</sup> O trabalho manufatureiro tinha duas origens principais. A primeira era a combinação de ofícios diversos: na montagem de carruagens, por exemplo, contratavam-se pintores, marceneiros, estofadores, etc. A segunda era a cooperação de artífices de determinado ofício que passavam a ter suas funções decompostas: na produção de sapatos cada sapateiro era contratado para executar somente uma tarefa dentro de todo o processo. Desta forma o trabalhador acabava por se limitar, uma vez que passava a depender das condições materiais oferecidas pelo capitalista (matéria-prima, ferramentas, outros trabalhadores para fazerem as outras partes do produto, local); o seu trabalho só tinha razão de ser se ligado ao capitalista. Ao se dedicar somente a uma função o trabalhador não necessitava de pausas para trocar de ferramentas ou ambiente. Tal postura gerava maior produtividade. O ferramental passou a ser concebido de maneira diversificada para atender a cada trabalho específico. Tais fatores geravam uma melhor qualidade e uma maior quantidade de produtos o que possibilitava ao capitalista uma vitória na concorrência com a produção artesanal.

entre o Capital e o seu proprietário individual. Formam-se grandes conglomerados de capital que exigem uma *gerência especializada*, científica. Surge a figura do Administrador que assumirá uma função até então reservada ao Proprietário. Há agora um grupo voltado para o planejamento, a teoria, a concepção (a gerência científica) e outro voltado para a execução, a prática, a ação (os operários). Com o propósito de obter melhores resultados, transformando da maneira mais rápida e proveitosa possível a força de trabalho em capital, promove-se esta *divisão técnica* do trabalho. O controle passa para um pequeno grupo "capacitado" devido ao estudo e para o domínio da ciência. Através da mecanização e da fragmentação do trabalho ocorre a própria desqualificação dos agentes diretos da produção, os trabalhadores, os operários. Tal desqualificação incide inclusive sobre os salários que são reduzidos gradativamente. Taylor foi um dos principais defensores da extinção do trabalho profissional qualificado, do trabalho *cerebral* do operário, através de um rígido sistema de controle e gerenciamento do trabalho e da produção. A função do operário era a de *executar* e não a de *pensar*.

A "tese da proletarização" propõe, pois, uma analogia<sup>8</sup> direta entre o processo de trabalho em uma fábrica e em uma escola; é uma comparação entre o operário e o professor. O professor não passaria (usando a expressão de García) de um "peão qualificado"<sup>9</sup>. Segundo tal análise o professor seria mais uma peça na grande engrenagem que se tornou a escola; ele só teria razão de ser e subsistir se inserido no contexto da escola, fora dela não haveria condições de trabalho (uma vez que a concorrência sufoca as pequenas iniciativas a exemplo do ocorrido na transição do *artesanato* à *manufatura*, além do desincentivo e não reconhecimento oficial das iniciativas individuais de ensino formal). A estrutura sócio-educacional contemporânea não é propícia à atuação de professores autônomos, profissionais liberais. Nesta perspectiva o

<sup>8</sup> SILVA, valendo-se de uma expressão formulada por Marta Jiménez em 1991, denomina a "tese da proletarização" de "tese analogizante".

<sup>9</sup> "El maestro no puede ser un mero peón qualificado en conocimientos instrumentales de métodos y medios, sino un activo agente de socialización crítica y liberación personal frente a los condicionamientos cada vez más sutiles de la sociedade en la que vive" (GARCÍA *apud* VILLA, 1997:99)

professor é um trabalhador assalariado, levado a vender sua força de trabalho para subsistir. Dentro da lógica deste sistema o salário recebido é “bem menor que o valor que o trabalhador cria no tempo pelo qual vendeu sua força de trabalho. Sua maior produtividade face à sua maior qualificação não beneficia a ele, aumentando gradativamente seu salário, mas ao seu empregador que se apropria da diferença, a mais-valia” (FREITAG, 1997:32).

Segundo a “tese da proletarização” a divisão técnica do trabalho manifesta-se na área educacional de maneira clara. A lógica do capitalismo, a racionalidade monopolista, exposta por Taylor, está presente nas escolas visando, em “nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho”, fragmentar o processo de produção educacional, separando o trabalho intelectual do braçal, opondo de um lado os que sabem, planejam e decidem (segundo os moldes dos gerentes da administração empresarial capitalista), e de outro lado os que fazem, executam (o operariado educacional, isto é, o professorado).

“A decorrência lógica desta divisão entre o trabalho intelectual e o manual, dirigentes e dirigidos, competentes e incompetentes, especialistas (técnicos) e não especialistas (simples professores) é uma degradação, uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não especializada, desqualificada ou semi-qualificada” (COELHO, 1992:33).

A fragmentação do trabalho docente faz com que o professor fique à mercê de terceiros para vender a sua força de trabalho. A exemplo do ocorrido na Manufatura, o seu trabalho só tem razão de ser em conjunto com o trabalho de outros; desta forma há a necessidade de submissão ao poderio do Capital para a execução do trabalho. “O trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de uma série de atividades parceladas” (Coelho:34).

Os defensores da tese da proletarização entendem que o próprio desenvolvimento de habilidade parcial, camuflada de especialização,

acaba por limitar ao invés de qualificar o professor, forçando-o a se encaixar como mais uma engrenagem na grande máquina orgânica que é a escola.

“A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelização do conhecimento e das funções da escola. A primeira, através da proliferação de especialidades e o confinamento dos docentes em áreas e disciplinas. A segunda, por meio da delimitação de funções que são atribuídas de forma separada a trabalhadores específicos, desmembrando-se assim as competências de todos: é caso da orientação, da educação especial, do atendimento psicológico, etc.” (ENQUITA, 1991:48).

Nesta perspectiva, a precária formação propiciada pelos cursos de habilitação coopera para a manutenção deste quadro de professores proletarizados. A baixa qualidade dos profissionais de educação (devido à má formação) acarreta uma conformação com o sistema e uma atitude passiva diante da educação e da sociedade como um todo. Tal professor, contudo, atende aos interesses do Capital uma vez que a sua postura irreflexiva e o seu despreparo e desqualificação tornam-no “massa de manobra” extremamente útil.

Segundo ENQUITA (idem, p.47) vários fatores como a urbanização, a expansão do setor público, a criação e expansão de escolas privadas contribuíram para a falência do docente autônomo.

“A criação e logo o predomínio absoluto das escolas com vários grupos escolares supunha a divisão e hierarquização dos docentes, com a aparição da figura do diretor e outras intermediárias. A figura do diretor tem seu correlato em uma certa perda de autonomia por parte do professor de base” (Ibidem)

A divisão daqueles que trabalham em Educação entre *especialistas* e *meros professores* revela a divisão técnica do trabalho na escola. O professor, por não fazer parte do grupo de “especialistas”, tem que se

submeter à hierarquia e burocracia escolar tendo, por conseguinte, seu trabalho desprestigiado e seu salário contido.

“Hoje essa divisão entre especialistas e não-especialistas ratifica a degradação do trabalho, não apenas dos docentes normalistas, mas dos próprios professores licenciados, reduzidos à condição de meros executores e, portanto, em posições inferiores na estrutura hierárquica da escola e com salários, em geral, mais baixos” (COELHO, 1992:37).

A perda de autonomia é ponto central nesta inserção do especialista em educação no cotidiano da escola; é o especialista que passa a controlar o trabalho docente.

“A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. (...) Mas além disso, sobretudo as autoridades das escolas podem impor aos educadores formas de organizar as turmas e outras atividades, procedimentos de avaliação, critérios de disciplina para os alunos, etc. O docente perde assim, também, mesmo que só parcialmente, o controle sobre seu processo de trabalho” (ENQUITA, 1991:48).

Nas escolas, principalmente as públicas, a docência, o trabalho em uma classe como professor-regente, é visto como trabalho duro, braçal, do qual muitos tentam “escapar” logo que possível. O enquadramento em funções técnicas, burocráticas, de planejamento, é visto como “promoção”, transferência esperada e disputada com afincio; na maioria dos casos em que há necessidade de retorno à sala de aula, a mesma é encarada como punição.

## PROLETÁRIO OU PROFISSIONAL?

O assalariamento do trabalho docente comprova o seu distanciamento do quadro das profissões liberais. O salário é a “remuneração, normalmente em dinheiro, devida pelo empregador, em face do serviço do empregado”; sendo o professor empregado em uma escola, este faz jus a um salário. O profissional liberal, por outro lado, não recebe um salário, o seu trabalho redundando em *honorários*.<sup>10</sup> O próprio termo *honorário* remete à idéia de um trabalho *honrado*, mais digno de glória. Assim sendo há uma hierarquização da importância e valor dos trabalhos e funções: alguns são dignos de honorários (como o dos médicos e advogados) e outros de salários, na maioria das vezes, baixos salários. Fica claro que o professor não se enquadra na categoria de profissionais liberais, a qual, por sinal, vem se diluindo, como comprovam os inúmeros ex-profissionais liberais que têm procurado empregos mais estáveis (mesmo que não tão bem remunerados) em instituições particulares e públicas.<sup>11</sup>

Se não podemos considerar o professor como um profissional liberal, devemos, necessariamente, considerá-lo um operário? O que diferencia uma profissão de um trabalho eventual, de um “quebra-galho”, de um “bico”?<sup>12</sup> Inicialmente podemos discutir o que vem a constituir o profissional ou o que define uma profissão. Segundo CARRASCO (1988:111), podem ser identificados alguns componentes básicos presentes em uma profissão: um corpo de conhecimentos específicos e destrezas, um grêmio coletivo de pessoas, a existência de estipulações sociais que garantam o desempenho desta função e o “status social”. Para ENGUITA (1991) uma profissão é definida pela competência específica para o seu exercício (qualificação, conhecimento, capacidade,

<sup>10</sup> Segundo o dicionário Aurélio, honorários referem-se à “remuneração àqueles que exercem uma profissão liberal: advogado, médico, etc; proventos”

<sup>11</sup> É crescente o número de médicos que se empregam em hospitais e clínicas em troca da segurança de um salário mensal.

<sup>12</sup> Para HAGUETTE (1991:109) o trabalho docente na atualidade apresenta-se de três formas: na realidade como um *bico* (um quebra-galho, um trabalho provisório e complementar da renda), no discurso como uma vocação e eventualmente como profissão.

formação), pela vocação (não assalariamento), pela licença ( monopólio de oferta daquele trabalho para o mercado), auto-regulação e independência (autonomia, mesmo que sob assalariamento)<sup>13</sup>. Para HAGUETTE (1991:119) uma profissão é definida pela dedicação impessoal ao trabalho, pela remuneração regular (salário), pela disciplina em seu exercício e pela existência de normas que a regulem. João Bosco Rocha (1986:3) considera profissão toda forma estável de trabalho que, envolvendo um grau de compromisso, vise ao suprimento de necessidades, à auto-realização e ao desempenho de um papel social.

Percebe-se que o trabalho docente contém diversas das características de uma profissão: o corpo de conhecimentos específicos mencionado por Carrasco; a competência específica, a licença e independência mencionadas por Enguita; o salário e as normas mencionadas por Haguette e a estabilidade citada por Rocha. No entanto, estas características encontram-se, via de regra, maculadas por diversas peculiaridades do cotidiano do trabalho de um professor. A especificidade do corpo de conhecimentos e da competência para lecionar é constantemente questionada; a licença para o magistério, exclusividade legal para o exercício da função, é desrespeitada com frequência (é comum a presença de engenheiros, médicos e advogados dando aulas de Física, Química, História, sem uma habilitação específica para tal). Há o salário, porém muito baixo na grande maioria dos casos, o que obriga muitos a cumprirem jornadas diárias superiores a 12 horas para conseguirem uma remuneração mais digna.<sup>14</sup> A estabilidade no

---

<sup>13</sup> "Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia. (...) Os exemplos clássicos de grupos de profissionais são, como é sabido, médicos, advogados e arquitetos. Hoje em dia, não obstante, numerosos profissionais que têm reconhecidas as mesmas competências e direitos que seus colegas em exercício liberal trabalham como assalariados para organizações públicas ou privadas. No entanto, quando se trata de grupos com grande força corporativa como os citados e outros, conservam, ainda nessas condições, grande parte de sua autonomia no processo de trabalho e de seus privilégios relativos em termos de renda, poder e prestígio."(ENGUITA, 1991:42)

<sup>14</sup> Dentre as razões levantadas pelos diversos autores para a baixa remuneração do trabalho docente estão: a feminização do setor (o que merece uma discussão aprofundada para se identificar se a mesma é causa ou consequência da baixa remuneração); o perfil predominante dentre os ingressantes nos cursos de formação de professores, sobretudo nas licenciaturas ("não aprovados" em vestibulares para outros cursos superiores – licenciatura

emprego é relativa, uma vez que o aumento na oferta de mão-de-obra implica um constante ciclo de admissão-dispensa-admissão.

Por estas e outras razões diversos autores não vêem o magistério como profissão. Há aqueles, como ENGUITA (1991:43), que consideram o trabalho docente uma semi-profissão.

“Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes”.

Nesta mesma linha caminha SILVA (1992:178) ao admitir que embora a profissão de ensinar não seja propriamente uma ocupação proletária, acaba por apresentar certas características do trabalho proletário.

Os defensores da “tese da proletarização”, por sua vez, vêem uma estreita relação entre o trabalho de um professor na escola e o trabalho de um operário em uma fábrica. Bowles e Gintis, analisando a escola norteamericana, identificaram uma forte tendência taylorista manifesta na tentativa de adaptação de métodos de organização fabril na estrutura escolar.<sup>15</sup> Apple entende que a desqualificação e a intensificação do trabalho do professor (sobrecarga de trabalho) foram medidas tomadas pelas direções das escolas visando a um maior controle, à semelhança do controle imposto pelas grandes empresas sobre seus funcionários.

---

como 2ª opção e concludentes de outros cursos superiores que não se encaixaram no mercado de trabalho).

<sup>15</sup> Tais tentativas foram empreendidas por educadores como Bobbit, Charters e Cubberley (VILLA, 1997:111)



A avaliação da condição do trabalho docente sob a perspectiva proletarizante está longe de ser consensual. Mesmo autores que já defenderam tal tese, como OZGA & LAWN (1991), apontam, “arrepentidos”, falhas nesta tentativa de associação da figura do professor com a do operário. Um dos argumentos de OZGA & LAWN (1991:146) refere-se ao fato do trabalho docente se mostrar refratário à segmentação e à rotina próprias do trabalho fabril. Entendem que o trabalho do professor não é propício à divisão e estrutura própria das empresas capitalistas. Argumentam também que o capitalismo oferece formas alternativas de relações de trabalho além da relação empresário-operário. Assim sendo, mesmo inserido em um contexto capitalista de produção, o professor não ficaria limitado a se encaixar em uma das duas posições. Nesta mesma linha caminha VILLA (1997:114) ao afirmar que diferentemente do operário o professor tem certa *autonomia de cátedra*, podendo planejar o próprio trabalho além de se valer de novas tecnologias que o facilitam. SILVA (1992:180) também critica a “tese da proletarização” afirmando que o trabalho em sala de aula, ao contrário do trabalho em uma fábrica, é imune ao controle externo. Outra incompatibilidade entre o trabalho de um professor e de um operário seria quanto ao predomínio do trabalho mental daquele diante do trabalho manual deste.

Os críticos da “tese da proletarização” tocam em diversos aspectos da prática docente que merecem atenção. Ao afirmarem que o trabalho do professor é resistente à rotina, desconsideram a realidade de grande parte do professorado, mormente no setor público, que se mostra extremamente acomodada (provavelmente devido à estabilidade que tem) valendo-se de metodologias que se repetem ano após ano, quase mecanicamente, sem a menor demonstração de uma abertura para mudanças e inovações. A resistência em admitir que o trabalho docente é compatível com a divisão hierárquica do trabalho, com a estrutura das empresas capitalistas, só tem razão de ser se ignoradas as inúmeras escolas-empresas, movidas e regidas pela lógica do lucro. São inúmeras as escolas que têm um pedagogo como *diretor de direito* (para não descumprir a legislação) e um administrador de empresas como *diretor de fato*. Nestes casos são comuns os choques entre os interesses pedagógicos, acadêmicos, e os interesses administrativos, empresariais,

os quais, via de regra, acabam prevalecendo. Todos os contatos do professor com a escola, desde a sua contratação (a seleção pelo levantamento de seu perfil socio-econômico-cultural), passando pelas condições de seu trabalho (número de alunos por sala, material didático disponível, férias, horas-extras), até a sua remuneração (horas-aula, contrato de trabalho) são balizados e determinados pelos interesses da empresa, isto é, redução de custos e aumento da receita. Normalmente quando se fala em *programas de qualidade total* na escola, otimização do trabalho docente, tem-se uma visão empresarial do conceito.

Quanto à autonomia para o desempenho da função docente, a realidade das escolas revela que tal autonomia é, na melhor das hipóteses, relativa. O controle sobre o trabalho do professor vem tanto do setor de supervisão quanto dos coordenadores, inspetores, disciplinários, e demais setores da burocracia escolar. O professor é considerado, *a priori*, um trabalhador relapso, que necessita de uma fiscalização constante para não “enrolar” o serviço. O planejamento, quando feito pelo professor, tem que seguir fielmente o modelo e determinações superiores.<sup>16</sup> Não são raros os casos de professores que têm suas salas de aula “visitadas”, eventualmente, por supervisores ou orientadores da escola, com o propósito de “verem se o programa está sendo cumprido”.

A tese da proletarização, quando levada a extremos, cria o problema de tentar transpor um conceito de classe historicamente construído e determinado (operariado do século XIX) para a sociedade contemporânea, a qual, apesar de capitalista, se estrutura de forma distinta. Os sujeitos sociais da atualidade não podem, necessariamente, ser incluídos em classificações relativas a outros contextos sociais. Mas parece-nos que se a descartarmos totalmente podemos incorrer no risco de “jogarmos fora a criança com a água do banho”. Inegavelmente é exagerada a identificação do professor como um operário do ensino, dado que tal análise é por demais reducionista. As condições de trabalho

---

<sup>16</sup> Conforme afirma CECCON (1992:14) os professores, em sua grande maioria, sentem-se “sobrecarregados e desvalorizados em seu trabalho. Suas condições de trabalho são, de fato, muito ruins: classes superlotadas, falta de material didático, programas muito extensos e complicados (...) estão também muito descontentes com os salários irrisórios que recebem e que não lhes permitem viver dignamente”, além de se sentirem vigiados e fiscalizados constantemente.

docente são, quase sempre, diferentes e, na grande maioria dos casos, melhores que as de um operário. Contudo, são inegáveis também as evidências de proletarização do trabalho de grande parcela dos professores. Mesmo críticos da “tese da proletarização”, como SILVA (1992:179), reconhecem as evidências de proletarização do professorado:

“Mas mesmo que a atividade docente não seja essencialmente capitalista, poderia ser argumentado que ela vem apresentando crescentemente características do processo de trabalho diretamente produtivo, como, aliás, o fazem as elaborações anteriormente citadas. Isto é, independentemente da questão de se o trabalho docente é capitalista ou não, ele vem se mostrando cada vez mais com menos autonomia, com uma maior divisão do trabalho, com mais intensificação e fragmentação”.

É inegável o fato de que a própria estrutura escolar tende a reforçar o desprestígio do trabalho docente uma vez que há uma forte pressão para que venha a reproduzir a divisão de trabalho comum às empresas capitalistas. Cabe, neste aspecto, uma reflexão sobre a função dos pedagogos e dos cursos superiores de Pedagogia: não estariam tais cursos se distanciando de sua real função, o preparo de educadores (*paidós + agéin*), ao se dedicarem à formação de técnicos para trabalhar na burocracia escolar? Como os pedagogos deveriam agir para harmonizar os interesses financeiros da empresa-escola com as funções pedagógicas da mesma? A presença do pessoal técnico na escola não pode ser vista somente como inserção de uma gerência científica no cotidiano escolar com o propósito de controlar o trabalho dos professores. Quando os pedagogos, os especialistas em Educação têm uma participação ativa na vida da escola, desempenhando seus papéis (como diretores, supervisores ou orientadores) com o objetivo de melhorar e dinamizar o processo educativo, a sua presença é altamente positiva. Quando, como equipe técnica, trabalham em cooperação (não, competição) com os professores, procurando, através de orientações e sugestões, dar o apoio e suporte necessários para o bom desempenho da atividade docente, o ambiente da escola não se assemelha ao ambiente de uma fábrica ou empresa.

Apesar de tudo, deve-se lembrar que o desprestígio profissional não gera necessariamente maus professores. Há aqueles que, mesmo com a baixa remuneração e o não reconhecimento, têm “uma alta preocupação com seu trabalho, um desejo constante de atualização, uma elevada responsabilidade”, o que compensa, em certa sentido, aqueles que submetem-se à rotina, permanecendo passivos, valendo-se da “lei do menor esforço” (ENGUITA, 1991:59). O resgate do prestígio e da dignidade da função do professor (traduzidos não somente em elogios mas também em remunerações adequadas) passa necessariamente por uma mudança não somente na estrutura socio-econômica, que explora abusivamente o trabalhador assalariado, como também na mentalidade do professorado, o qual não pode sucumbir à pressão, abaixando a qualidade de seu trabalho (compatibilizando o nível de seu desempenho ao de seu salário) sob pena de, agindo assim, estar apoiando e alimentando o sistema através de uma postura aparentemente ativista, porém essencialmente alienada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Phillipe. **História social da criança e da família** RJ: Guanabara, 1995.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CAMPOS, Maria C. S. de Souza. **Educação - Agentes Formais e Informais**. São Paulo: EPU, 1985.
- CARRASCO, J. G. La profesionalizacion de los profesores. **Revista de Educacion**, 1988.
- CECCON, Claudius et al. **A vida na escola e a Escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1992
- CHAGAS, Valni. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Saraiva, 1980.
- COELHO, Ildeu Nogueira . **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- CUNHA, Luis Antônio. **A Universidade Temporã**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- ENQUITA, Mariano F. "Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". **Teoria e Educação**, n.4, 1991.
- FREITAG, Bárbara. **Escola , Estado & Sociedade** . São Paulo: Moraes, 1986.
- GONZ, André. **Crítica da Divisão do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HAGUETTE, André. "Educação: bico, vocação ou profissão?" **Educação & Sociedade**, n.38, 1991.
- MARX, Karl. **Manuscrítos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- MONROE, Paul. **História da educação** . São Paulo: Nacional, 1983.
- NÓVOA, Antônio. "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente" - **Teoria e Educação**, n.4, 1991.
- NUNES, Clarice. "A sina desvendada" - **Revista de Educação**. Belo Horizonte, dez.,1985.
- OZGA, Jenny; LAWN, Martin. "O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino" - **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

- PILETTI, Nelson & Claudino. **História da Educação**, São Paulo: Ática, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido e GONÇALVES, C. L. **Reverendo o Ensino de 2º grau, Propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.
- ROCHA, João Bosco de S. **Deontologia do Magistério**. 4 ed. BH: Opus, 1976.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- VILLA, Fernando Gil. "El trabajo docente: especialización, burocratización y descalificación" - **Cadernos de Educação**, n.8, UFPelotas, 1997.