



ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E PROCESSOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO¹

Jamerson Kemps Moura

Programa de Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal de Pernambuco
Centro Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
kempsjamerson@gmail.com

Resumo: Desenvolvemos esse trabalho concebendo a escola como uma figuração, um elemento intermediário que recebe a influência de contextos de interação macro e microsociais. Assim, apresentaremos neste artigo informações e reflexões que embasam a sociologia das profissões, procurando compreender como suas particularidades podem contribuir para o entendimento das dinâmicas de ações desempenhadas pelos profissionais que trabalham nas organizações do campo educacional. A metodologia usada para construção desse artigo se concentrou na revisão de literatura de referências clássicas da sociologia das profissões, bem como de referências contemporâneas que tratam da profissionalização docente. A análise resulta de nossa tese de doutorado e se debruça sobre os processos sociais pelos quais passaram os campos educacionais do Brasil e Portugal, países que implementaram políticas de gestão democrática da educação após vivenciarem regimes autoritários, mas que cederam espaço a outras políticas de gestão escolar. Com a sociologia histórica, processual e figuracional de Norbert Elias entendemos que a mudança deixa de ser necessariamente algo superior e coercitivo, devendo ser vista como inerente às relações sociais. A partir da pesquisa de doutorado concluímos que a convivência de muitos dos atores sociais das organizações escolares com o período ditatorial fê-los desenvolver práticas autoritárias em suas relações socioprofissionais.

Palavras-chave: Sociologia das Organizações e da Educação. Processos Sociais. Figurações Escolares. Profissionalização Docente.

ORGANIZACIONES ESCOLARES Y PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN

Resumen: Desarrollamos este trabajo concebido la escuela como una figuración, un elemento intermedio que recibe la influencia de contextos de interacción macro y microsociales. Así, presentaremos en este artículo informaciones y reflexiones que fundamentan la sociología de las profesiones, buscando comprender cómo sus particularidades pueden contribuir al entendimiento de las dinámicas de acciones desempeñadas por los profesionales que trabajan en las organizaciones del campo educativo. La metodología utilizada para la construcción de este artículo se centró en la revisión de literatura de referencias clásicas de la sociología de las profesiones, así como de referencias contemporáneas que tratan de la profesionalización docente. Los resultados del análisis de nuestra tesis doctoral y se centra en los procesos sociales por los que pasan los cursos educativos en Brasil y Portugal, países que han aplicado políticas de gestión democrática de la educación después de que experimentan

¹Esse artigo é resultado de nossa tese de doutorado que foi desenvolvida no âmbito do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco e contou com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para a realização de Doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal.

los regímenes autoritarios, pero dieron paso a otras políticas de gestión de la escuela. Con la sociología histórica, procesal y figuracional eliasiana comprendimos que el cambio deja de ser necesariamente algo superior y coercitivo, debiendo ser visto como inherente a las relaciones sociales. A partir de la investigación de doctorado, en ese sentido, la convivencia de muchos de los actores sociales de las organizaciones escolares con el período dictatorial los hizo desarrollar prácticas autoritarias en sus relaciones socioprofesionales.

Palabras-clave: Sociología de las Organizaciones y de la Educación. Procesos Sociales. Figuras Escolares. Profesional Docente.

Introdução

Consideramos que o êxito de uma política pública também depende de como ela é dinamizada pela imbricada rede de relações de interdependência que se desenvolvem entre os diversos atores do campo educacional. Tomamos como premissa a ideia de que, mesmo em se tratando de políticas propositivas, o desenvolvimento das políticas também dependerá dos processos sociais que envolvem sua formulação e implementação.

Analizamos, então, como se deu a apropriação e viabilização da política de Gestão Democrática da Educação em escolas que compartilham culturas organizacionais advindas de práticas socioprofissionais ainda ligadas ao autoritarismo (consequência de sociedades que foram governadas por regimes autoritários) associadas a práticas socioprofissionais e novas demandas sociais oriundas de processos de redemocratização política.

Concentramos nossa análise nas principais mudanças pelas quais passaram os campos educacionais do Brasil e Portugal. Esses dois campos apresentam pontos convergentes. Ambos se situam em países que implementaram políticas de gestão democrática da educação após vivenciarem regimes autoritários (o Brasil na década de 1980 e Portugal na década de 1970). Entretanto, posteriormente, esses campos educacionais cederam espaço a outras políticas de gestão escolar.

No Brasil, a Secretaria de Educação de Pernambuco foi uma das primeiras a se envolver nesse processo. Seguindo diretrizes que primavam pela universalização da educação básica com qualidade, a dignificação do trabalho do educador e a democratização da gestão educacional, essa Secretaria submeteu a debate, já em 1987, a implantação desses procedimentos por meio dos Fóruns Itinerantes de Educação: “canais de interlocução que

permitiam apreender as aspirações e interesses da comunidade escolar e dos setores organizados da população” (AGUIAR, 2014).

Tais fóruns contaram com a participação de professores, pais, alunos, sindicatos, associações e outras entidades. Como era de se esperar, alguns dos temas levantados nos fóruns geraram polêmica e resistência, a exemplo do que tratava da forma de escolha dos diretores escolares e que visava reduzir o número de indicações de caráter político-partidário influenciadas por fisiologismo e clientelismo. Nesse sentido, a Secretaria de Educação (gestões de 1987-1990 e 1995-1998) propôs a convivência com várias maneiras de escolha de diretores, inclusive, incentivando a eleição direta pela própria comunidade escolar, forma que se tornou comum a todas as escolas a partir do ano de 2001.

A atual Secretaria de Educação determina, entretanto, que a escolha do diretor escolar só pode ser realizada após a elaboração de uma Lista Tríplice de candidatos que tenham sido aprovados em cursos de formação conduzidos exclusivamente pela Secretaria (Lei nº. 13.103/2012). Assim, somente após aprovação no curso de formação (com carga horária de 180 horas) é que o candidato poderá concorrer com outros dois nomes pela preferência da comunidade escolar. Todavia, ser o candidato mais votado não garante a nomeação, pois a decisão final sobre quem será nomeado diretor caberá ao governador do Estado.

No que diz respeito a Portugal, destacamos que a política de Gestão Democrática da Educação também foi implementada após o fim do regime autoritário que governou o país por cinco décadas e que, assim como ocorreu no Brasil, a implementação dessa política passou por processos sociais, enfrentando a resistência de atores sociais forjados ou beneficiados pelas práticas anteriores.

Os processos sociais que inicialmente se sucederam à implementação da política de gestão democrática até que incentivavam o desenvolvimento desse tipo de gestão. Focados em desenvolver uma maior autonomia escolar, esses primeiros processos sociais propunham mais descentralização das estruturas, maior participação de diferentes atores sociais, elegibilidade e colegialidade.

Contudo, outros processos sociais sucederam essa política e o sistema educacional português passou a pautar-se em uma regulação burocrática, baseada no cumprimento de normas e avaliação de resultados, dando margem à formulação e implementação da política

de Agrupamento de Escolas (BARROSO, 2006). Dentre outros objetivos, essa política de agrupamentos procura reunir várias unidades de ensino em torno da administração de uma única escola-sede, desenvolvendo um espírito de concorrência e ranqueamento entre os agrupamentos e não mais estimulando a colaboração e participação entre as escolas e comunidades.

Diante do exposto, levantamos, então, as seguintes questões: haveria ainda algum ranço comportamental não democrático nas culturas organizacionais escolares dos dois campos? Tal ranço influenciaria a apropriação e viabilização das políticas de gestão democrática da educação? Qual orientação epistemológica pode ajudar a melhor compreender a dinâmica de relações que se desenvolve entre atores sociais e organizações escolares?²

Organização Escolar e Práticas Profissionais

Passamos a levantar a discussão sobre a representação do diretor escolar por percebemos o papel-chave que ele desempenha, sobretudo, naquilo que envolve a implementação de políticas públicas. Como já destacamos, notemos que, enquanto diretor, ele sofre influência da estrutura sociopolítica vinculada à administração estatal da educação, mas, ao mesmo tempo, influencia os profissionais ligados à escola que dirige.

Identificamos que, dependendo da postura adotada por esse elo mediador, a escola poderá configurar-se como espaço de reprodução do exercício do poder ou como espaço de estímulo à autonomia. Suas ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais são também produtos da relação que se estabelece entre as pressões e estímulos da conjuntura social na qual está inserido.

Percebemos ainda ser ele o único indivíduo que goza de acesso e interlocução mais constante e representativa entre as organizações do campo educacional entre as escolas e órgão estatais, distintos espaços de poder. Todavia, observamos também que o exercício do seu cargo não necessariamente é regido por normas ou condutas adquiridas com a realização

2As informações apresentadas nesse artigo fazem parte de uma discussão maior desenvolvida em nossa tese de doutorado, todavia, diante do limite de páginas exigido para publicação na revista, apresentamos uma primeira parte do texto vislumbrando dar continuidade e aprofundar as discussões, em específico sobre os processos da profissionalização docente, com a apresentação da segunda parte em nova publicação.

de um curso profissional, ou seja, a partir da formação em cursos acadêmicos de nível superior.

A construção deste tópico também foi motivada pela expressão “eu sou professora e estou diretora”. Ouvimos essa expressão quando da realização de entrevistas na pesquisa de campo e ela foi proferida por uma das diretoras pesquisadas nas figurações³ escolares no campo educacional pernambucano. A partir dessa colocação, inferimos que o cargo de diretor se delinea como uma ocupação laboral, e não uma profissão, e que muitos dos que o ocupam são professores, uma profissão cujo sistema de profissionalização ainda passa por processos de consolidação, conforme poderemos conferir mais adiante.

Essa característica do principal agente do campo condiciona às gestões escolares diversas possibilidades de atuação. Assim, apresentaremos informações e reflexões que embasam a sociologia das profissões, procurando compreender como suas particularidades podem contribuir para o entendimento das dinâmicas de ações desempenhadas pelos profissionais que trabalham nas organizações do campo educacional.

Consideramos o exercício das funções inerentes ao seu cargo como outro exemplo de figuração, no sentido eliasiano do termo, já que ele se estabelece a partir da interdependência com outras figurações, conforme já sugerimos. Muito da nossa concepção epistemológica é influenciada pelos trabalhos de Norbert Elias e, nesse sentido, julgamos relevante apresentar outro importante trabalho desse autor.

Em um trabalho que tinha como pano de fundo o estudo sobre o surgimento da marinha inglesa, intitulado *Estudos sobre a Gênese da Profissão Naval* (2001), Elias empenha-se em criticar a lógica funcionalista que ainda imperava nos estudos voltados às profissões e baseavam-se na premissa de que as profissões tenderiam a um processo linear de organização e desenvolvimento. Com essa obra, Elias procurava dar vazão à sua concepção epistemológica, apresentando estudos sobre as origens e o desenvolvimento da profissão de oficial naval na Inglaterra. Todavia, Elias preocupou-se em fazer essa apresentação, elucidando as relações de interdependência existentes entre a unificação política daquele país,

³Em sua obra, Norbert Elias (1994) nos apresenta o conceito de Figurações, concebendo-as como a configuração de relações complexas de interdependência que cobrem o hiato entre ação e estrutura, uma vez que os indivíduos constituem figurações históricas e são historicamente constituídos por elas.

o estabelecimento do domínio militar dos mares, as inovações tecnológicas que permitiram revolucionar a navegação e, por fim, a profissionalização da Marinha.

O diferencial da análise eliasiana é que esse trabalho é apresentado a partir do enredo de relações sociais que envolvem os dois personagens principais da obra, ilustrando a transição entre o mundo dos corsários e o dos oficiais navais. O trabalho concentra-se na caracterização social dos membros dessa profissão, então nascente, e nos mecanismos de seu recrutamento em dois grupos sociais diferentes.

O estudo passa pelas tensões e conflitos entre esses grupos bem como pela integração gradual que o processo passa a ter sob a égide do surgimento de uma hierarquia unificada de oficiais navais e analisa a junção das funções e dos métodos de treinamento de ambos os grupos. Na verdade, a principal intenção de Elias era a de mostrar como as relações de interdependência estabelecidas entre micro e macrorrelações sociais deveriam ser a chave para a compreensão da sociologia.

O conceito de figuração é essencial ao pensamento eliasiano, pois é por meio dele que podemos compreender como os indivíduos e grupos sociais se ligam uns aos outros e, ao mesmo tempo, como decidem manter, ou não, essas ligações (ELIAS, 2001). Observemos que essa concepção está adequada às relações constituídas no campo educacional, mas, no caso do diretor escolar, precisamos considerar que ele se encontra ligado a organizações e indivíduos, de forma que essas ligações podem dar margem a figurações mais democráticas de relacionamento ou a formas mais centralizadoras e autoritárias.

Com base nas palavras de Elias, entendemos que o diretor pode se apresentar como força propulsora da mudança. Podemos perceber que a posição colocada ao diretor se constitui como um ótimo exemplo para a compreensão do conceito desenvolvido por Elias, dado o grau de interdependência desenvolvido por esse ator entre as figurações do campo.

Ao determinar o surgimento e o desenvolvimento de figurações específicas [...] podemos estabelecer que condições tornam os homens interdependentes numa dada situação, e como essas interdependências se modificam sob o efeito das alterações, tanto endógenas como exógenas, da figuração em seu conjunto (ELIAS, 2001, p. 214).

Dessa forma, consideramos importante destacar que a concepção figuracional de Elias não enfoca o estudo de comportamentos individuais e isolados, mas as ações e relações

desenvolvidas em contextos e processos sociais específicos. Ou seja, estamos preocupados em entender como o diretor escolar e a rede de relações interdependentes ligadas a ele forjam a constituição de dinâmicas de funcionamento no interior de cada cultura organizacional escolar.

Em se tratando do campo educacional português, Rui Gomes atenta para o fato de que impera, entre os profissionais docentes desse campo, um estágio de acomodação no que se refere às imposições estatais sobre suas práticas profissionais. Na obra *Cultura Organizacional e Identidade de Professores* (1993), Gomes investiga a influência do trabalho desenvolvido pelo professorado na constituição das culturas organizacionais bem como no entendimento a respeito de suas identidades profissionais.

Enquanto categoria de análise, Gomes percebeu que a acomodação se sobressaiu às outras duas categorias pesquisadas por ele – no caso, as categorias “rejeição” e “assimilação”. Ou seja, o pesquisador procurava entender como os profissionais docentes se viam frente às novas imposições de caráter tecnicista, neoliberal e de massas, frutos do processo de globalização imposto pelo governo da educação em Portugal, constatando que esses profissionais não demonstravam muita resistência às imposições.

Ele percebeu que esses processos se constituem de forma tal que “tudo se passa como se o grupo de referência original, os professores, sofresse de uma desvalorização deslizante e precisasse de categorias vicariantes, compensatórias ou prospectivas para afirmar sua identidade” (GOMES, 1993, p. 175).

Na abordagem estrutural de Mintzberg, cada configuração organizacional tem um elemento chave. Na mesma abordagem das estruturas cognitivas e simbólicas das organizações, cada organização pode apresentar uma pluralidade de mapas cognitivos que estruturam as suas experiências e ajudam a definir o lugar de cada um e dos grupos no conjunto da organização (GOMES, 1993, p. 177).

Segundo Gomes, a categoria “acomodação” destacou-se pelo fato de ela ser mais um reflexo da erosão causada à autonomia escolar, na medida em que houvera um reforço na indicação de representantes dos órgãos de administração da educação locais para a ocupação de cargos de direção e supervisão nas escolas. Assim, “quanto mais os interessados (associações, grupos, indivíduos) reclamarem por medidas concretas junto aos poderes centrais, mas centralizadora será a administração” (idem, 1993, p. 135).

Rui Gomes também alerta para o fato de que, ao deparar-se com a falta de autonomia, será comum a tendência de o servidor se “amarrar às disfunções burocráticas para justificar-se” (idem, p. 136). Gomes testemunha essa tendência em vários aspectos do trabalho docente no ambiente organizacional, dentre eles, o que se refere às formas de utilização do Projeto Educativo das escolas. Considerado, inicialmente, como um documento que deveria guiar as ações da escola em congruência com as características e necessidades, na medida em que o sistema educativo português foi tomando ares de maior tecnicismo e centralização, percebeu-se quanto esse processo ecoou sobre o professorado.

Lançado pelo Ministério, o projeto educativo tem seguido a via vertical habitual das reformas educativas num sistema centralizado. Desde logo, a noção mesma de projeto se vê algo limitada por uma definição normativa, excessivamente regulamentada pelo Decreto-lei nº. 43/89 (idem, p. 171).

Não por acaso, Gomes apresenta-se como importante referencial teórico para o nosso trabalho. Para esse pesquisador, deveríamos compreender a cultura organizacional escolar como tipos híbridos. Nesse sentido, percebemos que “as escolas interagem permanentemente como um conjunto de forças mutáveis” (idem, p. 174) e, mesmo com um sistema de maior controle sobre o exercício das funções que elas desempenham, cada uma se constituirá em figurações com relações de interdependência específicas.

Todavia, realçamos o fato de que, também com base nas constatações acima, muito da constituição das características das figurações escolares dependerá das práticas desenvolvidas por cada diretor escolar. Preocupado também com o caráter tecnicista e gerencial que esse ator pode desempenhar entre as figurações do campo, o pesquisador Vítor Henrique Paro nos apresenta a obra intitulada *Diretor Escolar: Educador ou Gerente?* (2015).

Nela, inicialmente, Paro esclarece o que ele entende como administração. Para o autor, não há problema em se administrar ou gerir bem uma organização escolar, pelo contrário, como grande referência que é sobre o estabelecimento de gestões democráticas da educação, Paro percebe que, para uma escola ser bem gerida democraticamente, ela também necessita de preceitos pautados em normas, condutas e objetivos muito bem definidos, claros e lembrados cotidianamente. Contudo, paralelamente, Paro defende que a razoabilidade, clareza e firmeza com as quais esses preceitos devem ser estabelecidos não devem ser confundidas com os

mecanismos de racionalização atualmente aplicados à administração escolar que se pautam, sobretudo, em preceitos baseados em concepções vinculadas às empresas de mercado neoliberal, como padronização de atividades e tecnologia, dentre outros.

Embora sejam várias as motivações para essa valorização da administração escolar – e não faltam aqueles que são a favor de uma maior ‘eficiência’ da administração escolar como única ou precípua preocupação com os custos do ensino – [...] é com esse sentido que utilizarei o conceito de administração (ou de gestão, e as palavras serão tomadas aqui como sinônimas); ou seja, administração é a utilização de recursos para a realização de fins determinados. Assim, parece óbvio que, quanto maior é a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realizá-los (PARO, 2015, p. 18).

Depois de elucidar como conceitos ligados à racionalização do trabalho passaram a incorporar as práticas da administração escolar, Paro esclarece que a palavra “direção” ainda é muito associada às definições de chefia, comando, supervisão, superintendência etc. Dessa maneira, cada vez mais se tem estabelecido como condição para a ocupação do cargo de diretor o fato de o candidato ter cursos na área de administração (como acontece no campo português) ou gestão escolar (como ocorre no campo pernambucano).

Parece que, quando tratados genericamente, ou seja, “a olho nu”, os termos administração e direção escolar se confundem, mas quando se trata de exigir rigor e especificidade, a direção se impõe como algo diverso da administração. E não parece descabido que isso aconteça. Quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter: o diretor é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição (idem, p. 38).

Notemos que Paro está sempre atento ao componente voltado ao poder constituído nas relações socioprofissionais estabelecidas no interior das figurações escolares. Percebe que, embora a administração estatal procure atribuir à administração escolar um caráter mais tecnicista e imparcial, nos termos da burocracia de tipo-ideal, ela sempre estará vinculada ao exercício de poder e utilizar-se-á de mecanismos que levem a organização a funcionar de acordo com o esperado pelo sistema educacional.

Conseqüentemente, tem-se o constante desafio que se impõe ao estabelecimento de uma gestão democrática, pois aquilo que se concebe como exercício de poder compartilhado, participativo e democrático está submetido a interpretações e práticas dinamizadas por atores

que não necessariamente foram norteados por essa concepção. Em outras palavras, considerando que muitos dos diretores, que também podem ser professores, são indivíduos forjados em sociedades fortemente influenciadas por práticas autoritárias, como vislumbrar que eles não as reproduzam na gestão de uma organização escolar?

Assim, consideramos que, apesar de os processos subsequentes que envolvem a política de gestão democrática terem gradativamente minado a consolidação desse processo, muitas terão sido as experiências vivenciadas nos campos de pesquisa que podem colaborar com a permanência desses princípios nas práticas de gestão escolar.

As interdependências são bastante tensas e conflituosas, pois o Estado pressiona a escola através da adoção de um modelo gerencial de administração pública e o professorado pressiona ao resistir, defendendo, entre outros aspectos, a educação pública para todos, ou em sala de aula, concebendo a tarefa de ensinar, não como apenas transmissão, mas como oportunidade de refletir e problematizar (idem, p. 182).

Algo que nos fazia refletir durante toda a nossa experiência de campo era o fato de que o exercício da profissão docente e do cargo de diretor tenham tido cada vez mais de desempenhar práticas com perfil de atuação condicionado ao cumprimento de exigências burocráticas, alcance de índices de desempenho e preenchimento de carga horária, conforme já chamara atenção Rui Gomes (1993).

Outra constatação do retorno dessas características ao campo educacional advém da observação da mudança na forma de escolha do diretor escolar. Se antes os princípios democráticos tinham adentrado o campo das figurações escolares pernambucanas, inclusive com a possibilidade de escolha via eleição direta, agora esse processo toma outros caminhos. Observemos que, enquanto no campo português não há mais essa possibilidade, muito pelo caráter de centralização da gestão imposta pela política de agrupamento de escolas, no campo pernambucano, o processo de escolha foi reconfigurado pela política de lista tríplice, conforme já indicamos no início do artigo.

Aliada a essas características, sabemos quão preocupante é o fato de não se ter na representação do diretor escolar uma representação profissional capaz de garantir o estabelecimento de práticas de gestão voltadas à democratização da educação. Aliás, de maneira ainda mais complexa do que o próprio processo que envolve a profissionalização

docente, está na falta de profissionalização do diretor escolar o condicionamento de sua prática à determinação e aos padrões de conduta que correspondam aos interesses exclusivamente estabelecidos pelos órgãos estatais de educação e, conseqüentemente, pelos grupos sociais que os governam.

Processos que envolvem a Profissionalização

As análises já desenvolvidas pela sociologia das profissões entendem quanto o processo de profissionalização não deve ser tomado como algo padronizado, devido às diferentes características culturais e históricas de cada país e região. A diferenciação fica patente a partir da análise de trabalhos realizados nos Estados Unidos, Inglaterra e França – países que se sobrepuseram na composição das abordagens sociológicas sobre o tema de maneira hegemônica em detrimento de outras regiões e suas particularidades.

Autores como Carr-Saunders e Wilson (1937), e Parsons (1972) nos informam que muitas das profissões, reguladas e estabelecidas da maneira como conhecemos hoje, passaram por um processo de profissionalização relativamente recente. Esse processo se iniciou no século XVIII e, com ele, algumas profissões liberais foram tomadas como modelos clássicos de análise, como a de médico, engenheiro e advogado. Nesse contexto, o problema de análise não estaria ligado ao trabalho em si, mas às relações estabelecidas no seu ambiente. Uma vez que o processo de especialização do trabalho criou novas áreas de atuação profissional com base no domínio da técnica e *expertise* através de meios institucionais, ele também estabeleceu novas relações de controle social a partir da competitividade. Assim, as profissões passaram a surgir como uma resposta a necessidades especiais.

Com a chegada do século XX, vieram, influenciados pela teoria de Max Weber e o conceito de Tipo-Ideal, os primeiros trabalhos sociológicos acerca das profissões. Preocupado em entender os significados presentes nas ações humanas, Weber havia desenvolvido o conceito de tipo-ideal como uma construção intelectual que orientaria a compreensão e a explicação causal dos fenômenos sociais estudados, inclusive aqueles ligados ao exercício das profissões.

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com

considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais (WEBER, 2002, p. 151).

Esse sociólogo entendeu que a burocracia moderna condiciona o profissional à regulamentação institucional, o que, por sua vez, fragmenta o exercício das profissões por conta da necessidade de especialização. Dentro do ambiente organizacional, o indivíduo não seria visto apenas como um profissional, mas, principalmente, como um funcionário, aquele que deveria submeter-se aos princípios de hierarquia e subordinação.

Nesse sentido, destacamos que, assim como a função de diretor escolar, também no contexto descrito acima, observa-se que, consideradas as exigências de formação profissional, treinamento e cumprimento de objetivos e obrigações, a simples ocupação de um cargo era tomada também como o exercício de uma profissão. Bastaria, então, para ser considerado exercício profissional, que o indivíduo simplesmente se adequasse à subordinação hierárquica e organizacional em troca de alguma estabilidade empregatícia e econômica.

Contudo, à medida que a sociedade moderna passou a ser mais complexa e especializada, mais espaços de mercado foram sendo controlados pelas ações do perito, que seria o especialista em sua área de atuação. O perito possuiria caráter despersonalizado e objetivo, desvinculando-se das relações de serviço que se davam a partir de preferências pessoais e gratidão. Essas características se pautavam no exercício do carisma, conceito que Weber entendia como qualidade excepcional do indivíduo no exercício do poder sobre os outros, independentemente das formas tradicionais ou legais de autoridade.

Assim, Carr-Saunders e Wilson compreendiam o termo profissão da seguinte forma: “*we recognize a profession as a vocation founded upon prolonged and specialized intellectual training which enables a particular service to be rendered*” (1937, p. 478)⁴. Para esses autores, ainda que houvesse lugares sem essa regulamentação, a atuação das associações profissionais e a concepção de integração dos seus membros seriam encontradas a partir da definição de regras e normas comuns que deveriam ser seguidas por todos os profissionais. Baseadas em critérios de participação, punição, competência, conhecimento especializado e permissão para o exercício de atividades sobre os clientes, essas regras eram utilizadas para se

⁴Nós reconhecemos uma profissão como uma vocação forjada sob treinamento prolongado e especializado, habilitando um serviço particular a ser remunerado.

definir quem poderia fazer parte de um determinado grupo profissional, ou não, definindo também áreas de atuação e nichos de mercado.

Podemos observar até aqui que não devemos tomar a definição de profissão em um sentido absoluto, mas buscarmos entender como pessoas e determinadas sociedades definem quem é ou não é profissional, como eles fazem ou constroem profissões por meio de suas atividades e quais são as consequências da maneira como eles se veem e realizam seu trabalho. As profissões também deveriam ser entendidas a partir do seu exercício de autonomia e controle sobre o trabalho e o que determinaria a organização do sistema de ocupações profissionais. Nesse sentido, Eliot Freidson, assim se posiciona:

Uso a palavra profissão para designar uma ocupação que controle seu próprio trabalho, organizada por um conjunto especial de instituições sustentadas em parte por uma ideologia particular de experiência e utilidade. Uso a palavra profissionalismo para denotar aquela ideologia e aquele conjunto especial de instituições (1998, p. 33).

A partir de definições como a que apresentamos acima, Freidson buscou situar melhor o entendimento sociológico acerca das profissões diante do frequente processo de mudanças da sociedade moderna. Sua análise crítica sobre o ambiente das profissões destacava o domínio e a autonomia no desenvolvimento de uma determinada atividade no mundo do trabalho.

Para Freidson, profissões implicam a exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato que ela transmite; a sua capacidade de exercer poder e ser uma forma de ganhar a vida; e ser uma ocupação na qual a educação é pré-requisito para obter posições específicas no mercado de trabalho (ibidem, p. 24).

Notemos que, em se tratando do campo educacional, a variedade de profissionais com diferentes formações que o compõem já dificultaria a identificação de exercícios profissionais de maneira mais homogênea. Todavia, ainda assim, temos na profissão de professor a possibilidade de atender à definição de Freidson, contudo o mesmo não acontece com o caso do diretor escolar.

Para Freidson, somente a combinação de elementos ligados a treinamento, conhecimento formal e credenciamento garantiria às profissões seu espaço de manutenção no mercado, onde as universidades, as associações e o Estado aparecem como garantia. Para

Freidson, “profissão é um método formal, lógica e empiricamente possível, de controlar a organização do trabalho, enquanto que ocupação seria o modo genérico de controle” (idem, p. 26-7). Assim, as etapas do conhecimento e de especialização, inerentes ao novo mercado profissional, estariam diretamente ligadas às formas de ocupação e de trabalho.

Ainda em torno da constituição de uma sociologia das profissões, percebemos que ela passou por uma mudança de configuração a partir da década de 1970, quando as leituras, baseadas no funcionalismo, acerca das relações sociais do mundo do trabalho cederam lugar a novas perspectivas inspiradas na teoria marxista. Essas perspectivas buscavam entender o mecanismo econômico que controlava o mercado de trabalho, percebendo-se as profissões como monopolistas e abusivamente privilegiadas.

Conforme afirmaram Claude Dubar e Pierre Tripier (1998), as profissões devem ser entendidas como compostas por atores coletivos do mundo econômico que fecham o mercado de trabalho e estabelecem um monopólio de controle de suas próprias atividades, a exemplo das corporações ofício. Segundo os autores, “as profissões almejavam um monopólio de certo segmento do mercado de trabalho, fazendo reconhecer sua competência jurídica e legitimando seus privilégios sociais” (idem, p. 113).

Nos seus trabalhos, esses autores também realizaram uma revisão dos conceitos weberianos em torno da dinâmica histórica das atividades profissionais, mas, ainda assim, eles ressaltaram a importância do entendimento da relação entre protestantismo e desenvolvimento do capitalismo, aliado ao processo de desencantamento do mundo, como fundamento de uma nova configuração dos personagens que compunham o mercado de trabalho. Observaram que, naquele contexto, o *expert* (especialista), o sábio, o funcionário público e o cientista constituíam personagens que tendiam a se sobrepôr às figuras de lideranças religiosas anteriores, aquelas de caráter tradicional e carismático, destacando-se o controle das atividades exercidas e o reconhecimento social.

Já Magali Larson (1979), partindo para uma análise do ponto de vista econômico, procurou entender as estratégias profissionais de ‘fechamento’ social. Larson percebeu que as novas relações socioprofissionais levam as organizações a apresentarem-se de maneira que o seu produto defina as necessidades dos consumidores e a forma como elas devem ser satisfeitas.

Em sua análise, Larson mostrou que o projeto profissional de determinados grupos profissionais não estaria separado das estratégias de mobilidade social ascendente desses grupos, individual e coletivamente. Sua tese é a de que há o estabelecimento de um monopólio por parte de grupos profissionais reconhecidos como especialistas pela sociedade e que, com a ajuda do Estado, isso se constitui como um “fecho”, um cerco ou limite econômico-cultural, específico em cada sociedade.

Uma vez ligadas às elites, as instituições de formação profissional se localizariam no coração do processo que realça a produção dos saberes na sua aplicação em um mercado fechado de serviços. Assim, a profissionalização, anteriormente vista como dimensão cognitiva, agora se apresenta como um projeto de mobilidade coletiva, realçando os processos sociais que determinam a posição e a trajetória das profissões.

Assim, a respeito dos limites dos mecanismos de monopólio do conhecimento e controle profissional, o sociólogo Andrew Abbott (1988) destacou o fato de, em trabalhos anteriores, não se ter realizado uma análise sobre a competição interprofissional, considerando que se deveria observar como o controle do conhecimento e a aplicação dele tende a dominar o ambiente externo que pode atacar seu próprio controle. Para Abbott, as profissões criariam um sistema interdependente, no qual cada uma teria suas atividades organizadas sob um tipo de jurisdição, em alguns momentos com controle total e, em outros, estando subordinadas a grupos com jurisdição próxima. Por isso, ao analisar as teorias anteriores acerca do processo de profissionalização.

Abbott se posiciona de maneira diferente dos demais autores. Em sua definição conceitual sobre profissionalização, encontramos cinco suposições que são criticadas: 1) as profissões evoluíram estrutural e culturalmente para além das formas elementares; 2) a evolução das profissões individuais é considerada como algo não necessariamente dependente de outras profissões, podendo o processo de profissionalização ser tratado caso a caso; 3) a estrutura social e cultural tende a alegar que as profissões são mais importantes até mesmo do que o trabalho que os seus profissionais realizam; 4) as profissões são unidades homogêneas, cujas diferenças internas refletem contingências em seu projeto de profissionalização; e 5) a profissionalização deveria ser vista como um processo que não muda com o tempo (ABBOTT, 1988, p. 17).

Como afirma Abbott, o fenômeno central da vida profissional seria o elo entre a profissão e seu trabalho, o que ele chama de jurisdição, considerando como os grupos profissionais controlam seus conhecimentos e habilidades técnicas e abstratas. Cada profissão estaria ligada a um conjunto de tarefas vinculadas a partir de laços de jurisdição. Contudo, nenhum desses laços é absoluto e permanente, mas vinculado a um grupo de elementos que o autor chama de ecologia.

To analyze professional development is to analyze how this link is created in work, how it is anchored by formal and informal social structure, and how the interplay of jurisdictional links between professions determines the history of the individual professions themselves (idem, p. 21)⁵.

Na realidade, quanto à disposição de conflitos inter e intraprofissionais, as profissões seriam um conjunto diverso na relação entre vencedores e perdedores, público e privado, autocratas e subordinados em competição profissional pelo conhecimento abstrato. Para Abbott, profissão deveria, então, ser entendida a partir da relação exclusiva de um grupo de indivíduos que aplica conhecimentos abstratos a casos particulares.

Considerações Finais

Com base nas reflexões desenvolvidas a partir das considerações sobre os processos de profissionalização destacamos a constatação de que cada escola constitui uma cultura organizacional única está longe de ser considerada pelos agentes responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas. Apesar disso, a implementação de políticas públicas tem a sua viabilização diretamente ligada às formas como ela é apropriada e dinamizada em cada cultura organizacional escolar. Uma das principais constatações de nossa pesquisa de doutorado foi perceber como sociedades que foram governadas por regimes autoritários ainda tinham muitas das características desses regimes presentes na cultura das organizações do campo educacional.

⁵Analisar o desenvolvimento profissional é analisar como esse vínculo é criado no trabalho, como ele é ancorado pela estrutura social formal e informal, e como a interação de relações jurisdicionais entre profissões determina a história das profissões individuais.

Notamos que Brasil e Portugal iniciaram seus processos de redemocratização recentemente (décadas de 1980 e 1970, respectivamente) e que os princípios propagados por esses processos passaram a ser incorporados também pela área da educação. Exemplo disso é a implementação da política de Gestão Democrática da Educação nos países.

Verificamos, contudo, que a viabilidade dessa política foi ameaçada pelos processos sociais que envolvem a sua implementação. Diante das realidades já sedimentadas nas organizações dos dois campos educacionais, a política de gestão democrática da educação foi sendo gradativamente influenciada por processos que deram margem à implementação da política de Lista Tríplice no sistema educacional de Pernambuco e à política de Agrupamento de Escolas no sistema educacional português.

As evidências encontradas nos remeteram à sociologia de Norbert Elias, segundo o qual apenas após a passagem de acontecimentos que envolvam duas ou três gerações é que podemos perceber processos efetivos de mudança social. Ao recorrermos à sociologia processual eliasiana, percebemos que ainda há um ranço comportamental não democrático nas culturas das organizações escolares dos dois campos educacionais, o qual influencia o processo de apropriação e viabilização de políticas públicas.

Como os dois campos educacionais ainda se encontram no início da segunda geração influenciada pela implementação da política de gestão democrática da educação, percebemos que a mudança social esperada a partir da sua implementação ainda não se manifesta nas práticas socioprofissionais da maioria dos atores.

Referências

ABBOTT, Andrew. **The system of professions**: an essay on the division of expert labor. Chicago: Chicago University Press, 1988, p. 1-114.

AGUIAR, Márcia A. Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 201-209, maio-ago, 2014.

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação**. Espaços, dinâmicas e atores. Coimbra, 2006.

CARR-SAUNDERS, A. e WILSON, P. In: SELIGMAN, Erwin (ed) **Encyclopedia of the social sciences**, vol. 11, p. 476-480, New York: MacMillan, 1937.

DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins**. Maná 7(1). pp. 89 – 116. 2001

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GOMES, Rui. **Culturas de escola e identidades dos professores**. Lisboa: Educa, 1993.

LARSON, Magali: **The Rise of Professionalism: A sociological analysis**. California. University of California Press, 1979.

LIMA, LICÍNIO. Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *de Revista Portuguesa Educação*, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 7-47.

PARO, Vitor H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARSONS, Talcott. Professions in SHILLS, David (Ed). **International encyclopedia of the social sciences**. New York: MacMillan, 1972, vol. 11/12, p. 536-546.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 2002.

WEBER, Silke. Políticas do ensino fundamental em revista: um debate pela democracia. *In: A.O. COSTA (org.). Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Anablume, p. 57-90, 2004.