

# Proletarização da Docência

## Da nobreza do trabalho intelectual à desqualificação do trabalho manual

Robson Pereira Calça<sup>1</sup>

Maria de Fátima Simões Francisco<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo visamos indicar a importância da chamada proletarização do professorado no contexto atual da educação brasileira – proletarização que se dá em consonância com o processo de depreciação social da função docente. Analisamos como tal processo, precedido por um discurso de racionalização, é geralmente sucedido por um discurso e uma prática de privatização, no mais das vezes revestido por imposições administrativas de avaliação e de pacotes curriculares pré-desenhados. Neste artigo também apontamos como esta tendência adota a retórica da *modernização*, como uma espécie de mantra, mesmo que nada seja mais comum (e mais antigo) dentro das escolas e dos gabinetes governamentais do que tais atitudes antidemocráticas. Examinamos, por fim, como o discurso empresarial na educação difunde, com sérias consequências, um conjunto de valores normativos, que se convertem em uma verdadeira ontologia neoliberal, compreendendo, autoritariamente, discentes e docentes como massas homogêneas e não reflexivas, passíveis de um sem número de padronizações.

**Palavras Chave:** Docência – Trabalho alienado – Controle – Lógica empresarial

**Abstract:** In this article, we intend to indicate (explore) the importance (main-idea) of the so-called teacher proletarianization in the current context of Brazilian education - proletarianization that takes place in line with the process of social depreciation of the teaching function. We analyze how such process is preceded by a discourse of rationalization, it is usually succeeded by a dis-course (dialogue) and a practice of privatization, more often disguised by administrative assessments and pre-drawn curriculum packages. In this article, we also point out how this tendency takes the rhetoric of moderniza-tion as a kind of mantra, even though nothing is more common (and older) within schools and government offices than such antidemocratic attitudes. Finally, we examine how business discourse in education diffuses, with serious consequences, a set of normative values, which become a true neoliberal ontology, comprising, authoritatively, students and teachers as homogeneous and non reflective masses, capable of an ilimited number of standardizations.

**Keywords:** Teaching - Alienated work - Control - Business logic

A proletarização do trabalho docente<sup>3</sup> é frequentemente associada à precarização deste trabalho. Ambos os fenômenos podem acontecer simultaneamente,

---

<sup>1</sup> Professor na área de Filosofia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Formado em Filosofia pela FFLCH-USP, fez mestrado e doutorado em Filosofia e Educação na FEUSP; rpalca@id.uff.br.

<sup>2</sup> Professora de Filosofia da Educação da FE-USP. Graduação, Mestrado e Doutorado em Filosofia pela FFLCH-USP; simoes@usp.br.

<sup>3</sup> As reflexões presentes neste texto tiveram como inspiração e ponto de partida alguns temas desenvolvidos respectivamente em dois artigos de dois dos mais relevantes pensadores contemporâneos

mas não se confundem. Enquanto a precarização (ou subalternização) diz respeito aos baixos salários e às más condições de trabalho (quanto ao suporte técnico, estrutura escolar, superlotação das salas de aula, carga horária excessiva etc), a proletarização baseia-se antes no conceito de alienação do trabalho, isto é: na própria alienação do trabalho dos professores, que passam a perder a autonomia e mesmo a autoria deste trabalho.

Trabalho que, por este processo, deixa de lhes pertencer, passa a ser-lhes alheio, ao ponto de não se reconhecerem em seu produto: a ação educativa. Serão abordadas aqui várias dimensões desta alienação, assim como algumas de suas consequências. Antes, contudo, cumpre esclarecer que, em consequência do que fora dito acima, o trabalho de um professor bem remunerado e com mais recursos pedagógicos pode ser (e frequentemente é) mais alienado que o trabalho, por exemplo, de um professor da rede pública estadual do Rio de Janeiro, mesmo que este se veja exposto às maiores dificuldades quanto aos recursos e ao próprio salário. Isto porque, na medida em que o professor não tem autonomia para decidir sobre o material didático, formas de avaliação, conteúdo e mesmo as estratégias didáticas, dá-se a alienação de seu trabalho.

Toda imposição externa deste tipo compõe um verdadeiro aparato de sujeição, tanto quanto a própria burocracia (que cada vez mais sobrecarrega os professores); e, assim como ela, estabelece uma lógica de controle estrito sobre estes. Evidentemente que, se os professores das redes públicas (em comparação com o que é a regra das redes privadas) por vezes têm sobre si um controle menos rígido de todas estas funções que lhe concernem, isto regularmente se dá menos por respeito à sua autonomia do que pela dificuldade de se implantar tal controle estrito em redes de ensino tão grandes; e com subfinanciamentos tão severos – além, é claro, da resistência que a luta docente organizada (sobretudo do setor público) historicamente contrapõe a toda veleidade autoritária que lhe venha ameaçar. Como diz Miguel Arroyo,

Nas últimas décadas o movimento docente insiste em que é urgente dar maior atenção aos processos de produção da condição e do trabalho docente nos contextos específicos em que são desenvolvidos e a partir dessa concretude redefinir, criticar e superar protótipos, padrões, diretrizes, currículos de formação. Ter como ponto de partida o como os professores/as experimentam sua condição e trabalho. Como constroem, reconstroem e reinventam suas identidades em função do seu trabalho, das condições reais das escolas, em função de suas lutas por direitos e em função das crianças, dos adolescentes, jovens-adultos concretos com que trabalham. Processos tensos de construção da condição docente e do trabalho, das identidades que os obrigam a ultrapassar, redefinir o padrão de docentes e a formação recebidos. O movimento docente vem mostrando que os docentes sabem que não é o padrão de formação que os constitui, mas o trabalho, os educandos com que trabalham que os constitui e demanda reinventar suas identidades e sua formação (Arroyo, 2015, p.10).

---

da educação: 1) *Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema*, de António Nóvoa; e 2) *Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação*, de Miguel Arroyo.

Assim, o conceito de alienação do trabalho, oriundo do pensamento marxiano, aplica-se à realidade do professor não só pelo processo de extração da *mais valia*<sup>4</sup>, pois o trabalho do professor também lhe é estranho, também lhe é alienado, pelo fato de lhe ser tolhida a possibilidade de exercer ali a sua criatividade; de ele ser encarado cada vez mais como um simples *aplicador* – expressão máxima da distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Este último é o que é conferido ao professor, quando *reificado*, enquanto o primeiro (o trabalho intelectual), no caso da docência, é cada vez mais designado a *especialistas*. Eis a divisão social do trabalho, operando na educação, divisão desigual tanto quantitativa, quanto qualitativamente (em termos de remuneração e de prestígio). Eis como a reivindicação da dignidade do trabalho docente manifesta-se enquanto uma expressão da luta de classes.

Tão importante quanto sublinhar tal processo de alienação é perceber o empenho de muitos intelectuais, comprometidos com esta dignidade docente e com o caráter público do conhecimento. A universidade pública brasileira, sobretudo em suas faculdades de educação, é pródiga de intelectuais que fazem deste respeito à docência um compromisso de vida. Intelectuais que, antes, denunciam este processo de alienação e, em diferente medida, também são por ele atingidos.

Contudo, impulsionado pelo avanço do capital e seus atores, esta realidade – em que o professor perde protagonismo intelectual em sua própria ação educativa – é observada nas mais diversas políticas educacionais (das mais distintas orientações partidárias) e é agravada no ensino básico. Nestas políticas, públicas e privadas, destaca-se a raridade de uma abordagem que trate o professor como um sujeito pensante e criativo – como o centro intelectual da confecção do seu próprio ofício.

Todavia, se na elaboração da política educacional o professor do ensino básico é desprezado, na responsabilização dos fracassos (de tais políticas) ele é novamente chamado ao centro da cena. De tal modo que muitos professores de educação básica se percebem situados na seguinte posição: se determinada política for bem sucedida (qualquer que seja o critério para determiná-la como tal), o mérito será de quem a elaborou; se for mal sucedida, o demérito será do professor – que não teve a competência necessária para aplicá-la. Temos assim um processo, profundamente ideológico, de terceirização da responsabilidade e privatização do êxito – onde o professor é mais uma vez expropriado: desta vez do prestígio. Não se reconhecendo no resultado do trabalho, se exitoso, vê-se claramente mais uma dimensão da alienação de seu trabalho. Não podendo, igualmente, considerar-se como co-responsável pelo insucesso de uma prática da qual não participou da elaboração (e da qual frequentemente discorda), tampouco ali pode reconhecer-se no resultado de seu trabalho.

Institucional, social e mesmo cientificamente, o professor é visto cada vez menos como criador de estratégias educacionais – muito embora ele não possa deixar de sê-lo, na medida em que o exige o próprio exercício desta função. Isto é, trata-se de fenômeno pouco observável abordagens político-pedagógicas que *tratem o professor como professor*; valorizando aquilo que faz dele o que ele é: um profissional cotidianamente confrontado a exercer sua criatividade em prol do ensino – pois, como demonstra António Nóvoa, não é epistemológica e eticamente aceitável

---

<sup>4</sup> A rigor, a alienação de nenhum trabalho exercido a partir da ordem do capital se resume a esta extração. Assim como demonstraremos no caso do trabalho docente, a alienação dos demais trabalhos assalariados se constitui em distintas dimensões da relação entre trabalho e capital, assim como das relações sociais por ela pautadas.

definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos, pois os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução (Nóvoa, 1994, p. 10).

Para além de toda veleidade de controle estrito sobre o fazer docente, que o concebe antes como simples elo não reflexivo entre aquilo que fora elaborado alhures (para ser imediatamente aplicado) e o aluno, também concebido como ente passivo, sempre serão necessárias adaptações – à guisa de tradução do conteúdo científico a ser ensinado para o universo heterogêneo da sala de aula. Estas adaptações e traduções são feitas pelo professor, uma vez que, diferentemente das ciências naturais, que operam através da relação *sujeito-objeto*, as relações de ensino são de outra natureza: são relações *sujeito-sujeito*, o que faz delas necessariamente muito menos previsíveis.

Por isto, a proximidade do professor com os seus alunos, de suas demandas reais (facilidades e dificuldades), dá-lhe uma vantagem incontornável para compreender como atingir os resultados educacionais esperados. Os professores criam um repertório para lidar com situações que se repetem, criam o que, no mundo do trabalho, chama-se *experiência*. Experiência que deve ser analisada, ressignificada, mas jamais (como tem sido) desprezada.

Se na retórica oficial das reformas e programas educacionais este desprezo não se observa; se tal retórica, pelo contrário, faz questão de mostrar o professorado como co-autor dos mesmos, fato é que raramente se encontra algum professor da base que se sinta concernido no processo de elaboração e decisão – mesmo aqueles que muito se esforçaram para tanto. Tal discrepância entre discurso e prática revela mais do que um mal-estar. Revela a legitimidade desta demanda docente.

Trata-se, pois, de lidar com o professor em sua dimensão autoral, crítica e reflexiva, na medida em que se apropria, à sua maneira, dos conteúdos científicos de sua disciplina (e mesmo de propostas didáticas) e os reinventa, na medida em que os ressignifica ao ensiná-los aos alunos. Trata-se de fomentar uma atitude intelectual que não despreze o *saber-fazer*, que compreenda a atividade docente como uma relação dialética de *ação-reflexão-ação*, pois um risco evidente daquele procedimento (de abandono do professor enquanto sujeito crítico e criativo) é que ele conduza também a um empobrecimento das práticas educacionais.

Reflexo de tal empobrecimento está no fato de iniciativas governamentais junto à docência raramente serem medidas para além do foco no indivíduo; em sua *performance individual* (seja acadêmica, seja na própria docência). Para determinar, por exemplo, o sucesso ou insucesso de uma formação que se apresente como voltada à democracia (como valor político-educacional), além de examinar se cada indivíduo a quem esta formação se dedica é capaz de dissertar sobre o conceito de democracia (sua história e sua aplicação teórica na área da educação), dever-se-ia também questionar, como parâmetro para tal exame, se nos ambientes de trabalho destes profissionais as relações tenderam a se tornar mais democráticas.

Como tal questionamento normalmente não é realizado, temos que o impacto prático da formação, neste caso, é negligenciado, pois considerá-lo significaria estabelecer uma reflexão crítica sobre uma estrutura de poder que a concepção neoliberal de educação quer inalterável. Isto, por si só, já revela o caráter autoritário desta concepção. Considerar o impacto prático da formação, em termos de avanço das relações democráticas na educação, pressuporia, além disso, o investimento em espaços de reflexão coletiva, posto que a avaliação acerca do quão democrática a instituição escolar é (*pode ser e deve ser*) não poderia ser realizada sem a participação das pessoas que a integram.

Não é por acaso que procedimentos como este colidem com o que apregoam as políticas de cunho neoliberal, pois, além de pretendem avaliar *de cima* os resultados das escolas com suas avaliações institucionais, estas visam ainda vincular o salário dos profissionais da educação a esta avaliação, e tudo isso baseado na institucionalização do discurso meritocrático. Práticas como estas não podem se dar ao luxo de se expor à crítica pedagógica e ao livre debate; necessitam de verticalidade e imposição, pois se ancoram antes nos interesses dominantes, ligados à precarização do trabalho em geral (e do trabalho docente em particular). Tais interesses são bastante identificáveis:

Anna Santiago mostra a coincidência não gratuita entre a letra dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentados na LDB, e os documentos do Banco Mundial, na década de 1990: em ambos a flexibilização e as competências “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir adquirir habilidade e conhecimentos específicos orientados para o trabalho quando estiverem no local de trabalho” (Valverde e Esteves, 2015, p. 274).

Por conta deste processo (que não é outra coisa do que uma expressão da luta de classes no terreno educacional), cada vez mais são retiradas dos professores as oportunidades daquela reflexão coletiva, seja pela escassez do tempo para o trabalho pedagógico coletivo (e, claro, pela cultura de não reflexão conjunta, edificada por décadas dessa escassez); seja pelo cerceamento, perseguições e criminalização das mobilizações reivindicatórias. Temos aí as determinantes fundamentais para a transformação do professor em um ser que se quer robotizado, *apolítico*, de quem se espera e cobra a aplicação mecânica de prescrições alheias à sua experiência.

Um terreno como este se torna fértil aos preconceitos racionalistas e a toda sorte de formalismo. Democracia deixa de ser um princípio que regula as relações e passa a ser tratada como um conceito abstrato, divorciado de tais relações. O que, por si só, indica que em tal terreno a democracia não é nada além disto: uma abstração teórica; um floreio de texto educacional – e a relação entre ensino superior e ensino básico não pode ser outra coisa além de uma *prestação de serviços*. Na contra corrente deste movimento, Rafael Pereira chama a atenção para a necessidade de fortalecer a dimensão cooperativa desta relação, para que ela não se configure como uma espécie de *curso de técnica docente*, destinado ao professor isolado, em sua tarefa individual (não social). Para que, em suma, a própria universidade não se constitua como instituição que vende soluções pedagógicas, e tampouco a educação básica como aquela que deve comprar (ou simplesmente receber) pacotes educacionais que prescindam da construção coletiva daqueles que os *aplicarão* (Pereira, 2012).

Isto porque não deve haver um balcão de negócios mediando esta relação; visto que esta em muito ultrapassa a ideia de uma transação comercial – ideia que, por sua vez, embora simplista, é difundida como signo de avanço educacional por um sem número de iniciativas do setor privado. Trata-se de uma característica típica de nosso tempo histórico: o discurso empresarial, que se apresenta como auto-legitimado e se pretende o léxico oficial (e base epistemológica) de todas as áreas da atuação humana.

Na educação, este discurso e esta ontologia mercadológica promovem as mais estreitas analogias entre o espaço escolar e o universo corporativo. Universo que, a despeito de suas receitas para o sucesso (eminentemente individual), mais não faz do que excluir a maioria (otimizando as forças produtivas de uma massa explorada) e difundir a frustração, supostamente consolada por uma moralidade própria, calcada em ideais de consumo.

A recusa ou a aceitação do transplante mecânico, para a educação pública, de metodologias das práticas do mundo empresarial (da competição, da vigilância e do controle) vai além de uma opção política e teórica: trata-se de um posicionamento diante da desfiguração do que é (e do que pode ser) a escola pública. Evidentemente não há porque crer que os professores estejam isentos destas concepções simplificadoras de ensino, quando, por exemplo, oprimidos pelas más condições de trabalho, anseiam por soluções fáceis e imediatamente aplicáveis – desprezando, no mesmo passo, aquelas que não prometem soluções imediatas<sup>5</sup>.

Se pretendermos traçar um breve histórico das concepções hegemônicas da escola e do professorado, rapidamente chegaremos à crença, imperiosa por todo o século XIX e começo do XX, que via na escola, mais do que um potencial ilimitado, um espaço essencialmente dotado de virtudes transformadoras; de onde a sociedade não tardaria a colher os frutos de um mundo iluminado e justo.

Se a escola, herdeira da revolução burguesa, sequer chegou perto de corresponder plenamente às esperanças iluministas, nem por isso deixou de prestar-se a um intento ideologicamente preciso: o de tomar a frente, na afirmação dos Estados-nação, do processo de homogeneização cultural requerido pelos mesmos. Tal necessidade do Estado burguês, tomada como princípio de socialização civilizatória, de alguma forma pressiona a escola a adquirir uma organização que trata as pessoas que a constituem, dentro de suas categorias (trabalhadores da educação e educandos), de forma indiscriminada, como entidades abstratas, às quais convém conduzir a um ideal regulador e único.

A compartimentação do ensino, a rigidez nos horários e no procedimento de separação dos alunos em salas graduadas, uma concepção quase militar no que concerne à disciplina e ao comportamento dos alunos (concepção necessária apenas neste modelo hegemônico e fabril de escola), assim como outros tantos elementos deste modo de organização escolar, demonstra o quão bem sucedido foi este projeto ideológico de escola, na medida em que frequentemente não é percebido como o resultado de uma série de deliberações e construções históricas, mas como um modelo necessário, fora do qual a escola se descaracteriza, isto é, fora do qual a escola não é uma autêntica escola, não cumpre a sua função. Não é justamente o sinal mais claro da vitória de uma ideologia, quando aquilo que ela prega não é visto como tal, mas arvora-se como elemento natural e necessário da vida?

O grande pensador e revolucionário russo Vladimir Ilich Ulianov, Lenin, disposto a contestar todo fundamento da dominação capitalista presente nas opressões

---

<sup>5</sup> *Imediatas*, no sentido de *não mediadas* pela reflexão e pela construção coletiva dos caminhos educacionais.

mais naturalizadas, apresenta-nos, em um de seus textos pouco conhecidos (de 1914, portanto, antes da revolução de 1917), um dos elementos constitutivos daquilo que Nóvoa chamará de *monopólio da violência simbólica*<sup>6</sup>: a imposição de uma língua oficial. Tal monopólio, apontado por Nóvoa, pertenceria à escola, que exerce o papel de decidir, entre outras coisas, qual a língua legítima (correta) e qual a língua ilegítima<sup>7</sup> (Nóvoa, 1994). Eis a crítica leniniana, que distingue o direito à instrução da violência (de classe) que a ela se deseja associar e, com isso, dá-nos um belo exemplo de não naturalização dos pressupostos (opressores) da escola, do Estado e da sociedade capitalista:

Tudo isso é exato, senhores liberais, respondemos-lhes. Sabemos melhor do que vocês que a língua de Turguenev, de Tolstói, de Dobroliúbov e de Chernishevski é grande e poderosa. Queremos mais do que vocês que entre as classes oprimidas de todas as nações sem distinção que povoam a Rússia se estabeleça a comunicação mais estreita e a unidade mais fraternal. E somos partidários, com certeza, de que cada habitante da Rússia tenha a possibilidade de aprender a grande língua russa.

Mas não queremos uma coisa: o elemento de coerção. Não queremos que a gente seja levada ao paraíso a pancadas. Porque por muito belas que sejam as suas frases sobre a “cultura”, a língua oficial obrigatória vai associada à coerção, à implantação forçosa. Consideramos que a grande e poderosa língua russa não necessita que ninguém deva estudá-la à força.... A coerção (o porrete) só conduzirá a uma coisa: dificultará a penetração da grande e poderosa língua russa em outros grupos nacionais e, o que é o principal, acirrará a hostilidade, criará um milhão de novas fricções, aumentará a irritação, a incompreensão mútua, etc.

Quem necessita isso? O povo russo, a democracia russa não o necessita. O povo russo não reconhece nenhuma opressão nacional, nem sequer “em interesse da cultura e da organização estatal russas”.

Daí os marxistas russos considerarmos preciso: que não haja uma língua oficial obrigatória, que se assegure à população escolas com ensino em todos os idiomas locais e que se inclua na Constituição uma lei fundamental declarando abolidos todos os privilégios de uma nação, quaisquer que forem, e todas as infrações dos direitos da minoria nacional (Lenin, 1914, p.1).

---

<sup>6</sup> Nesta expressão Nóvoa funde o conceito de monopólio da violência, de Thomas Hobbes, com o conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu.

<sup>7</sup> A título de exemplo (de uma prática que se difundiu em inúmeros países, incluindo o Brasil, e que, em certa medida, ainda ocorre), o governo canadense, na pessoa do então primeiro ministro Justin Trudeau, atende à deliberação da Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá e pede desculpas oficiais aos povos originários pelo que esta chamou de Genocídio Cultural, praticado em suas escolas e internatos dedicados aos indígenas do país. Segundo a comissão, entre 1880 e 1996, a política de Estado do Canadá, foi “matar o índio nas crianças”, através de internações forçadas (sem a anuência das famílias) em internatos especiais para crianças indígenas. A língua e os costumes de seus povos eram ali negados, demonizados, mas o genocídio não se deu exclusivamente no âmbito cultural, pois, segundo a própria comissão, neste período mais de seis mil crianças morreram nestas escolas, em razão da fome e de sucessivos maus-tratos. Fontes: <https://www.franceculture.fr/oeuvre/le-genocide-culturel-camoufle-des-indiens-parcours-d-un-rescape-des-pensionnats-autochtones>; e [www.bbc.com/portuguese/internacional-40104292](http://www.bbc.com/portuguese/internacional-40104292).

Distante e desde muito antes da revolução bolchevique, no processo em que o Estado-nação erige-se em o seu caráter de classe, o professor, enquanto personagem social, vai perdendo a sua antiga roupagem emprestada da nobreza e do clero medievais para constituir-se, enfim, como servidor do Estado burguês ou, diretamente, da própria burguesia (inclusive da pequena burguesia) em suas escolas privadas. Como nos ensina Émile Durkheim, a educação é o fundamento inexorável de toda sociedade para a sua própria reprodução (isto é, para a sua continuidade histórica enquanto tal) e, no bojo desta necessidade é imputado ao professor (assim como à família) um papel central nesse projeto social e político; não porém como agente crítico, capaz de refletir sobre os rumos da educação e de colaborar com a direção da mesma.

Assim, outro fator a corroborar com a imagem do professor como aquele que deve realizar operações técnicas, quase mecânicas, em um processo de transmissão de conteúdos, dá-se no século XIX, com o ideário positivista e suas pretensões de cientificidade típicas das ciências exatas (supostamente transplantáveis às ciências humanas). Pretensões que não deixam de se fazer presentes no século XXI.

Constituindo-se como pano de fundo das sempre mais inovadoras metodologias educacionais do mercado, este cientificismo apresenta as suas fórmulas de sucesso, não como teses diante das quais os professores devem se posicionar, através de um debate amplo, mas como um conjunto de conhecimentos e técnicas que, por sua cientificidade (desinteressada, atemporal e, em uma palavra, absoluta), devem ser inquestionavelmente aplicadas; cabendo ao professor apreender a sua verdade e o seu manejo técnico, e não propriamente discuti-los.

Neste quadro, o professor, além de despojado da autonomia intelectual que deveria caracterizar o seu fazer educacional, é também soterrado por uma avalanche retórica, que projeta nele, e na escola, uma expectativa tão exacerbada quanto nociva ao seu trabalho e ao ambiente escolar. Nociva porque, acima de tudo, fomenta uma série de preconceitos.

Esta retórica vazia faz-se, no entanto, bastante funcional à ordem posta. Se ela remonta, por um lado, a um verniz da antiga nobreza europeia, a quem historicamente era reservada a função docente, esta retórica da ordem moderna fundamenta-se na crença iluminista de que a instrução, por si só, pode consertar os erros da humanidade; projeta na escola uma instituição boa em si mesma, e trata seus trabalhadores (apenas neste nível retórico) como sacerdotes infalíveis.

Não é de se espantar que haja professores que (acusados a todos os momentos pelos fracassos de uma escola feita para fracassar) agarrem-se nesta cada vez mais rarefeita imagem redentora da docência, como quem quisesse provar que não se deve responsabilizar o templo ou as divindades pelo fracasso dos fiéis. A partir desta defesa, arma-se o ataque reacionário à família e à *índole* dos alunos (especialmente os das classes populares), julgadas e condenadas por profanar a santidade do conhecimento, inatingível para as almas impuras. Razão pela qual a apologia abstrata (e um tanto folclórica) da escola e do professor constitui uma resposta inadequada (embora compreensível) à depreciação que a docência vem sofrendo pela ordem do capital.

Mesmo Adolphe Ferrière e sua Escola Nova só vêm aprofundar esta crença na escola como regeneradora da sociedade, na medida em que, para criticar a escola tradicional, eleva ainda mais as esperanças nas potencialidades da escola. A consequência deste quadro no que toca o professor é que ele passa a ser cobrado por

expectativas irrealistas e, com isso, tem dificuldade de dar conta mesmo das realistas. É ingênua ou demagogicamente louvado e, real e intelectualmente, desprezado.

Ao eclipse causado pela hiperbolização do poder docente, onipresente na retórica oficial da modernidade, seguiu-se (em meados dos anos 60) um ataque radical a esta função; ataque que consiste em acusá-la de mera reprodutora das injustiças e das desigualdades sociais – realizado sobretudo por movimentos como *descolarização*; *não-directividade*; e *sociologia crítica* (Nóvoa, 1994, p. 5).

O próprio Pierre Bourdieu, em seus escritos sobre a educação (notadamente em *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, de 1966), pode ser interpretado como um autor que, se não vê a escola e a ação do professor como nocivas em si, não deixa de interpretá-las como fundamento da desigualdade moderna, na medida em que ambas, para o autor francês, legitimam as desigualdades sociais da sociedade de classes, transformando as vantagens sociais (das classes média e alta) em vantagens escolares – tratando-as como se expressassem uma real desigualdade de talentos inatos.

Malgrado a sofisticação de algumas teorias deste jaez, tem-se que o professor ora é visto como um santo, um missionário das luzes, ora como um vilão, fomentador de preconceitos, representante da violência simbólica vinda do Estado e da sociedade. Aquilo que significa a atuação docente pode ser reduzido e desrespeitado em ambos os casos – posto que a dimensão mesma do lecionar ultrapassa toda e qualquer interpretação moralizadora<sup>8</sup>.

É em meio a este ambiente – de super expectativa de um lado e acusação implacável de outro – que o processo de proletarização do professorado ocorre, valendo-se de um discurso que maneja ora com um destes polos, ora com outro. Um profissional *desqualificado*, *desatualizado*, mas que carrega em si a esperança da nação. Esta projeção distorcida e contraditória do educador, quando orienta políticas educacionais, visa, em última instância, o *esvaziamento das aspirações teóricas*, e mesmo práticas, dos professores – principalmente porque tal distorção demonstra compreender o professor como um elo passivo e grosseiramente manipulável entre esferas de deliberação centralizadas e o público atendido pela escola. Este público é concebido, por sua vez, como uma massa homogênea, igualmente passível de padronizações. E nada é mais estéril ao ambiente de aprendizagem quanto a ideologia que sustenta tais práticas, pois a própria inovação *só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal* (Nóvoa, 1994, p. 9).

Onde comumente os professores são acusados de *inflexíveis* (assim como outros adjetivos reprobatórios do vocabulário neoliberal), Arroyo destaca *uma resistente cultura docente*, assim como uma *vigilância crítica*, em resposta a todo este processo histórico que tende a desvalorizar sua experiência, seu saber e, sobretudo, seu direito de participação nas esferas decisórias e de reconhecimento da legitimidade de sua fala no tocante às questões educacionais (Arroyo, 2000).

Conceber o processo educacional como abstraído da dimensão do convívio e das trocas entre as gerações (inclusive entre educadores e educandos); abstraído do que envolve a cultura escolar e o caráter pessoal das relações de ensino, consiste em pôr em risco aquilo que a própria resistência visa preservar: o fomento de uma relação criativa e criadora entre professor, aluno e conteúdo.

---

<sup>8</sup> Este evidentemente não é o caso de Bourdieu, que, embora apresente tais interpretações desfavoráveis da escola e da atuação regular do professor, busca tecer uma crítica ao funcionamento não percebido das relações sociais no ambiente escolar – afastando-se da tendência moralizadora.

Isto porque não se pode pensar as relações de aprendizagem inscritas no ambiente escolar a partir de um foco que não abranja o professor. Posto que este, por seu *saber-fazer*, por sua arte (desenvolvida e reinventada por várias gerações), por sua qualificação e autoridade, enfim, deve ser reconhecido como protagonista das práticas de ensino, uma vez que *as tentativas de racionalização empresarial jamais conseguiram tornar essa qualificação dispensável* (Arroyo, 2000, p. 19).

A reivindicação da dignidade desta função social – de ensinar um conhecimento formal e cientificamente organizado; e que deve ser público – ultrapassa em muito interesses corporativos, e jamais poderá ser tratada como mera luta por um poder que se almeja conquistar, mas, isto sim, como uma luta pelo reconhecimento social e governamental de um protagonismo inexorável do professor no exercício desta função.

Luta que se afirma também pelo reconhecimento (sobretudo pelas políticas educacionais) do caráter reflexivo e artesanal da docência, uma vez que décadas de iniciativas que tentaram prescindir deste caráter, mais não fizeram do que reafirmá-lo; pois, enfim, o *ofício* de professor não pode ser tratado como se fosse *um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica* (Arroyo, 2000, p.24).

## Referência bibliográfica

ARROYO, M. *Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação*. In: Movimento – Revista de Educação. Ano 2, n. 2, 2015.

———. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes: 5ª ed. 2000: 17-26.

BOTO, C. *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, P. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*; in: *Escritos de educação. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CALÇA, Robson Pereira. *Política e educação pública em Diderot: noção de escola pública como centro de uma política das luzes*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

———. *Duas escolas, duas expressões do Iluminismo - Rousseau e Condorcet: o futuro que o passado ousou projetar*. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

CATHERINE II. *Nakaz ou Instruction de sa majesté impériale Catherine II pour la commission chargée de dresser le projet d'un nouveau code de lois*. Saint Pétersbourg - 1767.

CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. *Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública*; tradução: Maria das Graças de Souza. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DIDIER, B. *Quand Diderot faisait le plan d'une université* in *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*. Les journées Denis Diderot, Paris , FRANCE; número 18-19, 1995.

DIDEROT, D. *Mémoires pour Catherine II*. In *Oeuvres*. Paris, Éditions Garnier Frère, 1966.

ROUSSEAU, J. J. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*; tradução: Luiz Roberto Salina Fortes. - São Paulo Editora Brasiliense, 1982.

———. *Discurso Sobre a Economia Política*; tradução: Maria Constança Peres Pissarra – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Clássicos do pensamento político; 15).

LENIN, V. I. *É necessária uma língua oficial obrigatória?* Tradução: Gabriel Duccini – Proletárskaya Pravda, número 14, de 18 de janeiro de 1914.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*; tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

NÓVOA, A. *Relação Escola-Sociedade: novas respostas para um velho problema*. IN: SERBINO, R.V. et.al. (orgs). *Formação de Professores*. SP: UNESP. 1994: 17-36.

PEREIRA, Rafael. *Simpósio Doutra Ignorância 2012 – Docência e Filosofia*, Segunda Edição; 2012, Brasília, Apresentação do Trabalho: *Lugares Comuns da Filosofia*, Universidade de Brasília; Anais: 2012.

SANTIAGO, A. *Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão*, In AMÉRICO, P. et alli. *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002

## **Fontes da Internet**

<https://www.franceculture.fr/oeuvre/le-genocide-culturel-camoufle-des-indiens-parcours-d-un-rescape-des-pensionnats-autochtones>; acessado em 14/06/2021.

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40104292>; acessado em 14/06/2021.

Recebido para publicação em 14-06-21; aceito em 24-06-21