

O Impacto do Processo de Massificação do Ensino sobre a Autoridade Docente: uma tentativa de interpretação

MAGRONE, Eduardo - UFJF

GT: Sociologia da Educação /n.14

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Segundo Paiva et al. (1998), a democratização das oportunidades educacionais teve origem na reforma protestante e acompanhou o espírito do capitalismo até os dias atuais. O movimento, que inicialmente fazia do letramento uma condição fundamental para a leitura e interpretação pessoal da Bíblia, trouxe em seu bojo elementos profundamente democráticos. Posteriormente, acontecimentos históricos marcantes impulsionaram ainda mais esse mesmo movimento. Pode-se citar como momentos altos deste processo a Revolução Francesa, que propugnou ainda mais intensamente os ideais igualitários que tanto favoreceram a ampliação das oportunidades educacionais; a Revolução industrial, que colocou na ordem do dia a necessidade de qualificar e socializar as populações para os novos modos de sociabilidade urbanos, e a Revolução Socialista de outubro na Rússia, que, destacando a importância da educação para a construção de uma sociedade alternativa ao modo de produção capitalista, impulsionou ainda mais a extensão da oferta de educação escolar. Como dizem Paiva et al. (1998: 45): "Vista como processo mais amplo, ela [a democratização das oportunidades de educação] acompanha não apenas a crescente sindicalização e a difusão de um ideário revolucionário, mas também a construção das nações, a dessacralização do mundo e a progressiva construção do que hoje se conhece como globalização".

De fato, a aceleração da democratização das oportunidades educacionais em todo o mundo correspondeu aos anos que se seguiram ao final da Segunda Grande Guerra. Para tanto, concorreram fatores tão díspares como a necessidade de reconstrução das nações envolvidas no conflito, a centralidade do conhecimento científico na distribuição do poder entre as nações e a necessidade de reforçar a associação entre educação e democracia para prevenir uma eventual emergência de novas modalidades de totalitarismo. Neste período, assiste-se a uma espetacular elevação das oportunidades quantitativas de inclusão na instituição escolar, ao surgimento de organismos internacionais destinados às questões educacionais e ao crescimento de um corpo de funcionários dedicados exclusivamente à gestão da educação no âmbito dos estados nacionais.

No Brasil, guardadas as especificidades que aqui determinaram a extensão, a intensidade e a velocidade do processo de democratização das oportunidades educacionais, também se verificaram as diversas etapas dessa "revolução mundial da educação" (Paiva et al., 1998: 44). Segundo as autoras, aqui, foi também no período do pós-guerra que se processou a grande expansão educacional que pode ser ilustrada nos quadros abaixo:

Quadro 1

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO EM MILHÕES

ANO	1940	1950	1960	1970	1980	1991	1996
POPULAÇÃO	41,3	51,9	70,2	93,1	119,0	146,8	157,1

Fonte: FIBGE, apud PAIVA, Vanilda et al. (1998). "Revolução educacional e contradições da massificação do ensino". *Educação & Contemporaneidade*, III (3): 44-99.

Quadro 2

MATRÍCULA INICIAL EM MILHÕES

ANO	1945	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1984	1991	1994	1996
Ensino Fundamental	3,3*	5,6*	8,4*	11,6	15,9	19,5	22,5	24,5	29,2	31,2	33,1
Ensino Médio					1,1	1,9	2,8	3,0	3,8	5,1	5,7
Ensino Superior				0,1	0,4	1,0	1,37	1,36	1,56	1,66	1,7

Fonte: SEEC/MEC, apud PAIVA, Vanilda et al. (1998). "Revolução educacional e contradições da massificação do ensino". *Educação & Contemporaneidade*, III (3): 44-99.

* Estes n^{os} devem ser levemente mais elevados porque correspondem ao antigo ensino primário.

À expansão das matrículas corresponderam profundas transformações no campo educacional que não se restringiram às dimensões quantitativas. Em que pese pesquisas recentes indicarem a ocorrência no Brasil de uma lenta, mas contínua expansão educacional nas duas últimas décadas do século XX, que elevou o nível de instrução da população e diminuiu a desigualdade educacional entre regiões, grupos de cor, gênero e estratos de renda (Silva e Hasenbalg, 2000), sabe-se que a democratização das oportunidades educacionais no Brasil não foi completa, haja vista os reiterados problemas de fluxo escolar, a oferta insuficiente de vagas em determinados níveis de ensino (médio e superior) e problemas associados ao desempenho geral do sistema,

avaliado, a partir dos anos noventa, por meio de testes padronizados como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Entre outros desdobramentos, a massificação do ensino acarretou modificações profundas no perfil social e na imagem da profissão docente. Com efeito, à expansão da forma escolar correspondeu também uma ampliação numérica de um dos principais protagonistas da educação escolarizada: o professor. No pós-guerra, as transformações impostas aos docentes no que respeita ao padrão de seu recrutamento, às modalidades de seleção, à sua remuneração, à carreira e à sua própria imagem social alteraram profundamente a própria noção de profissão e conduziram os professores a uma degradação sem precedentes das condições materiais e simbólicas de seu exercício profissional que motivaram alguns autores a falar em uma “crise da profissão docente” (Nóvoa, 1995) ou em "proletarização da docência" (Enguita, 1995; Novaes, 1992; Derber, 1982); em uma "desclassificação da profissão" (Roblin, 1982); em uma pauperização docente (Junqueira e Muls, 1997); e, mais recentemente, falou-se de uma "profanação da docência" (Ferreira, 1990).

Na maioria das vezes, expressões tais como "proletarização", "desprofissionalização" e "mal estar da docência" são dirigidas em abstrato a todos os docentes da educação básica. Sem dúvida, o fenômeno da ampliação das matrículas atingiu em graus diferenciados todos os níveis de ensino dos sistemas educacionais brasileiros. No entanto, foram os professores das primeiras séries do ensino fundamental com atuação nos meios urbanos e mais precisamente nas capitais que vivenciaram, nas últimas décadas, uma sensível transformação das suas condições materiais de trabalho e do valor socialmente atribuído à profissão. Foi aí que o impacto do processo de democratização das oportunidades educacionais sobre o magistério produziu seus resultados mais inquietantes.

Na verdade, o que aconteceu entre os profissionais do ensino guardou pouca relação com um processo de proletarização estritamente concebido. O que se pode verificar aí é um reconhecimento objetivo da desvalorização das credenciais acadêmicas e profissionais daqueles que ingressam na carreira por parte das gerações mais novas de professores. Para eles não é mais possível se apegar a uma representação antiga do valor atribuído à normalista que iniciava uma carreira bem remunerada e tradicionalmente

prestigiada; mas, ao mesmo tempo, as categorias de percepção e de apreciação do grupo e, em especial, da sociedade, em alguma medida, ainda parecem permanecer aprisionadas à simbologia do passado glorioso da profissão. As repercussões disso sobre o *ethos* profissional do magistério e sobre a sua autoridade pedagógica não são desprezíveis. A dimensão mais visível dessas transformações pode ser observada a partir do que denomino de mudança no padrão de recrutamento do professor. Diante da impossibilidade prática de realizar um estudo mais abrangente que compreendesse o magistério das principais capitais e centros urbanos do País, optou-se por um estudo de caso. Mais especificamente, tentar-se-á capturar a mudança na composição social do magistério da capital fluminense.

Os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A delimitação espacial da pesquisa é o sistema público municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. O corte temporal abrange os professores que ingressaram no magistério público municipal ao longo dos anos cinquenta do século passado e aqueles que nele ingressaram durante os anos oitenta e noventa. A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário tipo *survey* em duas gerações de professores/as.

A escolha do período foi muito influenciada pela recorrente referência a ele na literatura sobre o tema e também em depoimentos recolhidos em entrevistas preliminares à elaboração do *survey* que deu origem a esta investigação.

Muitas razões justificaram a delimitação geográfica da pesquisa. A escolha do município do Rio de Janeiro não foi casual. A capital fluminense possui hoje o maior sistema municipal de ensino do País. Segundo dados do Anuário Estatístico da Cidade do Rio de Janeiro, em 1998, a rede pública municipal contava com 1.029 unidades escolares e 673.378 matrículas no Ensino Fundamental. Apenas estes números já serviriam para apoiar a escolha da capital fluminense como espaço de investigação, mas não somente razões de ordem quantitativa definiram esta escolha. Vale também mencionar que o município foi a capital da República até 21 de abril de 1960, quando esta foi transferida para Brasília. A condição de Distrito Federal ajudou a dotar a cidade de um notável sistema público de educação e saúde e fez dela um local privilegiado para

a introdução pioneira de políticas públicas inovadoras. Em função disso, considera-se que muitos resultados de pesquisas obtidos junto à rede pública municipal do Rio de Janeiro podem ser, em alguma medida, estendidos para outras capitais e municípios maiores.

Realizou-se, na verdade, um estudo que corresponde ao gênero dos "falsos estudos longitudinais", na terminologia de Huberman (1995: 57), ou seja, "um estudo transversal (utilizando grupos diferentes) de um fenômeno longitudinal (uma carreira profissional)".

Quanto à população e a amostra, definiu-se o/a professor/a primário/a público/a municipal como pessoa, remunerada pelo poder público municipal, que desempenhou (no caso da geração dos anos cinquenta) atividade docente em estabelecimento de ensino primário fundamental comum do município e que desempenha (no caso dos/as professores/as da geração dos anos oitenta e noventa) atividade docente em estabelecimento de ensino municipal que ofereça as séries correspondentes ao primeiro segmento do ensino fundamental (1^a a 4^a séries). Ficaram, assim, excluídos/as os/as professores/as das escolas públicas federais, estaduais e escolas particulares.

A determinação do total populacional de professores/as de ambas as gerações estudadas resultou de consulta a duas fontes distintas. No caso dos/as professores/as dos anos cinquenta, recorreu-se às fontes possíveis disponibilizadas pelo MEC/INEP (Ministério da Educação e Cultura/ Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Segundo informações apuradas pelo MEC, em 1959, havia 6.198 docentes atuando no ensino fundamental comum das escolas públicas municipais do então Distrito Federal. Segundo a mesma fonte de dados, em 1950, havia 4.900 docentes atuando no ensino fundamental comum do Distrito Federal. Pode-se estimar, portanto, a população pesquisada em aproximadamente 1.298 docentes. Segundo informações obtidas junto ao SIRHU (Sistema de Informações de Recursos Humanos) da Secretaria Municipal de Educação, 21.257 professores/as ingressaram no quadro de pessoal do Magistério Público Municipal para atuar no primeiro segmento do ensino fundamental, durante o período de 1980 a 1999.

Cada população de professores/as mereceu um tratamento amostral diferenciado. Para os/as professores/as dos anos cinquenta, recolheu-se por extração casual simples

uma amostra de 415 fichas de professores/as, cujo ingresso no magistério público municipal do Rio de Janeiro aconteceu entre os anos de 1950 e 1959. Todas estas fichas contém informações atualizadas e pertencem ao arquivo do Departamento Geral de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação. Sua organização é definida pelo critério de periodização de ingresso do/a professor/a nos quadros do magistério municipal. Procedeu-se, então, o envio por endereçamento postal com aviso de recebimento de 415 questionários de pesquisa, no dia 3 de novembro de 1999. Até o dia 3 de dezembro do mesmo ano, 64 professores/as haviam respondido o questionário, e apenas 5 postagens haviam sido devolvidas pelos correios. Foi então contratada uma empresa de telemarketing para estabelecer contato telefônico com os/as professores restantes. No dia 21 de janeiro de 2000, mais 73 professores/as haviam respondido o questionário enviado. Deu-se, então por encerrada as entrevistas, contando com uma amostra de 137 professores/as dos anos cinqüenta.

Para os professores/as dos anos oitenta e noventa, recorreu-se a informações diretamente obtidas junto à assessoria da direção do Departamento Geral de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação. Tratou-se, portanto, de uma amostra intencional de 290 professores/as distribuídos/as por 34 escolas das 10 Coordenadorias Regionais de Educação da rede municipal. Todos estes questionários foram aplicados sob supervisão direta do pesquisador durante o período de maio a dezembro de 1999.

A Mudança no Padrão de Recrutamento do Professor

Para efeito da pesquisa, os/as professores/as dos anos cinqüenta podem ser classificados como professores/as da escola tradicional. Este modelo de escola permanece ainda no imaginário social carioca a respeito da escola pública e é recorrentemente mobilizado para caracterizar a escola atual como deteriorada em relação aos anos dourados da educação pública no município. Como diz Paiva et al.:

Aquele modelo parte da escola primária pública que emergiu da reforma Fernando de Azevedo de 1928 e implantada por Anísio Teixeira no início dos anos 30, com seus pequenos prédios e professoras provenientes do Instituto de Educação que percorriam toda a cidade – moças jovens, de classe média, imbuídas de uma cultura escolar a ser transmitida, orgulhosas de sua profissão,

com elevado *status* profissional – levando o que Bourdieu chamaria de "arbitrário cultural" à parcela da população que lograva entrar e, em alguns casos, permanecer na escola (1998: 52-3).

Bem diferente é a condição do/a professor/a da escola popular de massa. Destituída das práticas características da cultura escolar que atribuíam um significado social distintivo ao espaço de atuação profissional, atingida pela decadência material decorrente da incapacidade do poder público de atender uma demanda por serviços educacionais geometricamente progressiva e atravessada por problemas sociais de natureza tão diversa como as drogas, a violência e a prostituição infantil, advindos de uma radical mudança no perfil de sua clientela, a escola popular de massa parece estar permanentemente a procura de uma nostálgica identidade perdida. O/A profissional que nela atua não pode escapar das novas determinações do espaço escolar. Novamente, nas palavras de Paiva et al.:

(...) A jovem de classe média que acreditava na docência como vocação, usava os vencimentos para os alfinetes e se apoiava economicamente na família de origem ou no casamento deu lugar a uma profissional que tem o trabalho como fonte de sustento e provimento da família. Participa do empobrecimento geral a que algumas profissões, em especial aquelas vinculadas aos serviços sociais, têm sido submetidas. A queda vertiginosa dos salários nos anos 80 e 90 e o crescente número de mulheres descasadas e viúvas, tornadas chefes de família vêm contribuindo para a queda do nível de vida dos professores, obrigando-os – por exemplo – a acionar estratégias de complementação de renda e sobrevivência ligadas ao mundo escolar. A professora dos nossos dias apresenta um perfil novo e heterogêneo. Lado a lado estão docentes que preservam a imagem tradicional da professora primária que dominou as décadas pretéritas e diferentes gradações e nuances de uma nova imagem construída sob o impacto de novas formas de consumo, novos padrões de comunicação, de comportamento e postura frente ao alunado (1998: 55)

Passemos, então, a apresentação dos dados que descrevem o perfil social dos dois grupos de professores/as estudados.

O nível de ocupação dos pais é um indicador importante da origem social. Em relação a esses níveis, houve mudanças no padrão de recrutamento. O percentual de pais que pertenciam ao baixo escalão ampliou-se de 31% para 42,3%, sendo que esta elevação foi proporcional à queda observada no escalão intermediário: de 51,9% para 42%. Por outro lado, o percentual de mães que permaneceram nas lides domésticas caiu

de 75,8% para 57,6%, o que se traduziu mais claramente no aumento de ocupações localizadas no baixo escalão.

Tabela 01
Ocupação do Pai por Geração de Professores

<i>Ocupação do Pai</i>	<i>Anos 50</i>	<i>Anos 80 e 90</i>	<i>Total</i>
Alto escalão	21 16,3%	45 15,7%	66 15,9%
Intermediário	67 51,9%	120 42,0%	187 45,1%
Baixo	40 31,0%	121 42,3%	161 38,8%
Empresário	1 ,8%	- -	1 ,2%
Total	129 100,0%	286 100,0%	415 100,0%

Tabela 02
Ocupação da Mãe por Geração de Professores

<i>Ocupação da Mãe</i>	<i>Anos 50</i>	<i>Anos 80 e 90</i>	<i>Total</i>
Alto escalão	2 1,5%	9 3,1%	11 2,6%
Intermediário	15 11,4%	44 15,3%	59 14,0%
Baixo	15 11,4%	69 24,0%	84 20,0%
Prendas	100 75,8%	166 57,6%	266 63,3%
Total	132 100,0%	288 100,0%	420 100,0%

Nas tabelas abaixo, pode-se observar a relação entre a escolaridade e o nível de ocupação do pai para as duas gerações. Percebe-se que a democratização do acesso a níveis mais elevados de escolaridade não se traduziu em uma ascensão proporcional das ocupações. Os níveis de escolaridade perderam um pouco do seu poder de promoção ocupacional. Os pais de ambas as gerações que apresentavam apenas o curso primário concentram-se em ocupações de baixo escalão. Entretanto, elevou-se de 50,8% para 70,1% a retenção neste escalão. O curso ginásial, que concentra ocupações de nível intermediário, apresentou uma elevação do percentual de casos no baixo escalão de 18,2% para 40,3%. O curso colegial, que também concentra ocupações de nível

intermediário, apresentou uma elevação do percentual de casos no baixo escalão de 8,9%. O nível superior foi o que apresentou a menor perda relativa no escalão que o caracteriza, ou seja, o alto escalão. Para este escalão, o percentual diminuiu de 63,3% para 59,0%.

Tabela 03
Ocupação do Pai por Escolaridade do Pai para a Geração dos Anos Cinquenta

	<i>Primário</i>	<i>Ginásial</i>	<i>Colegial</i>	<i>Superior</i>	<i>Total</i>
Baixo escalão	33 50,8%	4 18,2%	- -	- -	37 29,6%
Intermediário	31 47,7%	14 63,6%	14 87,5%	8 36,4%	67 53,6%
Alto	1 1,5%	4 18,2%	2 12,5%	14 63,6%	21 16,8%
Total	65 100,0%	22 100,0%	16 100,0%	22 100,0%	125 100,0%

Tabela 04
Ocupação do Pai por Escolaridade do Pai para a Geração dos Anos Oitenta e Noventa

<i>Escalão</i>	<i>Analfabeto</i>	<i>Primário</i>	<i>Ginásial</i>	<i>Colegial</i>	<i>Superior</i>	<i>Total</i>
Baixo	3 50,0%	82 70,1%	29 40,3%	4 8,9%	- -	118 42,3%
Intermediário	3 50,0%	28 23,9%	34 47,2%	35 77,8%	16 41,0%	116 41,6%
Alto	- -	7 6,0%	9 12,5%	6 13,3%	23 59,0%	45 16,1%
Total	6 100,0%	117 100,0%	72 100,0%	45 100,0%	39 100,0%	279 100,0%

Para compor o nível sócio-econômico de origem, foram considerados também os dados relativos aos bairros nos quais os/as professores/as residiram até os vinte anos. Trata-se de uma variável nada desprezível para definir a origem social. Segundo Bourdieu (1979), se se pretende apreender mais completamente as diferenças de estilo de vida entre as frações de uma mesma classe social faz-se necessário levar em conta a sua distribuição em um "espaço geográfico socialmente hierarquizado":

Com efeito, as possibilidades que um grupo pode ter de se apropriar de uma classe qualquer de bens raros (que medem as esperanças matemáticas de acesso) dependem, em parte, de sua capacidade de apropriação específica, definida pelo

capital econômico, cultural e social que ele pode mobilizar para se apropriar materialmente e/ou simbolicamente dos bens considerados, isto é, de sua posição no espaço social, e, em parte também, da relação entre a sua distribuição no espaço geográfico e a distribuição dos bens raros neste espaço (relação que pode ser medida em distâncias médias dos bens ou dos estabelecimentos, ou em tempo de deslocamento – o que remete para o acesso a alguns meios de transporte individuais e coletivos) (Bourdieu, 1979: 136)

Em outras palavras, a distância geográfica de um grupo social em relação à localização das áreas centrais de atividade econômica, social e cultural da cidade é ela mesma definidora da distância social real do referido grupo do acesso aos bens da "cultura legítima" e aos "contatos sociais mais elevados" que, por sua vez, podem ser convertidos em negócios e em oportunidades profissionais e ocupacionais mais vantajosas.

As dificuldades práticas para capturar a distribuição das duas gerações de professores/as estudadas no espaço geográfico socialmente hierarquizado do município do Rio de Janeiro são consideráveis. Afinal, tamanho empreendimento implicaria o mapeamento sistemático das áreas de maior efervescência social e cultural da cidade nas duas épocas em foco e o levantamento das distâncias médias e dos tempos de deslocamento dos bairros onde os/as professores/as originalmente residiram de tais centros. Isto, rigorosamente falando, constituiria objeto de uma outra pesquisa e de uma grande pesquisa. Diante disso, optou-se por agrupar os bairros nos quais os/as professores/as residiram até os vinte anos em regiões, definidas a partir dos dados do Imposto Predial e Territorial Urbano e informações relativas ao valor do metro quadrado construído, obtidos no Anuário Estatístico do Município do Rio de Janeiro de 1998. Com esta classificação dos bairros, espera-se produzir alguma visibilidade sobre a localização da residência de origem dos/as professores/as na hierarquia social do espaço municipal. A tabela a seguir mostra a distribuição das gerações pelas regiões obtidas.

Tabela 05
Bairro de Origem por Geração de Professores

<i>Categoria</i>	<i>Anos 50</i>	<i>Anos 80 e 90</i>	<i>Total</i>
Área nobre	3 2,5%	3 1,4%	6 1,8%
Média alta	23 19,5%	15 7,1%	38 11,5%
Média	31 26,3%	21 9,9%	52 15,8%
Média baixa	49 41,5%	53 25,0%	102 30,9%
Baixa	12 10,2%	120 56,6%	132 40,0%
Total	118 100,0%	212 100,0%	330 100,0%

Percebe-se um deslocamento de regiões de média valorização para regiões menos valorizadas. Os domicílios situados em áreas de baixa valorização tiveram seu percentual elevado de 10,2% para 56,6%. Estes dados reforçam a tese da mudança no padrão de recrutamento dos professores.

A estrutura familiar pode ser considerada um indicativo da posição social do/a professor/a. No interior da estrutura familiar, a posição do cônjuge constitui um aspecto relevante do status social do/a professor/a. Deve ser observado que, no caso presente, o status social da mulher é definido pela sua ocupação que, na amostra, é sempre constante: magistério. Portanto, o status do cônjuge é a variável que vai diferenciar a posição social da família. Sobre a posição do cônjuge, há três informações a serem analisadas: ocupação, escolaridade e a relação entre a ocupação do cônjuge e do pai.

Em relação à ocupação do cônjuge, observa-se um deslocamento do alto escalão para o escalão intermediário da ordem de 51,8% para 53,7%. Ao mesmo tempo, o percentual de cônjuges do baixo escalão eleva-se a mais que o dobro, enquanto o percentual de cônjuges do alto escalão se reduz a menos da metade. Isto demonstra uma perda relativa do status social e familiar por parte dos/as professores/as da geração mais nova.

Tabela 06
Ocupação do Cônjuge por Geração de Professores

<i>Ocupação do Cônjuge</i>	<i>Anos 50</i>	<i>Anos 80 e 90</i>	<i>Total</i>
Alto escalão	58 51,8%	42 20,9%	100 31,9%
Intermediário	41 36,6%	108 53,7%	149 47,6%
Baixo	13 11,6%	51 25,4%	64 20,4%
Total	112 100,0%	201 100,0%	313 100,0%

Em relação à escolaridade do cônjuge, observa-se um deslocamento do nível superior para o médio (colegial). Na geração dos anos cinquenta, os cônjuges eram predominantemente portadores de certificação universitária (56,8%), enquanto que na geração mais recente, apesar da expansão das matrículas no ensino superior, observada nas últimas décadas, o percentual de diplomados neste nível reduz-se a 44,1%. O percentual no nível médio eleva-se de 26,1% para 40,6%. Os dados observados são, portanto, coerentes com aquilo que foi verificado a respeito do nível de ocupação.

Tabela 07
Escolaridade do Cônjuge por Geração de Professores

<i>Escolaridade do Cônjuge</i>	<i>Anos 50</i>	<i>Anos 80 e 90</i>	<i>Total</i>
Analfabeto	1 ,9%	-	1 ,3%
Primário	6 5,4%	7 3,5%	13 4,2%
Ginasial	12 10,8%	24 11,9%	36 11,5%
Colegial	29 26,1%	82 40,6%	111 35,5%
Superior	63 56,8%	89 44,1%	152 48,6%
Total	111 100,0%	202 100,0%	313 100,0%

Quando analisada a ocupação do cônjuge em relação à ocupação do pai, observam-se duas tendências. Inicialmente, pode-se observar uma inclinação dos/as professores/as em ambas as gerações a casarem-se com cônjuges de um mesmo nível ocupacional. Para a geração mais antiga, ocorre uma tendência a contrair matrimônio com cônjuges do alto escalão, enquanto que, para a geração mais nova, isso se dá com o

escalão intermediário. A outra tendência corresponde à relação entre a elevação concomitante do nível ocupacional do pai e do cônjuge, mais acentuada na geração dos anos cinquenta, onde 85% dos/as professores/as, oriundos/as de famílias do alto escalão, casaram-se com esposos também do alto escalão.

Tabela 08
Ocupação do Cônjuge por Ocupação do Pai para a Geração dos Anos Cinquenta

<i>Ocupação do Cônjuge</i>	<i>Alto escalão</i>	<i>Intermediário</i>	<i>Baixo</i>	<i>Total</i>
Alto escalão	17 85,0%	26 47,3%	13 40,6%	56 52,3%
Intermediário	3 15,0%	26 47,3%	11 34,4%	40 37,4%
Baixo	-	3 5,5%	8 25,0%	11 10,3%
Total	20 100,0%	55 100,0%	32 100,0%	107 100,0%

Tabela 09
Ocupação do Cônjuge por Ocupação do Pai para a Geração dos Anos Oitenta e Noventa

<i>Ocupação do Cônjuge</i>	<i>Alto escalão</i>	<i>Intermediário</i>	<i>Baixo</i>	<i>Total</i>
Alto escalão	5 16,7%	21 27,3%	16 17,6%	42 21,2%
Intermediário	21 70,0%	45 58,4%	41 45,1%	107 54,0%
Baixo	4 13,3%	11 14,3%	34 37,4%	49 24,7%
Total	30 100,0%	77 100,0%	91 100,0%	198 100,0%

Os resultados da pesquisa em tela corroboram os resultados obtidos em outras pesquisas do gênero (Mello, 1985; Novaes, 1992). A mudança no padrão de recrutamento exhibe nada mais do que a dimensão mais tangível do processo de democratização do acesso à profissão docente das séries iniciais que acabou por colocar lado a lado, no interior do mesmo espaço profissional, indivíduos originários dos mais diferentes níveis de estratificação da sociedade, quebrando em definitivo a natureza

homogênea das características morfológicas do grupo, tradicionalmente assegurada por uma modalidade de recrutamento altamente seletiva.

As Mudanças na Modalidade de Recrutamento do Professor

Com efeito, quando se observa a trajetória do grupo de professores/as estudado, percebe-se que as alterações na modalidade de recrutamento, impostas pela necessidade imediata de responder às demandas colocadas pela explosão das matrículas, podem ter tido influência nada desprezível na modificação das percepções da sociedade em geral e do próprio grupo sobre o seu ofício e conduta profissional.

Para Monique Hirschhorn (1993), a idéia de uma unidade de formação e recrutamento é fundamental para assegurar a coesão do grupo e também o tipo de representação que o mesmo desenvolve do seu mister. Em seu amplo estudo acerca da evolução da profissão docente no sistema de ensino francês, a autora assinala as fortes repercussões desestruturantes sobre o corpo de professores primários franceses (*les instituteurs*) decorrentes das reformas que alteraram a modalidade de seu recrutamento para fazer frente tanto às necessidades criadas pelo crescimento dos efetivos escolares, quanto aos imperativos colocados pela necessidade de renovação do corpo profissional.

Para responder a tudo isso, a solução mais adequada teria sido preservar o modelo de recrutamento vigente, ampliando o número de vagas nas escolas normais primárias que, a exemplo do caso brasileiro, também lá asseguravam o monopólio da formação e recrutamento dos futuros professores das séries iniciais. Contudo, tal caminho foi logo abandonado em virtude da absoluta impossibilidade de as escolas normais acolherem um contingente tão elevado de normalistas sem também elevar em demasia os custos de financiamento dos recursos humanos e materiais já estabelecidos.

Diante disso, as autoridades francesas optaram pela solução em todos os sentidos mais econômica. Recorreu-se, então, a um pessoal auxiliar, recrutado entre os

*bacheliers*¹ e, em alguns casos, até a não *bacheliers*, que pudessem ser enviados imediatamente para as escolas. Em seguida, um conjunto de medidas legislativas, datadas do início dos anos cinquenta, ofereceu a possibilidade de este pessoal auxiliar obter o “Certificado de Aptidão Pedagógica” e ser efetivado na função sem ter recebido qualquer formação na escola normal. Sem embargo, o efeito de tais medidas sobre o corpo dos *instituteurs* foi nefasto. Antoine Proust, citado por Hirschhorn (1993: 103), estima que, por volta de 1964, para cada três professores primários franceses, um era não normalista, recrutado ao longo dos últimos treze anos. No entanto, os referidos efeitos não se reduziram a uma simples alteração qualitativa da composição do corpo de professores, porque a integração ao corpo profissional de um pessoal que não seguiu o caminho tradicional de formação e de recrutamento teve como consequência mais drástica, segundo Hirschhorn, a quebra da unidade de formação que acabou dissolvendo o espírito de corpo do grupo.

A quebra da unidade de formação colocou, no interior de um mesmo corpo, indivíduos com níveis de qualificação muito diferentes e que foram integrados ao corpo profissional segundo modalidades de recrutamento também bastante diferentes. Retiradas assim as bases para o desenvolvimento de um espírito de corpo, o crescimento acelerado do número de profissionais só contribuiu para deteriorar ainda mais a coesão e a identidade do corpo professoral.

A história das/os professores/as do magistério público municipal da cidade do Rio de Janeiro apresenta algumas similitudes com a trajetória de seus/as colegas franceses/as. Aqui, a seleção dos/as candidatas às escolas normais era realizada após a conclusão do curso primário. Depois de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal instituiu a realização de exames para ingresso no curso normal de portadores de certificado de conclusão do curso ginásial, mas esta nunca foi a opção mais frequente. Até 1960, os cursos normais estiveram classificados entre os cursos médios de segundo ciclo, ao lado dos cursos vocacionais, tais como o comercial, o industrial e o agrícola, e os acadêmicos, tais como o clássico e o científico, todos com a duração de três anos. Nessa condição, recebiam candidatos/as que tivessem completado cinco anos de estudos

¹ No sistema educacional francês, *bachelier* é o titular do *baccalauréat*, que consiste em um certificado conferido a todos que se submetem com sucesso a um exame realizado logo após a conclusão do 2º ciclo do ensino secundário, que inclui as seguintes seções: clássica, moderna ou técnica.

primários e quatro anos de estudos ginasiais. Na verdade, o quinto ano de estudos do curso primário não era compulsório, mas, considerando que o ingresso no curso ginasial exigia aprovação em um exame de admissão, todo curso primário de quatro anos impunha a realização de um curso preparatório, com a duração de um ano. Os alunos diplomados pelas escolas normais tinham ingresso automático nos quadros do magistério público primário do então Distrito Federal, e a escolha da escola para o exercício da profissão obedecia rigorosamente à classificação obtida ao término do curso. A quebra do monopólio das escolas normais para o acesso ao magistério público, representada pela instituição de concurso público aberto a todos os portadores de certificação obtida em qualquer escola de formação de professores, assinalou a versão nacional da solução para os problemas de ampliação e de renovação acelerada do quadro de professores, impostos pela massificação do ensino.

De modo análogo, as conseqüências desestruturantes para o espírito de corpo e para o *ethos* profissional do quadro docente foram também aqui verificadas. Sem dúvida, este pode ter sido, para os/as professores/as, um dos momentos mais "críticos" do processo de democratização do acesso ao magistério, imposto pelo movimento de individualização e democratização da educação e da sociedade.

O Declínio da Autoridade Docente

A abertura do acesso à profissão introduziu no seio do magistério carioca alguns efeitos típicos do imaginário democrático da sociedade de massas. Com efeito, o atual "mal estar da docência" é menos o resultado de um luto coletivo pela perda de um passado glorioso e mais as implicações para o *ethos* profissional da extrema individualização decorrente da massificação do ensino. Em verdade, tudo se passa como se cada professor estivesse hoje por demais absorvido com o seu interesse particular para se ocupar com os destinos do grupo, da educação e da sociedade.

Ao contrário dos velhos tempos, todos acabam se confundindo no interior da massa indiferenciada de indivíduos que caracteriza a população das modernas democracias. Naturalmente que o individualismo hoje presente no magistério não elimina as divisões de classe social, mas, aproxima as condições sociais de seus

membros da clientela estudantil da escola pública, modificando as relações entre as partes e impedindo uma fácil visualização de fronteiras bem definidas entre elas. Se se observa bem, os/as professores/as já não mais constituem um mundo fundamentalmente diferenciado do universo social que os cerca e tendem cada vez menos a se diferenciar dos alunos e de suas famílias quanto a idéias, hábitos, gostos e divertimentos. Se a sua educação e a sua origem social (esta cada vez menos) ainda pertencem às camadas médias, uma demarcação nítida e precisa entre eles/as e a massa do povo é cada dia mais fraca. Ao contrário de outras épocas, quase todos que hoje se aproximam do magistério podem fazer parte dele.

Este movimento empurrou o magistério atual em direção à dissolução de praticamente todos os tipos de hierarquia antes intensamente reverenciados e instaurou um outro princípio de regulação das relações no interior dos sistemas educacionais. Agora, a legitimidade das ações levadas a cabo pelos/as professores/as já não conta com um tipo de representação reguladora das atitudes profissionais que era capaz de impor a vontade do magistério junto à comunidade a partir da figura de um corpo profissional orgulhoso, unificado e seletivamente recrutado. De certa forma, a igualdade aqui referida pode estar mais voltada para a produção de significados para a vida social do que para fatos brutos da atual estratificação da sociedade brasileira, mas, mesmo assim, é capaz de produzir uma norma fundamental de convivência social entre os professores e a comunidade em nada parecida com a ascendência moral desfrutada pelas gerações passadas. Esta norma tende a depreciar a identidade fortemente diferenciada do grupo em favor da liberdade individual, impondo assim um drástico nivelamento de todos os atores da cena educacional.

Não é difícil entrever as conseqüências de um tal movimento para a autoridade do professor. Atualmente, quase todas as hierarquias tradicionais que resguardaram no passado a autoridade dos/as professores/as mais velhos/as sobre os/as mais jovens; destes/as e daqueles/as sobre os alunos; da escola pública (Estado) sobre as famílias dos alunos (comunidade) e das autoridades públicas sobre os/as professores/as foram, de fato, bastante debilitadas. Não é por acaso que a queixa recorrente do magistério é que ninguém mais o respeita.

Sem embargo, o imaginário social da igualdade abandonado à sua própria sorte enfraquece a autoridade do professor, pois a legitimidade de seus atos já não pode mais depender de nenhum sentido elevado de missão ou orgulho profissional, mas pura e simplesmente de seus interesses pessoais. Atualmente, parece que os professores não estão mais autorizados a falar em nome de coisa alguma além dos seus próprios interesses. Não há Estado educador, missão civilizatória ou ideal emancipatório capaz de estetizar suficientemente a prática profissional do professorado. De fato, parece já não haver força moral capaz de sobrepujar o poder dos interesses individuais, o que acaba por tornar os professores não somente um grupo profissional a mais entre tantos outros aos olhos da sociedade, como também engendra uma certa apatia até mesmo em relação à sua própria sorte enquanto grupo que, por sua vez, se apresenta cada vez mais prisioneiro das demandas imediatas do cotidiano.

A situação lembra, em alguma medida, a advertência toquevilliana de que o avanço do processo de democratização nas sociedades modernas estabelece uma fratura entre a esfera pública e a privada que, no limite, pode corromper o próprio fundamento da liberdade e produzir um estado de servidão voluntária. Na esfera privada, a tendência individualista parece inibir qualquer constrangimento externo à independência individual, o que não raras vezes tende a debilitar as virtudes públicas – diga-se de passagem, que estas nunca constituíram objeto de maior cultivo na história da vida pública brasileira – que, por sua vez, acabam instrumentalizadas por uma intencionalidade voltada quase exclusivamente para a conquista de vantagens tangíveis de natureza pessoal e imediata ou corporativa, mas, mesmo neste caso, sem nexo visível com os imperativos de desenvolvimento de uma cidadania ativa.

A escola pública contemporânea é a escola popular de massa, filha dileta do processo de democratização da sociedade. Dizia Tocqueville (1987: 32): "Quando não existe mais autoridade em matéria de religião ou de política, os homens logo se amedrontam com essa independência sem limites". O medo das conseqüências de uma democracia direta sem densidade simbólica pode ensejar situações que imponham soluções possíveis. Naturalmente que pouquíssimos institutos da sociedade democrática ainda podem pretender constituir a "última moral num mundo destituído de preceitos elementares" (Garapon, 1999: 183), e a escola popular de massa muito menos, mas o professorado que nela atua tem que encontrar um caminho para autorizar o seu poder

sem sacrificar os ideais igualitários que o libertaram de uma tradição que o separava do povo para melhor educá-lo.

Referências Bibliográficas

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO 1998. Rio de Janeiro, IPP, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris, Les Editions de Minuit, 1979.

CODO, Wanderley e VASQUEZ-MENEZES, Iône. "O que é burnout?" In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: RJ, Vozes; Brasília: CNTE, UNB: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DERBER, Charles. **Professionals as Workers: mental labour in advanced capitalism**. Boston, G. K. Hall and Co., 1982.

ENGUITA, Mariano Fernández. "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". **Teoria & Educação**, (4): 41- 61, 1991.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro, Quartet, 1998.

GARAPON, Antoine. **O juiz e a democracia: o guardião das promessas**. Tradução de Maria Luiza de Carvalho. 2ª ed., Rio de Janeiro, Revan, 1999.

HIRSCHHORN, Monique. **L'ère des enseignants**. Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

HUBERMAN, Michaël. "O ciclo de vida profissional dos professores". In NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**, 2ª ed., Porto, Porto Editora, 1995.

JUNQUEIRA, Célia e MULS, Leonardo. "O processo de pauperização docente". **Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação**, (II)2: 130-42, Rio de Janeiro, IEC, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 5ª ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária: mestra ou tia**. 5ª ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.

NÓVOA, António. "O passado e o presente dos professores". In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed., Porto, Porto Editora, 1995.

PAIVA, Vanilda, GUIMARÃES, Eloísa, PAIVA, Elizabeth e DURÃO, Anna Violeta. "Revolução educacional e contradições da massificação do ensino". **Educação & Contemporaneidade**, III (3): 44-99, 1998.

ROBLIN, Marius. "L'instituteur aujourd'hui". **Les Amis de Sevres**, (3): 23-30, 1982.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. "Tendências da desigualdade educacional no Brasil". **Dados – Revista de Ciências Sociais**, IUPERJ, 3 (43): 423-46, 2000.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 2a. ed., Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Editora da USP, 1987.