

PROFESSORES E PROFISSIONALISMO

As questões importantes a respeito de professores e profissionalismo estão relacionadas às seguintes perguntas, focadas em uma gama de contextos históricos e sociais e examinadas a partir de uma perspectiva funcionalista ou de um conflito: 1) Como a ocupação de ensinar tem sido considerada uma profissão? 2) Como os professores têm passado pela profissionalização e/ou desprofissionalização ou proletarização? Outra questão crucial, que não pode ser tratada aqui por restrições de espaço, diz respeito a como os professores concebem o profissionalismo e como tais conceitos de senso comum estão relacionados a dimensões ideológicas e estruturais mais amplas da sociedade (GINSBURG; MEGAHED, 2009).

A partir de uma perspectiva funcionalista, o profissionalismo está diretamente ligado ao fato social de que há profissões e não-profissões (ocupações de *status* inferior). Além disso, os funcionalistas postulam os seguintes indicadores ou traços “objetivos” para diferenciar as *profissões* de outras ocupações: a) desempenhar um serviço ou uma tarefa essencial; b) engajar-se no trabalho (mental *versus* manual), assim necessitando de extensiva educação pré-serviço; c) funcionamento baseado em um ideal de serviço; d) operar com autonomia no local de trabalho; e) ter colegas (*versus* não-profissionais) no controle da seleção, do treinamento e do andamento; e f) ser muito bem pago (ETZIONI, 1969). Pesquisas na África (NAGWU, 1977), Ásia (KALE, 1970), Europa (PRITCHARD, 1983), América Latina (ALBA, 1969), Oriente Médio (REID, 1974) e América do Norte (LORTIE, 1975) concluíram de modo geral que o ensino não é uma profissão totalmente desenvolvida, mas sim uma *semiprofissão*.

Em relação à segunda pergunta, os funcionalistas veem a *profissionalização* como um processo universal, potencialmente aberto a todas as ocupações em todos os contextos, envolvendo a aquisição de traços utilizados para fazer a diferenciação entre profissões e outras ocupações. No entanto, os teóricos do conflito tendem a ver a profissionalização como “um processo historicamente específico pelo qual algumas ocupações têm passado

em um dado momento” (JOHNSON, 1972, p.45). Pesquisas focadas em diferentes períodos históricos no Canadá (FILSON, 1988), na Inglaterra (GINSBURG; WALLACE; MILLER, 1988), na França (MEYERS, 1976), na Alemanha (JARAUSCH, 1990), no Japão (LEVINE, 1969), no México (IMAZ GISPERT; SALINAS ALVAREZ, 1984) e nos Estados Unidos (CARLSON, 1987; STROBER; TYACK, 1980) indicam que alguns educadores (masculinos e/ou femininos) passaram por algum tipo de profissionalização durante momentos de expansão econômica e/ou quando consideraram que estivessem servindo aos interesses das elites.

A partir de uma perspectiva weberiana sobre o conflito, a *desprofissionalização* é definida como a “perda para as ocupações profissionais de suas qualidades únicas, particularmente seu monopólio sobre o conhecimento, a crença pública no *ethos* do seu serviço e nas expectativas de autonomia de trabalho e autoridade sobre os clientes” (HAUG, 1975, p.197). Estudos que investigaram os contextos históricos na China (TUCKER, 1981), Inglaterra (OZGA; LAWN, 1981), Alemanha (JARAUSCH, 1990), Índia (KALE, 1970), Coreia (SETH, 2002), Estados Unidos (CARLSON, 1987) e Vietnã (KELLY, 1982) observaram a ocorrência nesses países de desprofissionalização no sentido da perda de um ou mais elementos profissionais durante os conflitos com funcionários do governo, administradores educacionais, a mídia e o público em geral.

A partir de uma perspectiva marxista sobre o conflito, a *proletarização* envolve o processo pelo qual o trabalho de um grupo ocupacional é alterado em relação à: 1) separação do conceito de tarefas de trabalho da sua execução; 2) padronização e rotinização das tarefas de trabalho; 3) intensificação das demandas de trabalho; e 4) redução dos custos (salários, benefícios, treinamento, etc.) dos trabalhadores (ver BRAVERMAN, 1974). Pesquisas com enfoque em vários períodos históricos no Canadá (FILSON, 1988), na Inglaterra (BUSSWELL, 1980), no México (STREET, 1992) e nos Estados Unidos (APPLE, 1983) documentam que os professores passaram pela proletarização, experimentando uma ou mais dessas dinâmicas em relação a outros grupos.

MARK GINSBURG

ALBA, V. Mexico. In: BLUM, A. (ed.) *Teacher unions and associations*. Urbana: University of Illinois Press, 1969, p. 200-232.

APPLE, M. Work, class and teaching. In: WALKER, S.; BARTON, L. (Ed.). *Gender, class and education*. Lewes: Falmer Press, 1983, p. 53-67.

BRAVERMAN, H. *Labor and monopoly capitalism: the degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press, 1974.

BUSSWELL, C. Pedagogic change and social change. *British Journal of Sociology of Education*, Oxfordshire, v. 1, n. 3, p. 293-306, 1980.

CARLSON, D. Teachers as political actors: from reproductive theory to the crisis in schooling. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 2, p. 283-307, 1987.

ETZIONI, A. (Ed.) *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press, 1969.

FILSON, G. Ontario teachers' deprofessionalization and proletarianization. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 32, n. 3, p. 298-317, 1988.

GINSBURG, M.; MEGAHED, N. Teachers' conceptions of professionalism and teaching. In: PROVENZO, E. (Ed.) *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks: Sage, 2009.

GINSBURG, M.; WALLACE, G.; MILLER, H. Teachers, economy, and the state: an english example. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 4, n. 4, p. 317-337, 1988.

HAUG, M. The deprofessionalization of everyone? *Sociological Focus*, Columbus, v. 8, n. 3, p. 197-213, 1975.

IMAZ GISPERT, C.; SALINAS ALVARWZ, S. *Maestros y estado*. Mexico: Editorial Linea, 1984.

JARAUSCH, K. *The unfree professions: german lawyers, teachers and engineers*. New York: Oxford University Press, 1990.

JOHNSON, T. *Professions and power*. London: Macmillan, 1972.

KALE, P. The guru and the professional: the dilemma of the secondary school teacher in Poona, India. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 14, n. 3, p. 371-76, 1970.

KELLY, G. Teachers and the transmission of state knowledge: A case study of colonial Vietnam. In: ALTBACH, P.; ARNOVE, R.; KELLY, G. (Ed.) *Comparative education*. New York: Macmillan, 1982. p. 176-194.

LEVINE, S. Japan. In: BLUM, A. (Ed.) *Teacher unions and associations: a comparative study*. Urbana: University of Illinois Press, 1969. p. 141-199.

LORTIE, D. *School teacher: a sociology study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MEYERS, P. Professionalization and social change: rural teachers in nineteenth century France. *Journal of Social History*, Pittsburgh, v. 9, n. 4, 524-558, 1976.

NAGWU, N. Problems of professional identity among African school teachers. *Journal of Administration and History*, Liverpool, v. 9, n. 2, p. 49-54, 1977.

OZGA, J.; LAWN, M. *Teachers, professionalism and class*. London: Falmer, 1981.

PRITCHARD, R. The status of teachers in Germany and Ireland. *Comparative Education Review*, Chicago, v. 27, n. 3, p. 341-50, 1983.

REID, D. The rise of professions and professional organizations in modern Egypt. *Comparative Studies in Society and History*, Cambridge, v. 16, n. 1, p. 24-57, 1974.

SETH, M. *Education fever: society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2002.

STREET, S. *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. Mexico: CIESAS/SEP, 1992.

STROBER, M.; TYACK, D. Why do women teach and men manage? *Signs: journal of women in culture and society*, Chicago, v. 3, n. 4, p. 494-503, 1980.

TUCKER, J. Teacher education policy in contemporary China. *Theory and Research in Social Education*, Binghamton, v. 8, n. 1, p. 1-13, 1981.