

NOVAS REGULÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: O CASO DA REFORMA ARGENTINA

ALEJANDRA BIRGIN

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – Flacso
Universidade de Buenos Aires

Tradução: Áurea Maria Corsi

RESUMO

Este trabalho procura trazer um olhar sobre os novos modos de regulação do trabalho docente que se construíram no contexto da reforma argentina, atravessados pelas mudanças do mundo do trabalho e do papel do Estado. Assim, no imaginário docente se articulam hoje diversos elementos que por muito tempo foram considerados antitéticos: as tradições vocacionais e de trabalho feminino estão permeadas pelas pressões decorrentes da posição de trabalhador(a) diante da precariedade dos empregos e da estabilidade ameaçada. Ao mesmo tempo, a partir da tradição igualitária, encontram-se resistência aos mecanismos de competitividade de mercado e sua incorporação no espaço da educação pública. Desse modo são produzidas profundas rupturas no imaginário docente que, desde a ética republicana, dava conta de um projeto comum.

PROFESSORES – ARGENTINA – MULHERES – TRABALHO

ABSTRACT

NEW REGULATIONS FOR TEACHING: THE CASE OF THE ARGENTINE REFORM. This study looks at the new modes of regulations for teaching that have been constructed in the context of the Argentine reform, affected by the changes in the world of work and the role of the State. In the conceptualization of teaching, there are various elements today that for a long time were considered to be antithetical to vocational traditions and feminine work are permeated by pressures deriving from the position of workers, who are facing threats to their employment and precarious job conditions. At the same time, based on the egalitarian traditions, they face resistance to the mechanisms of market competition and inclusion in the realm of public education. Thus there have been profound ruptures in the conceptualization of teaching which based in a republican ethic had meant a common project.

Este trabalho foi apresentado na 21ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, em Caxambu, Minas Gerais, em 20 de setembro de 1998.

Vivemos tempos de grandes variações, de fortes mudanças culturais, em que se desenham novos cenários para a força de trabalho e de onde emerge uma “nova questão social” que tem traços específicos em nossa modernidade periférica. O sistema educacional é particularmente solicitado e contestado. Neste trabalho, propomos-nos a recuperar a complexidade do trabalho docente, inscrevendo-o no nó das transformações por que passam hoje o mundo do trabalho e o papel do Estado. Que impacto produziram as mudanças no emprego docente, trabalho cuja estrutura foi definida no século passado e que se caracterizava por ser um emprego assalariado e estável? Que tramas foram tecidas entre a docência como apostolado e a docência como um trabalho? Que impacto produziram as novas demandas nesses docentes preocupados seriamente com a própria subsistência?

Um dos traços centrais da modernidade foi a construção de novas relações entre as práticas de um novo Estado (o Estado-Nação) e as pautas de comportamento dos indivíduos: trata-se dos sistemas sociais e culturais de regulação. Um deles foi a escolarização, com desenvolvimentos, estratégias e tensões específicas. Tanto a escolarização como o trabalho docente tal como conhecemos hoje são construções históricas que, justamente, correspondem a modos de governo.

A relevância do conceito de regulação para a análise da história e da política educacionais foi tratada por T. Popkewitz (1994; 1996) a partir dos trabalhos de Foucault. É justamente Foucault que, ao discutir a história da governabilidade, afirma que o problema de governo (governar e ser governado) emerge no Ocidente no século XVI sob múltiplos aspectos: como governo da alma e da vida (pastoral católica e protestante), como governo das crianças (a pedagogia), como governo dos Estados (O Príncipe), em um contexto em que se entrecruzam concentração estatal e dispersão e dissidência religiosa. A partir desse momento, o problema da governabilidade é um fenômeno que marca a modernidade (Foucault, 1981).

O conceito de regulação social permite inter-relacionar dois planos, “na complexidade da trama social: os modelos institucionais com o enquadramento cognitivo de sensibilidades, disposições e consciências que governam o que é permitido diante dos costumes” (Popkewitz, 1995). Ajuda a buscar na “condução da conduta”, a ação que atue sobre as formas de atuar dos indivíduos para modificar, guiar, corrigir os modos pelos quais eles se conduzem a si mesmos.

Analisar o trabalho docente como forma/lugar da regulação social, produto de um desdobramento histórico específico, implica rastrear sua genealogia. No século XIX, estabeleceram-se novas relações entre o governo da sociedade e o governo dos indivíduos. Em particular, com a profissionalização do saber, novas formas de regulação social foram produzidas: foram criadas ocupações que vieram

a controlar a produção e a reprodução de conhecimentos em áreas delimitadas. Subjazia a confiança de que o saber sistematizado, organizado em torno das racionalidades da ciência e sob a responsabilidade de comunidades especializadas, libertaria as pessoas das limitações da natureza e lhes ofereceria o acesso a um mundo mais progressista. Com base nessa idéia, construiu-se uma forma instrumental, secular e aparentemente objetiva de raciocinar sobre os problemas.

Os sistemas educacionais constituíram uma tecnologia do Estado para a construção das nações e para a regulação dos processos educacionais destinados à infância. Analisar a escolarização tendo como ponto de partida a regulação social supõe reconhecer que na sociedade, nas estruturas de governo se entrecruzam os macroproblemas e os microproblemas. Por um lado, o Estado começa a prescrever, supervisionar e certificar, de forma direta, certas modalidades de ensino. Por outro lado, a organização social e epistemológica das escolas produz a disciplina moral, social e cultural da população (Popkewitz, 1994). É assim que o desenvolvimento do sistema escolar aparece como uma mistura entre duas razões autônomas, entre duas tradições diferentes: de uma parte, o aparato de governo, de outra, um sistema de disciplina pastoral que procura a auto-reflexão e o autodesenvolvimento ético, tanto de docentes como de estudantes (Hunter, 1998).

A organização da escolarização e da pedagogia configura um campo social no qual toma forma o governo dos indivíduos. Em particular, a regulação dos processos escolares também implica a regulação do grupo social que tem a seu encargo o trabalho de ensinar; causa impacto sobre os sujeitos como mecanismo de autodisciplina, produzindo uma estrutura cognitiva, esquemas classificatórios, opções e limitações sobre o que é bom, o que é normal e o que é possível.

Consideramos que o conceito de regulação traz consigo elementos muito ricos para pensar o tema do governo dos indivíduos, particularmente na escolarização. O que nos interessa é analisar seus reflexos em nosso contexto, partindo da hipótese de que os processos de regulação social não são unívocos e diferem segundo as tradições e os contextos em que se desenvolvem.

Assistimos à construção de novos processos de regulação, mas não se trata de processos fundacionais que fazem tábula rasa dos anteriores (ainda que o pretendam); apenas são redefinições que se constituem mediante deslocamentos e subordinções de velhas formações e sentimentos.

Neste trabalho interessa-nos entrelaçar a perspectiva que recupera e recontextualiza o conceito de regulação com a produção dos sujeitos e das instituições para ocupar criativamente posições particulares. Partimos do princípio de que os sujeitos desenvolvem estratégias que não se inscrevem necessariamente no

uso institucional previsto para os objetos e bens simbólicos, tampouco giram no vazio endogâmico. No entanto, os objetos disponíveis são os que configuram as possibilidades de ação dos sujeitos, porque com eles se estabelecem os limites do cenário no qual tais sujeitos desenvolvem suas experiências. Não se trata da geração espontânea da experiência mas da produção de alternativas mais ou menos condicionadas pelo poder simbólico, pelas instituições e pelas próprias trajetórias (Sarlo, 1996). Nesse sentido, as estratégias que desenvolvem os sujeitos encontram-se tão longe da criação de uma novidade imprevisível como de uma simples reprodução mecânica das condições iniciais (Bourdieu, 1980).

Por tudo isso, estamos de acordo com Brennan (1996), que afirma não haver uma relação causal e direta entre os novos textos políticos e as novas práticas docentes. Ao contrário, as escolas funcionam como matrizes de tradução das políticas públicas, as que optam pela história institucional e pelos hábitos incorporados em árduos processos de negociação, mais ou menos explícitos.

O trabalho docente constrói-se precisamente nas formas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais. Por isso, cada escola singular é o espaço em que o homogêneo toma corpo a partir de formas heterogêneas de existência institucional (Ezpeleta, 1989). Trata-se de processos de negociação na rede de relações (internas e externas) nas quais a escola se inscreve. É aí que se abre o espaço para as estratégias individuais e institucionais.

Entendemos nesse caso por estratégias os comportamentos que os sujeitos desenvolvem e por meio dos quais tendem a produzir-se e reproduzir-se, buscando manter ou melhorar espaços em cenários diferentes, tais como o mercado de trabalho, o campo educacional ou a instituição em que trabalham. O princípio real das estratégias que desenvolvem os sujeitos é o sentido prático, que funciona além da consciência e do discurso explícito (Bourdieu, 1988).

Recorrer à noção de estratégia para compreender o funcionamento das instituições burocráticas permite superar a oposição fictícia entre a visão que tende a buscar o fundamento nas características morfológicas e estruturais como mecanismos que propõem seus próprios fins e os impõem aos agentes e uma visão interacionista que considera as práticas burocráticas apenas como produto das estratégias dos agentes, ignorando tanto as condições sociais de produção (dentro e fora da instituição) quanto as condições institucionais de exercício da função (Bourdieu, 1980).

Preocupa-nos discutir o trabalho docente nas escolas a partir das regulações que o constituem, entendendo que com esse conceito abarcamos tanto os mode-

los e ações que o Estado desenvolve como a construção da subjetividade dos agentes.

A regulação social e as estratégias tomam corpo em instituições, sujeitos e histórias concretas. É com base nisso que se constroem as dinâmicas sociais que são as formas de organização social, as estruturas particulares de processos mais gerais. Assim, a sociedade está perpassada por múltiplas dinâmicas específicas: do conhecimento, do sistema político, de gênero, da organização produtiva, da tecnologia etc. Muitas delas se entrecruzam no espaço escolar.

Partimos da hipótese de que, no contexto da mudança social deste fim de século, estão se desenvolvendo novos (outros) modos de regulação social que se constroem especificamente em diferentes espaços e posições sociais, atravessados por dinâmicas também em forte processo de transformação. Consideramos que a própria dinâmica do sistema educacional entrecruza-se com outras dinâmicas sociais que não lhe são alheias; mais do que isso, elas a constituem produzindo uma regulação específica do emprego docente. Sem subestimar a relevância das demais dinâmicas, neste artigo aprofundaremos particularmente o que ocorre no emprego docente em suas relações com as transformações da dinâmica estatal (funções, legitimidade, ajuste) e a dinâmica do emprego (ocupação, política salarial, estabilidade).

CONTINUIDADES E RUPTURAS NO CASO ARGENTINO

Alguns marcos sobre a constituição do sistema educacional argentino provavelmente contribuam para a compreensão da temática em questão. Na Argentina, a expansão e a consolidação do sistema de escolaridade básica e, com ele, do ensino normal concretizaram-se nas últimas décadas do século passado.

Trata-se de um processo no qual estatizou-se a educação existente. As escolas passaram a constituir-se em espaços criados pelo Estado para a construção da cidadania com base na ética republicana. Esta baseava-se em fazer sentar juntos os ricos e os pobres, sustentando que as diferenças deviam permanecer invisíveis e que eram compensadas com a escola que teria a função de igualar as oportunidades. A luta contra a ignorância era a que proporcionaria a salvação aos bárbaros, convertendo-os em cidadãos da Nação.

Por isso, o Estado-Nação marcava território construindo escolas e formando e nomeando professores a partir desse centro. Era seu dever, ao mesmo tempo em que era sua necessidade. Nesses tempos, cidadania era sinônimo de expansão do sistema educacional por todo o território.

Desse modo, o magistério transformou-se em uma profissão de Estado marcada pela oposição “sarmientista” entre civilização ou barbárie, progresso ou tradição. Constituiu-se numa pedagogia baseada no docente como funcionário representante do Estado que configura uma mística do servidor público preocupado com as necessidades do Estado, envidando esforços para legitimar cientificamente o ensino.

Como assinala Dussel (1997), na modernidade cultural-pedagógica que se constituiu em discurso pedagógico hegemônico no final do século passado e inícios deste século, o liberalismo individualista teve pouco êxito, nele havendo forte influência de herança da velha elite letrada e, principalmente, da pedagogia normalista triunfante. Nas escolas normais desenvolveu-se uma tecnologia pedagógica mais voltada para a homogeneização do que para um desenvolvimento individual, de feito autoritário, baseada no docente como funcionário do Estado, do qual era neutro servidor.

Herdeira da neutralidade política e religiosa das escolas normais e do funcionalismo público, a docência constituiu-se numa complexa articulação entre os aspectos vocacional, moral e funcional, em que o gênero teve um papel central. Tendo esse amálgama como pressuposto, o reconhecimento da docência como trabalho demorou a se fazer presente.

Desde os anos iniciais deste século, os jovens que ingressavam na carreira docente eram portadores da expectativa familiar da mobilidade social ascendente. Ser professora, ser professor era uma forma aceitável de encontrar uma colocação de prestígio simbólico e economicamente respeitável (Sarlo, 1998).

Com o tempo, ademais, um dos traços que distinguiu o emprego docente foi a estabilidade no cargo, no contexto de um país que se vangloriava do pleno emprego. Ao longo do século, e juntamente com a expansão do sistema educacional, a docência foi uma carreira em crescimento quantitativo contínuo. Mas, como veremos, nem o pleno emprego nem a expansão dos cargos docentes continuam vigentes.

Hoje a incerteza atravessa tanto as condições de contratação como as demandas dos postos do mercado de trabalho em geral. Em compensação, o trabalho docente com sua configuração laboral histórica na Argentina é ainda desejável porque permite, diante da precariedade crescente de trabalho, certa estabilidade, mantendo traços característicos do emprego público no Estado de Bem-Estar.

Ao que tudo indica, as dinâmicas gerais do mercado de trabalho hoje regulam os movimentos no interior do mercado de trabalho docente. Diante do aumento do desemprego e do subemprego¹, há mais ingressantes na carreira docente e maior retorno a ela daqueles que há anos não a exerciam, mas que agora precisam de um

aporte maior ao sustento familiar, ou porque foram despedidos de outro emprego ou porque o trabalho por conta própria não esteja sendo suficientemente rentável. Assim, a docência aparece como porto seguro, mas, como veremos a seguir, trata-se de uma estabilidade ameaçada. Nessa busca vão sendo produzidas rupturas no imaginário docente, vinculadas à incorporação de novas lógicas adotadas pelo Estado: a competitividade, a eficiência e a “marketização”, atravessadas pela pressão que leva a um mercado de trabalho que, ao mesmo em tempo que se torna menor e mais limitado, muda as regras do jogo (Birgin, 1998a).

PRODUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIANTE DA ESTABILIDADE AMEAÇADA

Nesse novo cenário, os docentes e as instituições desenvolvem novas estratégias em um contexto que gerou uma dinâmica social inédita. Não nos propusemos, neste trabalho, a uma análise sistemática que tenda a generalizações, mas pretendemos lançar um primeiro olhar que mostre novos modos de regulação que estão sendo construídos na dimensão cotidiana do trabalho docente. Cada um destes elementos merece ser estudado em profundidade em âmbitos particulares a fim de que se ressalte a heterogeneidade de sentidos que adota. Mas a existência de elementos comuns nas diversas estratégias, para além das diferentes mediações originárias das províncias e da inscrição em distintas tradições locais, traduz a regulação discursiva a partir de um centro altamente produtivo.

A reforma educacional argentina propõe diversos novos modos de regulação por meio de uma reconfiguração das políticas específicas de intervenção. A formulação de conteúdos curriculares básicos comuns para todo o país, o sistema nacional de avaliação, a idéia de nova titulação obrigatória para os docentes em exercício no sistema educacional até o ano 2000 correspondem a uma nova presença do “ministério sem escolas”² em cada instituição educacional, sinalizando o que é o esperado da produção escolar, governando a “distância” pela instrumentalização de uma autonomia regulada (Rose, 1997). Discutiremos especificamente as estratégias que os docentes desenvolveram ante outras duas políticas específicas: as de financiamento por projeto e as de ajuste do gasto em razão do número de alunos, quando sentem a estabilidade no trabalho ameaçada.

1. Na Argentina, entre 1990 e 1996 triplicou o índice de desemprego. Em 1998, os números mostram 16% de desemprego e 13% de subemprego, assinalando um triste e histórico recorde.
2. O sistema educacional argentino foi em suas origens bastante centralizado possuindo escolas de dependência nacional e provincial. A partir de 1978, iniciou-se a transferência das escolas nacionais para as províncias e esse processo se completou em 1993, gerando um novo mapa.

Procuram-se alunos

Não sem resistências e ambigüidades está-se instaurando uma sociedade em que os critérios próprios da racionalidade de mercado (competitividade, produtividade, flexibilidade, eficiência) permeiam todos os setores e geram uma dinâmica social inédita (Lechner, 1997).

Nos últimos tempos, a eficiência constitui-se em um critério central para avaliar a qualidade do sistema educacional e é reconhecida com base em indicadores de rendimento como a matrícula, a promoção, os resultados das avaliações etc. A partir daí, com o ajuste estrutural, é tomada uma série de medidas de “alocação racional” das verbas orçamentárias e se torna mais rígido o cumprimento das normas vinculadas ao número de alunos por classe e por escola. Aplicam-se, por exemplo, de modo estrito, os regulamentos sobre o número de alunos por classe, ou aumenta-se o número de alunos por curso, com o que se produz uma reestruturação de cargos. Paralelamente, aumenta-se o controle da inspeção sobre os dados quantitativos que as escolas elaboram, chegando a situações de controle “policial”.

Essa ênfase na razão professor/aluno, conjugada com a retenção do crescimento da matrícula em algumas zonas e estabelecimentos, tem efeitos profundos em algumas instituições que têm reduzido o número de classes e cursos e, portanto, seu quadro de docentes, com as conseqüentes mudanças na classificação administrativa da instituição, o rebaixamento salarial das equipes de direção e as restrições no pessoal administrativo (Carro, Padawer, Thisted, 1996). “Veja, hoje o que necessitamos aqui é mais Paicor³, nós e as crianças. As crianças para comer, e nós porque se há Paicor, há alunos. Senão, buscam outra escola...” (professora, Córdoba).

A matrícula torna-se nesse caso um objeto central no quadro de estratégias para a conservação do posto de trabalho. Algumas instituições estabelecem redes com outras para a captação de matrícula, fortalecendo, em muitos casos, circuitos prévios. Em outras, constam nas listas alunos inexistentes que, por ali figurar, preservam o quadro de pessoal e, em alguns casos, a própria existência da instituição.

Em outros casos, a matrícula é objeto de disputa. Sobre esse aspecto, delinea-se uma mudança substantiva no sistema educacional: cada instituição não se vê como parte de um conjunto mais amplo – o sistema educacional da zona ou da jurisdição – com interesses e objetivos comuns, antes elabora estratégias em razão de objetivos particulares, em competição com outras instituições públicas e privadas. Surge

3. Paicor é o Programa Alimentar para as crianças das escolas da Província de Córdoba.

assim um recrutamento competitivo. Os objetivos individuais aparecem mais estreitamente ligados às metas e aos destinos de cada instituição do que ao social coletivo. As relações tradicionais de reciprocidade se enfraquecem.

Algumas escolas disputam a matrícula oferecendo “melhores serviços”: há escolas “do centro”, que perante o deslocamento de matrícula para o setor privado recrutam estudantes na periferia, financiando o transporte dos alunos; outras fazem uma oferta extracurricular que as aproxime do circuito privado com o qual consideram competir; outras ainda insistem em oferecer suas vantagens em anúncios que publicam nos jornais, ou cartazes que instalam nas ruas dos bairros.

Este último é o caso da Província de Córdoba, onde as escolas médias sentiram sua subsistência seriamente ameaçada pelo programa de reformas proposto em 1996. A partir de então, recorreram a distintas estratégias publicitárias para aumentar a matrícula. Não se trata de anúncios, ou cartazes financiados por um Estado preocupado em aumentar a matrícula do subsistema diante dos dados de aumento da desistência escolar no nível médio. Tampouco de uma saída encontrada pelas escolas para reconstruir o prestígio da escola pública exibindo suas produções. Trata-se fundamentalmente de ações financiadas pelas cooperativas ou associações de docentes de cada escola preocupadas com a subsistência de sua instituição e, com ela, dos postos de trabalho.

Os assuntos dos anúncios que as escolas publicam nos jornais locais diferenciam-se de acordo com a população a que se aspira recrutar: serviços sociais (refeições gratuitas), inovações curriculares (inglês e computação), equipamento didático (sala de usos múltiplos) etc. As escolas procuram assim manter ou aumentar sua matrícula. Para tanto, preocupam-se em construir uma imagem atraente, tentando satisfazer as demandas do consumidor (Bowe, Ball, Gewirtz, 1996). A disputa pela matrícula relaciona-se com as atividades de avaliação da oferta educacional que as famílias desenvolvem e a partir das quais estabelecem suas prioridades assim como estratégias de rejeição (Thisted, 1997). Nessa lógica, as famílias são convocadas como consumidores individuais.

Os serviços acessórios são diferentes: dependem das possibilidades das escolas e dos pais para construí-los. Nesse caso, a capacidade de negociação e geração de estratégias das classes médias se diferencia dos segmentos majoritários e na competição isso fica mais acentuado (Dale, 1995; Ball, 1995).

Há aqui um modelo de consumo implícito que processa não somente a diversidade de públicos, mas suas diferentes necessidades, embora não professe exclusões formais. As não-equidades sociais atravessam um espaço formalmente

inclusivo a partir da oferta de serviços escolares, levando à construção de um público cada vez mais segmentado. Diferentes pesquisas realizadas na última década, centradas na relação entre família e escola, mostram como atua o capital cultural e social das famílias nessas escolhas ao serem construídas estratégias de distinção e de classificação social (Bowe et al., 1996). No entanto, ainda desconhecemos pesquisas que analisem essas produções entre os docentes.

Nos mecanismos de mercado, os serviços de boa qualidade e o uso eficiente dos recursos são obtidos pela concorrência entre serviços. Os mais competitivos crescem e expandem-se, enquanto os que não satisfazem as expectativas do público minguam ou vão à falência. Dessa perspectiva, a matrícula é concebida como um indicador de uma instituição bem-sucedida.

Quem faz os projetos

As políticas sociais que se desenvolveram no contexto do Estado de Bem-Estar tiveram uma vocação universalista: eram dirigidas à totalidade da população que requeria atendimento. O processo de mudança pelo qual passam tais políticas atualmente põe em questão a lógica na qual se fundamentava esse Estado. Novos dispositivos de intervenção são construídos e com eles novos beneficiários dessa intervenção (Peñalva, 1996). Hoje tende-se a uma estratégia de focalização, identificando grupos com determinadas problemáticas ou áreas específicas para a inovação.

Desse modo, as escolas são mobilizadas por uma agenda de questões e formatos que a gestão estabelece como prioritária e que se viabiliza por meio de programas que financiam projetos das instituições educacionais. Para a seleção de projetos, as gestões estabelecem uma lista de possibilidades para a ação escolar e desestimulam outras leituras ou formatos que propõem uma elaboração diferente de problemas e ações. Essa lista atua como um dispositivo de controle da atividade escolar que transcende a inspeção tradicional dos procedimentos e se instala no imaginário dos atores. Desse modo, esse discurso oficial direciona de um modo particular a construção de problemas da escola e, mais ainda, da população em geral, por exemplo, dos setores pobres que fracassam na escola (Birgin, Dussel, Tiramonti, 1995).

Também se constroem novas regras de destinação de recursos. Em alguns casos, trata-se de recursos para atender a um setor da população com uma problemática específica. Mas, em outros casos, os recursos são disputados porque são fixos e uma equipe ou escola acaba por obtê-los às expensas de outra também necessitada. Trata-se de um processo competitivo que premia um modelo de eficiência cujas metas

foram fixadas por outros. Por isso, muitas vezes ocorrem conflitos entre diversos grupos, dada a implícita e geralmente aceita noção de que os recursos não são elásticos (Torres, 1995).

A dinâmica proposta pelos projetos é apropriada de modo diferente pelas escolas a partir de suas tradições, trajetórias e condições. Em algumas é a oportunidade para canalizar experiências preexistentes, em outras se abre um espaço potencial para a construção de alternativas a partir do intercâmbio e a tomada de decisões em conjunto. Em outras ainda os projetos parecem haver assumido, como finalidade, a legitimação do quadro docente. A explicação desse processo somente é possível no contexto mais amplo. Os eixos de “qualidade” e “eficiência” no ajuste produzem situações no mínimo contraditórias: a implementação de um projeto educacional de qualidade aparece no marco da racionalização dos cargos docentes e, em conseqüência, os projetos vinculados a melhoras pedagógicas podem ficar truncados devido à reestruturação de cargos nas escolas. Talvez por isso muitas vezes os projetos sejam concebidos mais como uma estratégia de compensação do magro salário do que como uma instância de produção pedagógica.

Por outro lado, quando os recursos são específicos para atender a uma “disfunção”, uma vez alcançados os resultados que se esperam (visualizados, por exemplo, na redução dos índices de repetência), o subsídio é retirado. “Nós fazemos de tudo para não ter repetência. Então, como quase já não temos repetência, castigam-nos e não nos dão materiais nem dinheiro” (professora, Mendoza).

Essa nova dinâmica imprime mudanças na demanda em direção ao Estado: do direito universal ao “ganhar o concurso”. Durante o Estado de Bem-Estar, no imaginário a escola era sujeito de direitos adquiridos (ainda que nem sempre realizados). Agora seus direitos são potenciais e obtidos por meio de concursos cujos critérios são estabelecidos pela gestão: trata-se do prêmio ao mérito. São construídas, assim, novas pautas e disponibilidades que incorporam ao sentido comum a legitimação dessas políticas. Assim se expressa um professor entrevistado:

Ganhamos os cinco computadores para o gabinete. Estamos muito contentes, para os pais é muito importante... A verdade é que nos preparamos bem e apresentamos um bom projeto, com todos os dados. Também acrescentamos que a cooperativa está disposta a comprar mais três... aqui os computadores vão ser bem aproveitados. Não é como em outras escolas que se ganharem os computadores, não vão saber o que fazer... (Professor, Mendoza)

A ninguém ocorreria, algumas décadas atrás, que seria preciso ganhar um concurso para equipar a escola com materiais básicos, e que as cooperativas deve-

riam compartilhar a aquisição desse equipamento. Em todo caso, as cooperativas encarregavam-se de fortalecer a demanda ante as autoridades correspondentes e de colocar seu *plus*, o que indica que no imaginário havia outra distribuição de responsabilidades. Tampouco havia escolas às quais não se outorgavam esses recursos porque não sabiam o que fazer com eles. Ao contrário, supunha-se que o Estado devia proporcionar os recursos e também as possibilidades para incorporá-los ao desenvolvimento escolar.

Nesse contexto, abre-se um grande leque de estratégias institucionais: algumas escolas fazem a autogestão de seus projetos (em geral, as que têm uma trajetória anterior de trabalho coletivo); outras, solicitam assessoria externa para facilitar a elaboração de tais projetos.

Há dois anos desenvolvíamos um projeto junto à comunidade. Mudamos o vínculo com os pais e neste ano começamos a produzir materiais escritos por nós, com muito esforço (...). Veio o Plano Social e dissemos: “Está para nós” (...). A questão é que há três reuniões que discutimos os objetivos, quais são os atitudinais, os procedimentais, os conceituais, e não produzimos os materiais”. (Professora, Rósario)

Nesses casos, observa-se uma “colonização” do tempo e do espaço de trabalho institucional preexistente em direção às demandas técnicas da gestão (Hargreaves, 1996): por um lado, trabalha-se na negociação entre os objetivos próprios e os que o programa geral demanda, uma vez que esse ajuste poderá permitir que o projeto seja aprovado; por outro, ocupa-se o tempo com discussões técnicas de questões operacionais que padronizam a proposta.

Em outros casos, as instituições sentem que não podem ou não sabem responder a tais demandas de construção de projetos e contratam para sua elaboração um agente externo; isso é feito com fundos proporcionados pelos docentes ou pelas cooperativas. O projeto é assim uma questão meramente técnica (e/ou burocrática), distante dos sentidos que a comunidade deseja e pode atribuir-lhe; sobretudo, uma questão técnica que outros dominam: os *experts*, baseados em sua “credibilidade científica”. Dessa maneira, a concepção do projeto prescinde das evoluções anteriores em vários estágios de seu desenvolvimento.

Tínhamos de desenvolver o projeto, colocar uma montanha de dados e diagramas. Até aí o filho da Norma estava nos ajudando com o computador. Mas era preciso ir além disso, satisfazer muitos quesitos e argumentos... Ninguém estava animado, e já haviam rejeitado outro projeto nosso no ano passado. Foi então que a diretora falou com a cooperativa e encomendamos o projeto a um especialista...

e ficou muito bom. (Professora, Rosário)

Nesse caso são visualizadas duas situações: por um lado, a mercantilização do delineamento de projetos, e, por outro, um reforço da desqualificação dos saberes docentes diante do conhecimento do *expert*. Paralelamente, cria-se um novo mercado de serviços para os “especialistas” que incide no *status* social dos agentes (Diaz, 1995). Que vínculos são construídos com o conhecimento? Com os pais da cooperativa? Nesse ponto também se desloca o vínculo pedagógico tradicional que colocava o pólo do saber no professor, passando a situá-lo nos técnicos de fora da escola. Parece que novas relações estão se estruturando no campo, novas posições, novos intercâmbios e novas formas de efetuar trocas.

Em algumas províncias, o projeto que a instituição deveria realizar (com vistas à especialização dos estabelecimentos) incluía o modelo do quadro funcional: de acordo com uma estrutura básica proporcionada pela província, cada escola sugeria uma carga horária segundo a orientação pela qual optara. Nessa tarefa cada escola propunha, conforme a orientação, que matérias seriam eliminadas, quais permaneceriam e com que carga horária. Nesse contexto de diminuição das oportunidades de emprego houve muitos conflitos internos:

Tivemos muitas discussões. Porque algumas matérias não serviam para a orientação, mas como vamos deixar nossos colegas sem trabalho? A instância pedagógica misturava-se à pessoal, ninguém tinha garantias de nada. Depois dessas reuniões, o que tomava mais tempo era apaziguar algumas discussões. E alguns sequer se falavam, no entanto. É terrível. (Diretora do ensino médio, Córdoba)

Assim, instala-se um conflito distributivo no âmbito institucional que antes era resolvido no âmbito das mediações da gestão política (autoridades, entidades docentes etc.) (Bialakovsky, Hermo, 1997). Nesse contexto de debilitamento do tecido social e de ausência de redes de contenção, intenta-se melhorar o serviço incentivando a competitividade dentro das e entre as instituições. Incorporando a perspectiva do mercado, sustenta-se que a dinâmica da competição empurrará as escolas para frente.

Esta é a minha cidadezinha (...) trabalho nas duas escolas de ensino médio que existem (...) quando fazíamos o projeto, chegou um momento em que decidi ficar muda, porque cada escola fazia seu projeto em segredo e fiquei com medo de abrir a boca e dizer em uma escola o que era de outra. (Professora, Córdoba)

Há também estratégias institucionais que escapam à lógica com que foram

concebidos esses processos, que assumem outros fins e reorganizam o campo. Trata-se de escolas, por exemplo, que criaram uma rede de intercâmbio entre elas e com os pais para atender às necessidades dos estudantes e às próprias. Ou de outras, que construíram espaços coletivos com base em uma articulação substantiva com as organizações comunitárias (Birgin, Dussel, Tiramonti, 1995).

Há muito que não conversávamos. Mas depois dessa reunião nos juntamos, as duas diretoras, e tivemos várias conversas... No final, decidimos pedir duas especializações diferentes que fazem muita falta na região... Vamos lutar para que permaneçam as duas. Alguns professores ficaram com medo, preocupação, mas... a maioria se sentiu melhor... (Diretora, Córdoba)

No imaginário docente, reacomodam-se os aspectos vocacional, redentor, empregatício, o relativo ao ensinar. O emprego docente hoje se inscreve em um paradoxo: enquanto por um lado está ameaçado pelas medidas de ajuste estrutural (degradação dos suportes materiais, restrição de cargos, crescente deterioramento salarial, inconstância nas exigências, modificação efetiva dos marcos legais etc.), por outro, é um emprego procurado devido à vulnerabilidade social crescente, desencadeada pelo desmoronamento da condição salarial, mas, principalmente, da proteção social que ela incluía (Castel, 1996).

Nessa tensão inscrevem-se as estratégias dos docentes e das escolas em que a dinâmica da reforma realiza uma intersecção com a do mercado de emprego. O percurso das estratégias construídas mostra que grande parte delas está orientada para o “salve-se-quem-puder”, mostrando uma vez mais a desarticulação do tecido social; outras insistem na reconstrução de redes escolares e/ou comunitárias para produzir alternativas. Em todo caso, cremos ser imprescindível assinalar a grande precariedade na qual essas estratégias se estruturam.

REGULAÇÕES E RECONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Propusemo-nos a construir uma visão sobre o trabalho docente que se distancie daquelas que se preocupam em prescrever como ele deve ser, ignorando a história e restringindo sua perspectiva à sala de aula. Ao contrário, procuramos reconstruir as regulações do trabalho de ensinar (os dispositivos institucionais e as produções dos sujeitos) inscrevendo-as nas metamorfoses das dinâmicas sociais e do mundo do trabalho, em um tempo marcado pela inclusão/exclusão social (como nos inícios da docência como profissão de Estado) e pela ruptura de certezas que eram estruturais e estruturantes do trabalho docente.

Afirmamos que há uma reconstrução da docência, que um “novo docente”

e uma “nova escola” estão sendo gestados, que novas formas escolares estão sendo construídas no contexto de um novo Estado e de um novo lugar para o público e o mercado.

Nesse gesto de reconstrução, parece haver a retomada de uma velha tradição de nossa cultura política. Desde o momento em que a educação latino-americana se instituiu, no qual Hernán Cortés explica aos indígenas os “Requerimientos” de sua conquista (Puiggrós, 1995), até a antinomia “Civilização ou Barbárie”, de Sarmiento, a história das políticas de modernização mostra que estas foram estabelecidas como fundadoras, como espaços de imposição do comum, procurando ocupar a totalidade do campo social e, em muitos casos, desconhecendo a história inscrita na memória coletiva.

A reforma atual não escapa a esta lógica. No entanto, as políticas de modernização deparam com sujeitos cujas identidades foram constituídas anteriormente (Silva, 1996). Em particular, a reforma depara com sujeitos que possuem outras idéias sobre o âmbito público, o estatal e o individual. Essa articulação realiza-se de forma fragmentária, em que o novo se processa a partir do que os docentes têm disponível, no entrecruzamento das dinâmicas sociais, das trajetórias e das instituições. O que, então, vem a ser o disponível?

Por um lado, a tradição hierárquico-burocrática dos funcionários(as) públicos, por outro, a tradição vocacional. Também, um imaginário igualitário conformado no bojo da ética republicana. Esses são os elementos reguladores, no interior do campo, parte das tradições próprias da docência. Longe de entendê-las como significados fixos, estabelecidos nas origens, entendemos que ao seu redor se produzem múltiplos significados nos quais operam tanto os sentidos historicamente construídos como as trajetórias dos sujeitos e suas instituições e os novos contextos.

Se mergulharmos nas tradições, vamos logo perceber que o liberalismo individualizante não foi hegemônico como ideologia educacional na Argentina. Ao contrário, na pedagogia normalista triunfou a corrente normalizadora, com a idéia de formação homogênea para uniformizar. As pautas regulatórias não procuraram, à época, um perfil mais individualizado ou “autônomo” de professor, antes, buscou-se um funcionário obediente. Em particular, no imaginário dos docentes seu trabalho também estava constituído historicamente por um igualitarismo entendido como uma condição formalmente idêntica dos membros da categoria ocupacional. Assim, por esse crivo do imaginário “igualitário” presente nas tradições e também na regulação burocrática, processa-se hoje um novo imaginário diferenciador.

As práticas atuais de reforma modificam o sentido do público: propõem a

incorporação de certos aspectos do funcionamento do mercado como modelares e buscam produzir práticas similares no setor público. No entanto, esse mercado precisa ser criado no sentido comum das pessoas (docentes, pais etc.): é necessário instalar as noções de eficiência e de competitividade, a definição dos modelos exitosos na concorrência, a cultura da avaliação, a incorporação dos *rankings*. Isso porque a promoção da lógica de mercado no setor educacional não ocorre com privatizações diretas. Trata-se de um conjunto mais complexo de mudanças que regulam os funcionamentos institucionais e as representações dos sujeitos naquilo que continua sendo o sistema público de ensino (Dale, 1995).

As políticas propõem novos modelos institucionais: o eixo já não está nos procedimentos, mas nos resultados. Mas ainda, na visibilidade dos resultados porque é por meio de insumos e pela supervisão dos produtos que se regulam os procedimentos. O público reduz-se à *accountability*, à prestação clara de contas. O controle direto é substituído por um mais diversificado, com uma variedade de dispositivos e instâncias em um processo em que o Estado reassume um papel fundamental na regulação e no controle do ensino com estratégias nas esferas institucional, local e central.

As transformações das dinâmicas do mercado de trabalho, de gênero e do Estado às quais nos referimos neste trabalho trazem um novo significado às tradições e configuram novas estruturas de sentimentos⁴ (Willians, 1980). Desse modo, no imaginário docente, articulam-se diversos elementos que por muito tempo foram considerados antitéticos: as tradições do magistério como vocação e a de trabalho feminino estão atravessadas pelas premências da posição de trabalhador(a) diante da precariedade dos empregos. Ao mesmo tempo, a partir da tradição igualitária há resistências e ao mesmo tempo incorporação dos mecanismos da competitividade do mercado.

Talvez um relato permita visualizar melhor: quando se trouxe a público a lista das escolas que obtiveram os melhores resultados na avaliação feita pelo Ministério da Educação da Nação, foram especialmente mencionadas aquelas que trabalhavam com população de nível socioeconômico muito pobre e que alcançaram melhores resultados. A equipe docente de uma delas, depois de participar de um programa de televisão, aproximou-se da Barraca Branca⁵ Docente para levar

4. A estrutura de sentimentos é uma hipótese cultural que valoriza os deslizamentos de sentidos que ocorrem e que os sujeitos não percebem ainda inteiramente. É uma configuração de sentidos que percorre certas tradições sem, no entanto, se ter adquirido firmeza, mas que vai definindo um novo cenário (Sarlo, 1997) e a partir daí pode produzir novos sujeitos e novas posições políticas.

sua solidariedade e ali a diretora discursou:

Vimos aqui para trazer-lhes nossa solidariedade porque nós somos professoras como todas, ganhamos a mesma miséria, que não é suficiente (...). Trabalhamos muito, muito (...). Mas quando entramos na sala de aula, nos esquecemos daquele contracheque e damos tudo o que temos. É assim: temos uma máxima que é a de fazer com as crianças o que gostaríamos que fizessem com os nossos filhos. Por isso os tratamos com muito amor...

Esse testemunho, entre muitos outros, atesta as articulações ainda ambíguas que se têm formado entre as tradições (vocações, gênero, igualitarismo) e as novas posições (precariedade de emprego, individualismo, competitividade). Nelas se estão produzindo outros sujeitos nos quais esses elementos articulam-se de modos diversos.

O que queremos destacar é que essas novas articulações mostram uma forte ruptura do imaginário compartilhado que correspondia a um projeto comum. Hoje, a configuração de novas identidades docentes realiza-se sobre a desigualdade. E é nesse sentido que é preciso distinguir pluralismo de diferenciação, para que ele não seja confundido com legitimação da desigualdade (Sartori, 1995). Essas e muitas outras pesquisas mostram que não há um elenco comum de direitos e condições básicas de produção protegidas pelo Estado, que habilitem para a pluralidade, a partir de núcleos comuns que confirmem uma identidade à tarefa.

Ao contrário, os docentes que trabalham nas regiões mais empobrecidas como a periferia de Buenos Aires ou o noroeste andino apresentam uma distância cada vez mais abissal em relação aos que trabalham, por exemplo, no circuito da elite portenha. O âmbito de inscrição sociocultural e a fragmentação socioeconômica crescente marcam essa brecha. Esse fenômeno inscreve-se, contudo, em circuitos educacionais que já existiam e que tinham condições de trabalho diferentes para suas professoras, não chegando a afetar a identidade docente.

A necessidade e a possibilidade de reinventar a escola e, com ela, o trabalho dos que ensinam requer debates, confrontos de idéias, recuperação de tradições, espaços para o comum e para o diferente. Mas quando a possibilidade de "falar com a própria voz" (de estudantes, de docentes) é corrompida pela falta de equidade e pela vulnerabilidade social, está em jogo muito mais que uma reforma educacional: é necessário preocupar-se com o significado dessas rupturas para a

5. Trata-se de uma barraca instalada pela CTERA (agremiação docente), formada por professores que jejuavam em protesto pela melhoria das condições de trabalho e pela promulgação da Lei de Financiamento Educativo.

construção do espaço público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. M. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BIALAKOWSKY, A., HERMO, J. Notas sobre los silencios sociales en la trama de las relaciones laborales. In: VILLANUEVA, E. (comp.). *Empleo y globalización*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1997.
- BIRGIN, A. Conhecimento e poder: em defesa da universidade pública. *2/ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, 20 set. 1998.
- _____. *Vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia: las regulaciones del trabajo de enseñar*. Buenos Aires, 1998a. Tesis (maestría) Flacso. mimeo.
- BIRGIN, A.; DUSSEL, I., TIRAMONTI, G. Programas e proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar. *Contexto e Educação*, n. 40, 1995.
- BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, 1988.
- _____. *El Sentido práctico*. Taurus Humanidades, 1980.
- BOWE, R., BALL, S., GEWIRTZ, S. La Elección de los padres, el consumo y la teoría social: el funcionamiento de los micromercados en educación. *Propuesta Educativa*, n. 4, 1996.
- BRENNAN, M. *Multiple professionalism for Australian teachers in the information age?* New York, 1996. mimeo [Apus. na reunião anual da American Educational Research Association].
- CARRO, S., PADAWER, A., THISTED, S. El Ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense. *Cuadernos de Antropología Social*, n. 9, 1996.
- CASTEL, R. *Les Métamorphoses de la question social*. Paris: Librairie A. Fayard, 1996.
- DALE, R. O Marketing do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DIAZ, M. Aproximaciones al campo intelectual de la educación. In: LARROSA, J. (edit.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.
- DUSSEL, I. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863-1920*. Buenos Aires: Flacso, Oficina de Publicaciones del CBA-UBA, 1997.

- EZPELETA, J. *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo en la Argentina*. Santiago del Chile: Unesco, 1989.
- FOUCAULT, M. La Gubernamentalidad. In: AA. VV. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1981.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- HUNTER, I. *Repensar la escuela: subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.
- LECHNER, N. Los Condicionantes de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo. *Conferencia magistral, 40º Aniversario de Flacso*, Buenos Aires, 1997. mimeo.
- PEÑALVA, S. Crisis y mutación del modelo de protección social "universalista". In: PEÑALVA, S., ROFMAN, Y. A. (comp.). *Desempleo estructural, pobreza y precariedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.
- POPKEWITZ, Th. *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.
- _____. La Relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta Educativa*, n. 13, 1996.
- _____. *Sociología política de la reforma educativa*. España: Morata, 1995.
- PUIGGRÓS, A. *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XXI*. Buenos Aires: Ariel, 1995.
- ROSE, N. El Gobierno de las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al liberalismo. *Archipiélagos*, n. 29, 1997.
- SARLO, B. Homenaje a R. Williams. *Diario Clarín*, 1997.
- _____. *La Máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, 1998.
- _____. *Ponencia presentada al Seminario Internacional Políticas de Formación Docente*. Buenos Aires: Flacso, 1996. mimeo.
- SARTORI, G. El Fundamento del pluralismo. *Agora*, n. 2, 1995.
- SILVA, T. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- THISTED, S. *Condiciones de trabajo docente en escuelas que atienden a sectores populares: el caso del distrito de San Fernando*. Buenos Aires: IICE/UBA, 1997.
- TORRES, C.A. La Educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina. *Revista Paraguaya de Sociología*, n. 92, ene./abr. 1995.
- WILLIAMS, R. *Marxismo y literatura*. España: Península, 1980.