

Usos e limites da imagem da docência como profissão

GIDEON BORGES DOS SANTOS

Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca

INTRODUÇÃO

De todas as atividades humanas, aquelas que tratam diretamente da formação foram as que maior resistência apresentaram ao processo de racionalização moderno. E isso em virtude de uma característica que, apesar dos esforços contrários, nunca deixou de definir a espécie: sua capacidade de iniciativa. O “poder de iniciar algo novo”, como diria Hannah Arendt (2000, p. 189), e de sempre fazê-lo de um modo ao mesmo tempo próprio e, ainda assim, compartilhado em algum grau com os outros torna cada processo formativo singular e interminável.

A exigência de lidar diretamente com a subjetividade humana faz com que a atividade docente apresente características muito peculiares, que desbordam os limites de qualquer organização lógica. Experimentamos isso frequentemente em nossa experiência no ensino fundamental: para começar, a atividade do professor jamais se acomoda aos contornos de espaço e de tempo previstos para sua realização. Não são apenas as urgências e imprevistos que eclodem no contato direto com os alunos, nem somente a série de outras atividades externas à sala de aula (planejamento, correção dos trabalhos etc.), que introduzem a necessidade de certa flexibilidade. Mais do que isso, a atividade de educar supõe, para aqueles que a vivem plenamente, um contínuo processo de autoformação, correspondendo a um tipo de comprometimento mais integral do que a atividade em si deixa imaginar, além da construção de laços afetivos (com os alunos, com os colegas, com a própria atividade) que não se esgotam na simples realização das tarefas. De maneira ainda mais profunda, podemos dizer que os próprios resultados da atividade docente não dependem exclusivamente do educador e de sua escolha mais ou menos judiciosa dos

“meios” que eleger em sua atuação, tampouco se deixam verificar pelos mecanismos de acompanhamento e avaliação que a razão planificadora forja para si.

Há ainda outras facetas da especificidade “incontrolável” e própria da formação humana que ninguém, tendo sido um dia professor, pode desconhecer. No entanto, a modernidade especializou-se em negar essa característica, construindo seus sistemas públicos de ensino sob a exigência de uma estrita uniformidade de ação e de resultados.

Reconhecida a educação como campo científico, reivindicar para o professor o *status* de especialista constituiu-se, se assim podemos dizer, em uma forma de organizar a educação pelo modelo da racionalidade científica. Daí transformá-la em um fazer predominantemente técnico foi somente um passo. Nesse sentido, a profissionalização do magistério acabou por ratificar a racionalização da escola, fortalecendo a ideia de que a formação do outro dependeria da aquisição de saberes especializados.

Este artigo propõe-se a examinar os usos e limites do mito do especialista¹ para lidar com essas e outras questões inerentes à formação humana, em especial a escolar, que em virtude da profissionalização do magistério buscou aproximar a docência das profissões liberais modernas sem, contudo, verificar os custos engendrados por esse caminho: o mais evidente deles, a busca de um conhecimento seguro que servisse de apoio para a atividade docente.

O MESTRE DA ANTIGUIDADE

No sentido genérico em que se passou a empregar o termo “profissão”, desde a modernidade, para designar o exercício regular de atividades às quais correspondem um treinamento e remuneração específicos, pode-se dizer que a Antiguidade conheceu sobretudo as profissões de guerra, que sustentavam política e economicamente as grandes potências da época, e também as profissões que, em evidente anacronismo, definiríamos como “burocráticas”, isto é, necessárias à manutenção da complexa organização que regia muitos dos impérios orientais (escribas, artesãos de diferentes artes, funcionários). Podem-se ainda incluir nessa lista as ocupações especificamente ligadas às práticas religiosas – que, frequentemente integradas na estrutura de poder, poderiam ser igualmente identificadas por uma formação e remuneração especiais.

Mas não é dessa maneira que as referências mais antigas à figura do professor aparecem na Antiguidade grega. Com Homero, aprendemos que a Quirão, “sapiientíssimo centauro”, os pais entregavam seus filhos para que fossem educados

1 Não estamos nos referindo à designação, comum a partir da década de 1970, que identifica os profissionais que ocupavam cargos de direção, supervisão e orientação educacional. A noção do professor como especialista vincula-se à tentativa de fazer da educação um campo que se restringe à aplicação de pressupostos científicos, como se a atividade educar encontrasse apoio em um saber seguro.

de acordo com os princípios da educação cavalheiresca; e que Fênix, a quem foi confiada a educação de Aquiles, não se cansava de dizer com orgulho: “fui eu quem fez de ti o que tu és” (Marrou, 1975, p. 24).

Seria, pois, precipitado aceitar sem qualquer hesitação o vínculo fastidiosamente estabelecido entre o pedagogo, escravo encarregado de acompanhar as crianças de baixa idade à escola e de lhes “tomar a lição”, e os profissionais da formação humana: que interesse haveria em associar a formação humana a um cuidado até hoje exercido no seio da família, na esfera privada? E, de fato, para além dessas figuras mitológicas exemplares, por volta do século V a.C., a educação grega consagrava o pedótriba, ou instrutor físico – profissional encarregado de treinar crianças nas atividades esportivas, assumiu em geral um papel preponderante nas *poleis* gregas, especialmente em Esparta –; o citarista, mestre que se ocupava da educação musical, e os gramáticos, responsáveis pelo ensino da língua e da cultura, principalmente por meio da poesia e da epopeia (*idem*, p. 73).

Mas foram as escolas sofisticas, das quais podemos dizer que instituíram uma reflexão sistemática sobre a formação humana, que forneceram matéria para que Platão forjasse a mais remota imagem que se tem de um “profissional da educação”, no sentido mais moderno do termo: indivíduos que afirmavam dominar a especialidade da formação de bons cidadãos, os sofistas “carregam seu saber de cidade em cidade”, dispostos, para desgosto de Platão, a “vendê-lo no atacado ou no varejo” (Platão, 2007, p. 256).

Para o filósofo, a exigência de retribuição financeira, muito comum entre os sofistas, não se coadunava com uma prática que resistia a se apresentar como técnica, a se medir pelos resultados e, mais ainda, a se fazer remunerar. Tal como Sócrates, figura emblemática de mestre que vai ser contraposta a esses “profissionais”, os sofistas visavam a uma formação política, de caráter eminentemente intelectual e ética, e não diretamente ao treinamento para guerra. Eles ensinavam a arte da discussão e da retórica, objetivando preparar os discípulos para as exigências da vida pública – o que, na democracia grega, implicava necessariamente a destreza no manejo do patrimônio cultural e da arte de debater. As divergências estabeleciam-se na definição das áreas de conhecimento que deveriam ser privilegiadas, havendo os que defendessem o ideal da polimatia – de um saber que incluísse de forma mais ou menos abrangente todas as especialidades.

Examinando com certo recuo a prática sofista, podemos constatar que, no que concerne à sua época, a crítica platônica peca, no mínimo, pela indevida generalização – entretanto, foi assim que ela atravessou os séculos, ecoando a cada vez que, por diferentes razões ideológicas, se pretendeu idealizar a figura do mestre. E, observando as tendências que dominam a prática educacional na atualidade, como não reconhecer os riscos a que está sujeita uma sociedade em que os formadores assumem correntemente a “condição de homens de negócio, para os quais o ensino é uma profissão cujo êxito comercial atesta o valor intrínseco e a eficácia social”? (Marrou, 1975, p. 222).

Contudo, é importante frisar que já a tradição grega estabelecia uma forte distinção entre aqueles que exercem um ofício e os que dispõem de sua *scholè*, que dedicam todo seu tempo à vida da pólis:

[...] os gregos acreditavam que os verdadeiros representantes da *Paideia* eram, não “aqueles que fazem profissão das coisas mudas” (escultores, pintores, arquitetos), mas os poetas, os músicos, os oradores (entenda-se aí: os homens de Estado), tanto quanto os filósofos. Eles sentiram, com efeito, que o legislador estava, de certa forma, mais próximo do poeta do que do escultor, pois os dois, poeta e legislador, assumiam uma missão educativa. Só o legislador podia pretender o título de escultor, pois só ele modelava o homem vivo. (Jaeger, 1995, p. 18)

Podemos argumentar que o testemunho de Jaeger não é em nada imparcial, mas descreve a tentativa (talvez uma das últimas) de revalorizar o humanismo clássico – que, em sua interpretação, é forjado por esses mesmos valores aristocráticos de que Platão se fez porta-voz. E, sem dúvida, Platão admitia a existência de um saber superior, perante o qual o saber especializado, a *technè*, só pode aparecer como menor. No entanto, é ainda ele que apresenta a técnica dos artesãos como verdadeira, por oposição à “falsa técnica” formativa dos sofistas: é que, ao que parece, às “coisas mudas” pode de fato corresponder uma “técnica” verdadeira, enquanto para a formação humana somente a filosofia parece a seus olhos adequada.

Quando Hípias se gabava, em Olímpia, de ter fabricado com suas próprias mãos tudo que carregava, essa capacidade técnica não fazia dele um artesão. Ele repete o velho ideal da autossuficiência. Polivalência não é, contudo, tecnicidade. Para Platão – ele o repete ao longo da República –, é mesmo o contrário que se dá. (Vidal-Naquet, 1990, p. 106, tradução minha)

Seria o filósofo, portanto, o primeiro profissional da formação humana? A posição dos democratas com quem Sócrates se enfrenta é clara: “qualquer ateniense distinto, qualquer *kalos kagathos* é capaz de ensinar [a virtude cívica], de acordo com o que ele próprio recebeu em seu tempo” (*idem*, p. 112, tradução minha). É claro que, antidemocrata por excelência, Platão recusa essa ideia. Mas, por um aspecto, pelo menos, há uma confluência de posições: o verdadeiro cidadão faz-se necessariamente polivalente, e sua especialidade única é a política.

O projeto filosófico de governo dos homens que nasce com Platão associou a tarefa do político, do indivíduo habilitado a governar a cidade, à figura do *epistemon* – do especialista, único possuidor de um saber e um saber fazer verdadeiros, e assim único capaz de organizar a sociedade segundo aquele que seria seu princípio natural de funcionamento (Castoriadis, 2004, p. 64). A autoridade do especialista vem do monopólio da verdadeira ciência, infalível e segura, e define-se como uma técnica: como uma arte, ela também infalível e segura, de conduzir os assuntos humanos.

A figura do *epistemon* visava, ao que parece, resolver um impasse a que Platão haveria chegado ao buscar a boa lei para reger a sociedade. Diante da rica diversidade e da complexidade das questões humanas, as leis, que devem necessariamente buscar a universalidade, serão excessivas ou carentes: não há, simplesmente, como passar da forma universal a cada caso particular, não há como garantir a justa aplicação do princípio ideal a cada situação específica.

A arte do *epistemon* é, pois, definida não somente como a capacidade de conhecer a verdade sobre a sociedade e sobre o humano, mas também de julgar a melhor forma de adequação dessa verdade a cada caso específico. Nesse caso, ironiza Castoriadis (*idem*), o *epistemon* deveria estar “à cabeceira”, ao lado de cada indivíduo, ele deveria estar em toda parte, a todo momento. A aporia não se soluciona, porque o elemento humano resiste às tentativas de formalização que são, na história da humanidade, denominadas ciência, legislação, controle técnico.

Assim como na política, a formação humana resiste à padronização, à fragmentação, à tecnificação a que é submetida. Ao definir a educação e a política como as mais difíceis atividades dadas aos humanos, Immanuel Kant (2006, p. 26) alertava para o fato de que a elas não correspondem leis gerais a serem aplicadas de forma universal; incorporando, em seguida, a psicanálise, Freud (1975) foi além, definindo essas atividades como impossíveis. Não há, para a formação dos humanos, conhecimento seguro: é preciso avançar lentamente, pondera Kant (2006), na base da experimentação e da aquisição histórica. Educar é uma atividade impossível, porque, a rigor, ninguém educa a autonomia: no máximo, autoeduca-se. Como, pois, estabelecer uma regularidade e instituir leis para a formação?

A RACIONALIZAÇÃO DA FIGURA DO PROFESSOR NA MODERNIDADE

Na Idade Média, sob a influência do cristianismo, a imagem do professor muitas vezes foi confundida, como já tantas vezes mencionado, com a do sacerdote. Isso vai inaugurar um novo tipo de representação, sobretudo por considerar a arte de formar homens a melhor mostra da ação divina sobre a terra. Até a Reforma – e, na França, principalmente até a Revolução Francesa, quando se instituíram os chamados professores leigos –, a Igreja monopolizou os saberes científicos e filosóficos da tradição grega e romana, identificando a função de formador com o sacerdócio.

A partir da Revolução Francesa, a atividade educacional deixou o controle absoluto da Igreja para se submeter à ação centralizadora dos Estados nacionais, redescobrimdo a natureza eminentemente política da tarefa educacional: formar os futuros cidadãos. Empregada como arma para a construção nacional, a educação mantém a aura de prestígio que a tradição lhe reservava, mantendo a imagem de um ofício que implicava forçosamente uma sublime vocação, uma dedicação total e sem limites.

Mas esse monopólio educativo do Estado foi responsável pela redefinição do sentido e do estatuto da profissão docente. Segundo Nóvoa (1991, p. 121), à prática da educação moderna correspondeu a elaboração de um conjunto de *critérios*

profissionais que acabou por definir um saber e um saber fazer próprios à docência, explorados pela pedagogia e pelas chamadas “ciências da educação”.

Durante muito tempo acreditou-se que a gênese da profissão docente tinha coincidido com a emergência dos sistemas de ensino de Estado. Não é nada disso, pois no século XVIII havia já uma série de grupos que faziam do ensino sua ocupação principal, exercendo-a muitas vezes em tempo integral [...]. [Mas] A intervenção estatal vai provocar uma homogeneização, assim como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos [professores leigos e religiosos]: no início, o que constitui estes docentes em corpo profissional é o controle do Estado, e não uma concepção corporativa de ofício.

Observe-se que, em seu raciocínio, António Nóvoa desconsidera todas as práticas que, da Antiguidade até o período moderno, se instituíram socialmente como atividades especializadas, às quais em muitos casos os indivíduos se dedicavam de forma exclusiva. Além dos sofistas e dos *retores* da Antiguidade, deixa de ser mencionada, por exemplo, a intensa prática diretamente relacionada às novas exigências educacionais introduzidas pelo movimento reformista ou pelo estabelecimento das primeiras universidades.

Quanto aos autores que se dedicam à chamada sociologia das profissões, eles costumam associar a profissionalização da educação à autonomia demonstrada pela classe de professores no estabelecimento dos critérios, regras e procedimentos para seu ofício. Por isso, recusam-se a reconhecer, tal como o faz Nóvoa, no movimento que dá nascimento aos Estados nacionais modernos, a origem da nova face do *métier* da educação. Pretendem, assim, que o estatuto socioprofissional tardiamente alcançado pela educação básica se defina por critérios de crescente tecnicidade, que deveriam culminar, a exemplo de outras profissões, na fixação de organismos de classe, de “conselhos corporativos”, disciplinadores da atuação dos seus “afiliados” e responsáveis pela concessão de licenças e permissões para ensinar.

Para um dos principais estudiosos da área, Harold Wilensky (*apud* Abbot, 1987, p. 16), só se pode qualificar como “profissão” uma atividade que logre superar fases por ele formalmente identificadas como passos necessários e indispensáveis para sua instituição:

1. a profissão como atividade integral e como necessidade social de aplicação de um *conhecimento especializado*;
2. a uniformização dos *critérios e procedimentos de formação* para o exercício profissional, oferecida por instituições especializadas e organizada em uma estruturação curricular própria;
3. a constituição de *associações corporativas profissionais*, em âmbito nacional ou local, encarregadas de acompanhar e controlar a formação e o exercício da profissão;

4. a *regulamentação da profissão* pelo Estado, que concede aos praticantes o monopólio da atividade, considerando ilegal a prática de indivíduos que não possuem a devida autorização para prestar serviços especializados no mercado;
5. a adoção de um *código de ética*, que orienta o comportamento dos indivíduos no sentido de preservar a profissão da má prática.

Essa perspectiva racionalizadora conduziu à renovação, na modernidade, do mito do especialista: detentor de um saber que o distingue dos demais e que ele controla e monopoliza, o especialista é o único que pode identificar as exigências de seu ofício e definir como, quando e por que cada um a ele deverá recorrer. Como é o único a poder avaliar a qualidade do trabalho realizado, ele só pode ser julgado *inter pares*. Permitindo a divisão da sociedade entre “especialistas” e os demais, essa concepção aplicou-se não somente às atividades manuais, mas à totalidade das funções sociais – influenciando, inclusive, a educação e a política. Responsável pela complexa hierarquização no interior do mundo do trabalho, a profissionalização torna-se, pois, condição *sine qua non* para a legitimação de qualquer ofício nos tempos modernos.

É claro que esses aspectos tornariam a equalização das profissões um movimento bastante precário e voluntarista; mas a denegação da sua dimensão política não atende apenas a interesses metodológicos. Ela corresponde à intenção de submeter a sociedade a uma análise “objetiva”, fixando para sua existência regras e leis invariáveis. Em face dessas determinações pensadas sob o modelo das *leis naturais*, toda atividade que por razões diversas não realize a trajetória previamente destacada deve ser classificada como uma semiprofissão

Ao defender para a docência a noção de “semiprofissão”, Mariano Fernández Enguita (1991, p. 51) está se inscrevendo nessa mesma perspectiva racionalista, que persiste em afirmar o ideal da especialidade moderna e que, dessa forma, continua a contrapor o que seriam as “profissões legítimas” àquelas que, por jamais terem atingido esse estágio ou por o haverem perdido, deverão ser apelidadas de “semiprofissões”. E, de fato, a tese central de Enguita é a de que a carreira do professor está atualmente dividida entre o movimento por sua profissionalização e as condições sociais que indicam sua “proletarização” (entendida como ausência da “autonomia”, estigmatização advinda da predominância feminina na carreira etc.).

António Nóvoa também irá chamar a atenção para a ambiguidade na profissão docente, mas por razões diferentes: o autor refere-se aos professores “primários”² como indivíduos que, oriundos de classes sociais desfavorecidas, adquiriram capital cultural superior ao dos outros de sua classe, mas não atingem remuneração suficiente para garantir-lhes um modo de vida típico da burguesia, por exemplo.

2 Corresponde atualmente às séries iniciais do ensino fundamental.

Nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enormes dificuldades para se inserir socialmente, [...] [pois estão] próximos dos médicos e advogados, em virtude das características de suas funções, e ao lado dos artesãos ou dos operários especializados, em razão de seu nível de renda... (Nóvoa, 1991, p. 126-127)

Esse lugar que se pretendeu dar à atividade docente revela uma visão que busca um único conceito que pretende ser doador pleno de sentido para determinar as ocupações sociais. Ao tomar o conceito clássico de profissão, segundo o modelo da sociologia, Enguita faz somente destacar a distinção entre aquelas atividades que conquistaram o patamar das profissões daquelas que não conseguiram. Essa análise somente ratifica um processo de formalização da atividade profissional que busca classificar coisas diferentes pelo mesmo princípio.

Ao considerar os critérios de profissionalização das profissões clássicas sem observar que se trata de significações sociais hegemônicas das quais se supõe acima do mundo empírico, tratando-o de modo corruptível, desgastado e ilusório, Enguita ignora que a história da profissão docente se fez por trajetórias diferenciadas em relação às profissões clássicas. Esse esforço somente ajusta o mundo empírico ao mundo teórico, sem imaginar o quanto a descrição teórica exige de sacrifício do mundo empírico por fazer deste a fonte de explicação daquele. Sem desgarrar de um ideário ainda platônico, cuja realidade empírica é imperfeita em relação às ideias, tomar a docência como profissão segundo critérios das profissões clássicas foi uma aposta no conceito que serve de modelo, desde sempre e para sempre, para todas as atividades remuneradas que exigem um saber específico.

O movimento de profissionalização buscou “proteger” a escola da atuação de não profissionais especializados para a função quando definiu critérios para o exercício da atividade de ensinar: processo seletivo para contratação de professores, base de formação comum, certificação de professores, processo de avaliação de professores. Gary Sykes (1987) afirma que o movimento de profissionalização foi um modo para melhor organizar o recrutamento, a preparação, a habilitação e a formação de professores, e assim promover melhor reestruturação da gestão da escola. O argumento busca descolar a imagem do modelo clássico de profissão e atribuí-la para o professor com um sentido mais democrático e participativo, que é definido pelo autor por meio da atribuição de um novo termo – “novo profissionalismo” – que busca conciliar os atributos de uma profissão, como formação específica e qualificada para o professorado, e a perspectiva de uma atividade com margem de participação, mesmo daqueles que não são profissionais da educação, como os pais, por exemplo.

Entretanto, do ponto de vista da atividade de ensinar, nenhum desses critérios promoveram mudanças significativas para a escola. Por essa razão, Burbules e Densmore (1991) vão discordar, classificando o movimento de profissionalização como “político” e “ideológico”. Entenda-se também que, segundo esses autores, o movimento de profissionalização acentuou um grau de corporativismo, voltando-se para a obtenção dos direitos e privilégios reivindicados por uma categoria profes-

sional – e não, infelizmente, como o emprego das expressões levaria a pensar, que os professores busquem ressignificar o papel social que a escola desempenhou na história das nações modernas.

Não se trata, para os autores, de negar o mérito e a justiça de reivindicações por melhores salários e *status*, por melhores condições de trabalho e oportunidades de carreira intelectual, mas de demonstrar que, tal como historicamente veio sendo definido, o processo de profissionalização mantém um caráter puramente simbólico, servindo tão somente “para legitimar a diferença entre grupos de elites e outros grupos” (*idem*, p. 49, tradução minha).

A PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E O MITO DO ESPECIALISTA

Tomadas as propriedades do modelo de profissão historicamente instituído – cujo processo de racionalização implicou, sobretudo a partir do século XIX, o estabelecimento de relações “objetivas” de trabalho –, a profissionalização do ofício de professor impõe, já em fins do século XX, como uma de suas primeiras exigências, a profunda alteração da própria natureza da relação pedagógica. Introduzindo-se a especialização como imagem para a formação, nada mais natural que buscar, para esse “novo tipo de professor”, o “produto” objetivo que lhe corresponde – que, no caso, passa a ser a própria formação do aluno; daí para a transformação da figura do aluno – a quem, afinal, se dirige o “produto educacional” – como um “consumidor” é apenas um passo. Digamos que, numa linguagem derivada, o aluno passa a ser o “cliente”.

E quais as consequências da adoção da ideia de que ensinar é um serviço? O próprio António Nóvoa (2006, p. 11) lembra-nos de que “grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição”. Entenda-se que a escola deixa de ser encarada como instituição que compõe e alicerça o espaço público moderno para ser encarada como uma prestadora de serviços. A partir daí, transfere-se a iniciativa de avaliação do processo educacional a uma clientela que será tão mais exigente quanto mais disposta for a pagar pelo serviço que compra.

O ideal de profissionalismo para a atividade docente também se caracterizou por uma nova forma de exposição do “produto” da educação às regras capitalistas: entendida como um serviço a ser prestado, a atividade do professor foi pensada pela simples transposição das regras dos negócios mercantis para a formação humana. Mas, longe de conceder ao professor responsabilidade e autonomia, a educação como “prestação de serviço” trouxe implicitamente consigo a ideia de que o fim visado pode e deve ser definido em termos inteiramente objetivos, facilmente verificados por qualquer um que se situe no exterior da própria atividade: só o que importa é o resultado, o “produto”.

A questão é, porém, muito mais complexa. Castoriadis (2004) costuma relembrar a posição que Platão defende quando se trata dos objetos da *poiesis*, de uma “fabricação”, em que somente o consumidor está em condições de julgar, posto

que é apenas no consumo que o produto atinge sua finalidade. Mas até que ponto é possível aplicar esse raciocínio para todas as atividades humanas? No contexto antigo, o problema não aparece como o fato de que apenas uma classe privilegiada pode exigir pelo serviço de qualidade, mas refere-se antes à decisão de fazer da formação humana uma *poiesis*, uma fabricação de um produto objetivo e exterior àquele que o fabrica e àquele que o consome. Perde-se, assim, a concepção da formação humana como ação que, diferentemente da *poiesis*, não tem produto algum para ser exibido nem pode se autonomizar do seu “criador”, mesmo porque, não acontecendo no isolamento, toda ação necessita da adesão dos outros para existir, o que impossibilita precisar quem foi o seu autor (Arendt, 2000).

Conforme definia Aristóteles, na atividade de fabricação, a matéria-prima transforma-se em um produto que realizará sua potência determinada: o ferro se deixa atualizar na forma de objetos, de acordo com a possibilidade constitutiva de o ferro ser tudo o que dele é possível fazer. No entanto, a ação do professor não se efetua *sobre* uma matéria que já contém em si todas as suas possibilidades, mas *em meio* a um processo de autoformação que é também o da produção ininterrupta dessas potencialidades.

O esvaziamento do sentido propriamente político da escola é indispensável para que se possa, “racionalizando” sua tarefa, adaptar o ofício do professor às exigências do modelo de profissionalização moderno. É essa a perspectiva mais ampla, com a qual se pode examinar adequadamente o processo ao qual Nóvoa fazia referência: e é apenas uma escola esvaziada de seu sentido social mais forte que se dobra facilmente às injunções capitalistas, inclusive, àquela que propõe a necessidade de segmentação do mercado em perfis de consumidores diferenciados.

Longe de considerar a profissão como uma ocupação social, o processo de profissionalização admite uma nova maneira de apresentar o professor como especialista em educação – aquele que, instrumentalizado com saberes técnicos e sendo capaz de aplicá-los, poderia extrair de sua atividade resultados mais eficazes. Apoiado em uma base cognitiva específica e racional, o processo de profissionalização buscou adesão em um saber seguro que fosse capaz de fazer do discurso da ciência a base para as práticas de formação.

Essas alterações somente ratificam o mito do especialista platônico e corroboram ainda mais com a intensificação da atividade docente, que se faz cada vez mais fragmentada. É claro que esse processo de fragmentação da atividade docente somente foi possível pelo reconhecimento da docência como uma profissão apoiada em um saber especializado e seguro, que submetido às regras gerais das profissões trouxe para a escola indesejáveis armadilhas.

Um bom exemplo desse fato são as análises do modelo de profissão adotado para ressignificar a atividade do professor, que já sofre um processo de nítido desgaste, antes mesmo de se consolidar, em virtude das profundas alterações por que passa, de modo geral, o mundo do trabalho – e que, no caso da educação, configuram-se nas reformas políticas educacionais introduzidas no país a partir da década de 1990. Essas reformas, que datam, nos Estados Unidos e no Canadá,

da década anterior, modificaram radicalmente o cenário escolar, levando a atividade docente a um movimento crescente de “flexibilização”, “precarização”, “desvalorização” e “desqualificação” – o que se passou a nomear como “desprofissionalização” do magistério (Oliveira, 2004, p. 1.129).

A esse quadro de vulnerabilidade do mundo do trabalho corresponde o enfraquecimento das corporações profissionais anteriormente dedicadas a zelar pelos critérios que habilitavam um indivíduo para o exercício da profissão. No caso da docência, cujo processo de instituição da profissão não se completou inteiramente, como querem os autores, as alterações introduzidas pelas reformas educacionais, a partir da década de 1990, têm reflexos, tanto física quanto estruturalmente, no cotidiano da escola e são percebidos, segundo Dalila Andrade Oliveira (*idem*), por meio dos procedimentos normativos que determinam profundas alterações na carreira e na remuneração dos professores.

Nesse processo, uma das estratégias mais correntes é a proliferação de cargos técnicos na escola, observada a partir dos anos de 1980. A substituição do docente por outros agentes – os ajudantes de educadores – é descrita, por exemplo, por Louis Le Vasseur e Maurice Tardif (2004) em três países: Canadá, França e Estados Unidos. Neles, a gestão da violência tem sido responsável pelo maior número de contratações de “profissionais”, que ultrapassa até mesmo o número de profissionais de informática ou de apoio administrativo. Os técnicos auxiliam de diversas maneiras: na gestão do comportamento dos alunos, observando-os fora da sala de aula; na realização de atividades escolares, ajudando-os a encontrar as informações que precisam para as leituras e resolução de problemas matemáticos; e nas atividades consideradas rotineiras, como a divulgação das notas, distribuição do material em aula, produção de material pedagógico, acompanhamento de alunos com certas deficiências, supervisão dos alunos no recreio, no almoço etc. Liberados das tarefas agora a cargo dos ajudantes de educadores, os professores teriam mais tempo para se dedicarem especificamente às aulas.

CONCLUSÃO

Sem negar a importância da objetivação da tarefa da escola pública – que garante sua visibilidade e, portanto, seu caráter democrático –, está claro que não basta erigir sob as bases do progresso técnico e científico e do desenvolvimento das chamadas “ciências da educação” o processo formativo (ou, ao menos, quando ele não é reduzido à mera transmissão de conhecimentos ou ao desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita). A formação humana, tal como a entendemos, não se restringe à aquisição de determinadas competências, mas, em especial, corresponde a uma formação ética, a uma maneira de viver no mundo na companhia dos outros.

Mas não é exatamente a busca pela regularidade e por leis para a formação que pesa sobre os professores, de quem se supõe que devam estabelecer, de modo definitivo, um *como-fazer* que permita aos alunos aprender mais e de maneira efi-

caz? Não é ainda a essa expectativa que respondem os teóricos, propondo métodos infalíveis baseados em teorias indiscutíveis? Porém, admitindo-se que, em razão da liberdade humana, não há ciência capaz de desvendar os mistérios do processo de educação, domando-lhe as incertezas e imperfeições, deveria a docência abdicar de qualquer pretensão à especialidade e à busca de profissionalização?

O fato é que, ao reservar a formação humana a um especialista, estamos definindo aqueles que são aptos para exercer a atividade de formar os outros, excluindo todo o resto. Em outras palavras, o professor seria aquele que, possuidor de certos conhecimentos *técnicos* da educação, poderia aplicá-los para fazer com que o outro aprendesse de maneira mais eficaz e fosse mais seguramente o que dele se espera. Mas isso implica estabelecer que determinações pesam sobre os processos de formação, ou mesmo “desvendar” leis para a aprendizagem. Muito antes da modernidade, já nos colocávamos o enigma de saber se o bom resultado da formação é “coisa que se ensina, que se pratica ou que se adquire de outra maneira” (Valle, 2002, p. 110). De certo modo, o enigma do qual trataram os antigos é “resolvido” pela modernidade com uma solução *tecnológica*: há uma técnica para “a melhor forma de ensinar e aprender” – o que equivale, nesse contexto, a: “melhor formação”.

Não há dúvidas de que a reestruturação no mundo das profissões afetou grandemente as condições em que a educação é praticada em nossas sociedades, depauperando ainda mais as características do ofício. No entanto, não parece haver uma alteração substancial na orientação que na modernidade foi impressa a essa atividade. Nesse sentido, os novos termos como “novo profissionalismo” ou “desprofissionalização” funcionam como artifício retórico tanto para preservar o conceito de clássico de profissão como para resistir às novas mudanças. Seria, então, o caso de abandonar a ideia de profissão para definir a atividade docente?

A racionalização da educação e a busca pela padronização da atividade de ensinar reduziram a formação escolar a um conjunto de procedimentos a ser executado pelo professor. Como qualquer projeto, a educação contém uma dimensão de racionalidade, mas esta jamais determina inteiramente aquela. O processo educativo não se subordina inteiramente à organização do trabalho, dos métodos de ensino e do currículo, simplesmente porque se é incapaz de lhe prever os resultados.

Se a imagem do especialista indicou a exigência de objetivação aos processos escolares, esta será precária e provisória, não definindo nem esgotando a tarefa de educar. Com isso, decerto trouxe para a educação uma maior objetivação, necessária a seu reconhecimento social. Entretanto, essa objetivação permitiu que se buscasse reduzi-la a resultados quantificáveis, desprezando cada vez mais aquilo que se constitui em seu cerne, e que dificilmente se deixará apreender por metas e mensurações universais: a autoformação humana.

É o fato de a educação não se dobrar inteiramente à racionalização engendrada pela lógica das profissões que nos leva a pensar e analisar para o professor tanto o saber especializado e o “saber-fazer” que sua experiência lhe garante quanto um *não saber* sobre a formação humana que serve de alimento para sua prática de interrogação. Esse *não saber* é para nos lembrar que a prática de formação exige

um inconformismo, um desapego diante das respostas que construímos perante os desafios impostos pela educação. Sem servir de garantia, o desprendimento à metáfora do professor como especialista é indispensável para que se possa construir e reconstruir continuamente os sentidos do educar, ali onde as respostas instituídas já não mais são capazes de nos satisfazer.

REFERÊNCIAS

- ABBOT, Andrew. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- BURBULES, Nicholas Constantine; DENSMORE, Kathleen. The limits of making teaching a profession. *Educational Policy*, London, Sage Publications, v. 5, n. 1, p. 44-63, mar. 1991. Disponível em: <<http://epx.sagepub.com>>. Acesso em: 11 out. 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Sobre o político de Platão*. Tradução Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2004.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação – Dossiê: interpretando o trabalho docente*, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.
- FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. In: _____. *Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 241-287. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. 23).
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. São Paulo: UNIMEP, 2006.
- LE VASSEUR, Louis; TARDIF, Maurice. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.275-1.297, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 fev. 2009.
- MARROU, Henri-Irinée. *História da educação na Antiguidade*. Tradução Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., 1975.
- NÓVOA, António. Para um estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.
- _____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In: CONFERÊNCIA NO SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

PLATÃO. Protágoras, 313c – 314b. In: _____. *Diálogos I – Platão: Teeteto* (ou do conhecimento), sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas). Tradução Edson Bini. Bauru: Edipro, 2007. 256 p.

SYKES, Gary. Reckoning with the spectre. American Educational Research Association. *Educational Researcher*, Washington, DC, American Educational Research Association, v. 16, n. 6, p. 19-21, aug./sept. 1987. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/1175542>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

VALLE, Lilian do. *Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte, 2002.

VIDAL-NAQUET, Pierre. La société platonicienne des dialogues. In: _____. *La démocratie grecque vue d'ailleurs*. Paris: Histoires Flammarion, 1990. p. 99-119.

SOBRE O AUTOR

GIDEON BORGES DOS SANTOS é doutor em políticas públicas e formação humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

E-mail: gidborgess@gmail.com

Recebido em junho de 2011

Aprovado em novembro de 2011

RESUMOS/ABSTRACTS/RESUMENS

GIDEON BORGES DOS SANTOS

Usos e limites da imagem da docência como profissão

Este artigo propõe-se a examinar os usos e limites do especialista para lidar com questões inerentes à formação humana, em especial, a escolar. Em virtude da profissionalização do magistério, a imagem do especialista ratificou a ideia de que a docência poderia apoiar-se em um saber seguro. Entretanto, a educação não se submete inteiramente à lógica das profissões, porque apresenta características irredutíveis àquelas tributadas às profissões liberais.

Palavras-chave: docência; profissão; especialista.

Uses and limits of the teaching image as profession

This article aims to examine the uses and limits of specialists to address issues inherent to human development, especially the school one. Due to the professionalization of teaching, the image of the specialist ratified the idea that teaching could rely on safe knowledge. However, education does not entirely submit to the logic of professions, because it has characteristics that cannot be reduced to those attributed to professions.

Keywords: teaching; profession; specialist.

Usos y límites de la imagen de la enseñanza como profesión

Este artículo tiene por objeto analizar los usos y límites del especialista para tratar las cuestiones relativas al desarrollo humano, principalmente la educación. Dada la profesionalización de la enseñanza, la imagen del especialista confirmó la idea de que la enseñanza podría basarse en un conocimiento indiscutible. Sin embargo, la educación no se rinde por completo a la lógica, ya que tiene características irreducibles consignadas a las profesiones liberales.

Palabras clave: enseñanza; ocupación; especialista.