

CONFORMISMO SIMULADO: ABALANDO E RESSIGNIFICANDO AS CERTEZAS

Enéas Machado¹

UNISANTOS Estado de São Paulo/ Brasil

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva²

UNISANTOS Estado de São Paulo/ Brasil

Simposio: Desafíos de La formación inicial y permanente de docentes para El desarrollo sostenible. Retos de La educación superior ante La agenda 2030

RESUMO

Profissionalização diz respeito à ação de profissionalizar-se, tornar-se um profissional. Nesta esteira, a profissionalização docente perpassa outros vieses para além da formação profissional, repertoriando as melhores condições de trabalho, remuneração e deferência social (DUBAR, 2005). Por outro lado a posição ocupada pelos sujeitos é determinante para o exercício do poder nos espaços de lutas e disputas, ou seja, por Bourdieu (1996) depreende-se que os agentes e instituições, dependendo do peso e do volume global, ocupam posições de dominados ou dominantes (LIMA, 2010). Deste modo, na oposição de forças e nos jogos de poder são estabelecidas disputas no domínio do campo. Assim, estratégias perversas de depreciação da docência são articuladas com o escopo de cindir e reduzir a autonomia profissional, pela desintelectualização do trabalho docente. Este estudo tem por escopo desvelar os simulacros que solapam a profissionalização docente, concorrendo para a sua precarização. Destarte, a participação neste jogo implica na apreensão de regras com vistas à saídas possíveis (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985).

Palavras-chave: Profissionalização. Precarização. Campo. Conformismo Simulado.

INTRODUÇÃO

A presente incursão gravita as fronteiras do processo de formação profissional em constante tensionamento, por conta da linha tênue entre profissionalização e a precarização do trabalho docente. Destarte assume, como Abdalla (2008), que a identidade profissional é entretecida na resistência ou inovação. Situa a dupla centração: uma estrutura estruturada – o sentido do trabalho docente – e a estrutura estruturante que nada mais é que um trabalho de sentido imbuído de transformação social e inovação. Por objetivações e ancoragens (MOSCOVICI, 2010), necessidades habituais e desejadas (BOURDIEU, 1996) é possível criar condições – partindo das contradições – do contexto

¹ Professor Universitário, Supervisor de Ensino, Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Santos/Estado de São Paulo/Brasil/ eneasmachado@unisantos.br .

² Professora Universitária, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Santos/Estado de São Paulo/Brasil/sandrafreitas@unisantos.br .

apresentado com vistas a refletir sobre a prática docente objetivando transformá-la e inová-la pela composição. O estudo em tela tem por objetivo desvelar os simulacros que imiscuem-se na profissionalização docente (ABDALLA, 2008; DUBAR, 2005; BLIN, 1997), concorrendo para a sua precarização e proletarização e, ao mesmo tempo viabilizar saídas possíveis e criativas que atendam às questões de ordem (pela (re)configuração das regras do jogo) de modo a corroborar à sobrevivência destes trabalhadores da educação, mesmo em tempos rançosos e de crise (HARVEY, 1992).

Foi utilizada nesta pesquisa, a análise documental (GODOY, 1995) à luz de um arcabouço teórico (MOSCOVICI, 2010; ABDALLA, 2008; DUBAR, 2005; BALL, 2004, 2005, 2011; BLIN, 1997; BOURDIEU, 1996).

Os resultados remetem ao desvelamento dos simulacros que permeiam a atividade profissional docente concorrendo para a sua desintelectualização, desprofissionalização, precarização e proletarização, porém anuncia espaços possíveis de mudança (ABDALLA; VILLAS BOAS, 2018), (re) estruturando as regras do jogo (perverso), por intermédio de saídas possíveis.

DESINTELECTUALIZAÇÃO, DESPROFISSIONALIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO: A BUSCA PELA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Profissionalização é uma prática tecida socialmente e politicamente determinada, entrelaçando relações de poder, responsabilidade profissional, visões de mundo, linguagem apropriada, interlocutores específicos, regras a serem obedecidas, rituais, simbologias, operacionalizações com o escopo de produzir e reproduzir o mundo. Cabe destacar que esta não é neutra e destituída de consequências (POPKEWITZ, 1997).

A construção da identidade profissional perpassa as representações sociais/profissionais, estas são decorrentes de um processo de socialização no âmbito da atuação laborativa (BLIN, 1997) pelas atribuições, experiências incorporadas, na constituição da identidade para o outro, na construção de uma identidade para si, nas reivindicações, pelo sentido de pertencimento e das qualidades autoatribuídas (ABDALLA, 2017; SILVA, 2003). Deste modo, as representações profissionais são elaboradas na ação e na comunicação dos sujeitos em que a identidade profissional é constituída pela socialização das experiências incorporadas no campo da atuação profissional. A formação do trabalhador no contexto social e do trabalho transcende a transmissão e a construção de conhecimentos teóricos e práticos. Caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e de autonomia deste. Os contextos social e de trabalho estão

envolvidos na construção da identidade individual do trabalhador, por isso Dubar (2005) defende a socialização como peça primordial na construção de uma identidade.

“a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender [...]” (DUBAR, 2005, p. 17).

Cotejamentos acerca do processo de profissionalização dos trabalhadores da educação básica no Brasil indicam a docência como uma atividade frequentemente submetida às orientações das políticas públicas educacionais, resultando na relação entre docentes e políticas para a educação. À reboque deste cenário desvelado, a ação profissional dos trabalhadores da educação apresenta-se como uma atividade que enfrenta processos de precarização e proletarização engendrando à desprofissionalização (LINS, 2013). No Brasil, esse campo, indica que tais processos decorrem de uma política educacional de corte neoliberal norteado por processos de reformas intensas, a partir da década de 1990.

Aprofundamentos sobre as reformas liberais realizados por Ball (2004, 2005, 2011), à guisa da realidade educacional inglesa, dão conta que a implantação bem sucedida dessas políticas dependeria da criação da cultura das “performatividades” junto aos trabalhadores da educação. Do cotejamento envidado nota-se que a referida reforma requer a produção de novas subjetividades, pela naturalização dos valores: eficiência, eficácia, competitividade, desempenho e foco nos resultados, arrefecendo da atividade docente a autonomia de trabalho. O processo de reformas acabou adquirindo preponderância nas explicações acerca da desprofissionalização enfrentada pelos trabalhadores da educação na atual conjuntura (LINS, 2013). Por Scheibe (2001) depreendemos que os processos formativos são preponderantes para dirimir o processo de degradação do magistério consolidando as políticas de profissionalização.

Destarte, a profissionalização do trabalho docente, é um processo sujeito a diferentes leituras hermenêuticas repertoriadas por diferentes projetos. Assim torna-se imprescindível, nos projetos diversos, a indicação de pressupostos, bem como as respectivas (re) configurações. Este corolário indica a contradição presente nos debates: o processo de profissionalização imbricado à proletarização do trabalho docente. Neste viés, temos trabalhadores da educação absorvidos em condições precárias de trabalho preenchendo atividades secundárias e que tomam grande parte do tempo. Cenário com espaço exíguo para (re) pensar a prática, estabelecer possibilidades de

encaminhamentos pedagógicos, (re) configurar estratégias e dinâmicas, manter interlocuções com os demais trabalhadores da educação e gestão.

Diante do arcabouço exposto e em decorrência do empobrecimento dos conteúdos, o trabalho docente fica fragilizado às ofertas dos textos construídos por outrem, aos manuais e livros didáticos (CUNHA, 1999) confirmando a alcunhada desintelectualização do trabalho docente. Evidencia-se assim, o arrefecimento do trabalho intelectual destes trabalhadores, promovendo a cisão entre o processo de produção e o de consumo, dividindo o trabalho docente, restringindo o domínio das etapas do trabalho profissional.

Giroux (1988) nos remete a redução da autonomia docente no planejamento e desenvolvimento dos currículos. Seus estudos indicam que o aparato tecnológico e os materiais curriculares previamente direcionados têm logrado o sucesso no que tange ao aligeiramento do tempo para a organização da aula. Tais procedimentos engendram o aviltamento da experiência profissional; ganhos econômicos às escolas e sistemas educacionais; padroniza as aulas e seus escopos e, infelizmente, precariza a figura do trabalho docente, tornando-o pusilânime. A adesão à lógica desvelada não é imediata e sem conflitos. Observa-se que no cotidiano a categoria do magistério vem se organizando e engendrando pontos de tensão diante das perspectivas de proletarização e precarização da atividade profissional.

DOS PERCURSOS TEÓRICOS ASSUMIDOS

A presente incursão está aportada nos postulados “bourdieseanos” (BOURDIEU, 1996) sobre relações de poder e o conhecimento, numa perspectiva crítico-emancipatória. Por ele é possível depreender os modos de perceber, sentir, fazer, pensar e agir na profissão: o que é feito e o que não é feito num determinado campo, contribuindo no aprofundamento deste cotejamento.

Por Blin (1997), as representações profissionais dizem respeito às representações sociais (MOSCOVICI, 2010), sobretudo, dos papéis profissionais, à natureza social dos sujeitos e das características da situação de interação experienciada (ABDALLA, 2017). Blin (1997, p.80) ajuda-nos a entender que as representações profissionais são “[...] representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais, assinaladas pelos contextos, pelos atores pertencentes aos grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais”. Assim as representações profissionais incorporam três dimensões, a saber: **funcional** (no exercício da atividade profissional);

contextual (à organização) e; **identitária** (refere-se às competências profissionais). Destarte, estas dimensões (BLIN, 1997) colaboram num repensar à profissionalidade ou do *habitus* profissional. Assim, a identidade profissional é composta, construída, desconstruída e reconstruída à reboque dos contextos profissionais (ABDALLA, 2017).

A concepção do *habitus* profissional tecida por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 183), dispõe que “[...] os agentes sociais estão dotados de *habitus*, incorporados aos corpos através das experiências acumuladas: estes [...] permitem levar a cabo atos de conhecimento prático, baseados na identificação e no reconhecimento dos estímulos condicionais e convencionais a que estão dispostos a enfrentar (...), mas dentro dos limites das imposições estruturais dos quais são produto e que os definem”. Ao transpor o conceito de *habitus* à esfera profissional, este traz consigo, também, a ideia de campo (BOURDIEU, 1996, p. 50) descrita como um campo de forças e de lutas, “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Para Bourdieu (1996) as relações de poder atravessam as relações humanas e todos os campos que integram o espaço social (LIMA, 2010). O campo de poder, tal como um campo magnético, se constitui em linhas de forças que se opõem e se agregam no espaço e no tempo. Assim, a posição ocupada pelo sujeito é determinante para o exercício do poder nos espaços de lutas e disputas, uma vez que [...] “o seu poder no campo não pode definir-se independentemente de sua posição no campo” (LIMA, 2010, p. 14).

O campo é representado pelas posições, lutas e os interesses. Toma parte no espaço social absorvendo dele as suas particularidades. Bourdieu (1996) conceitua campo como espaço de posições dos agentes e instituições, que, dependendo do peso e do volume global dos capitais que possuem são dispostos em posições dominadas e dominantes (LIMA, 2010).

As lutas concorrenciais se dão no interior e exterior de cada campo e também em relação aos outros campos. Nelas estão circunscritas a oposição de forças e os jogos de poder.

Quando fazemos alusão ao campo da luta, referimo-nos à divisão em campos antagônicos, de jogo ou ainda ao poder. O campo de poder é o espaço de relações de força para dominar o campo. A manutenção ou a subversão das regras do jogo são estratégias que os agentes utilizam na mediação dos seus *habitus*. Então, o *habitus* diz respeito aos sistemas de percepção, de apreciação, de gosto, ou princípios de

classificação incorporados pelos agentes e que orientam suas ações. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. As práticas rituais que estabelecem a coerência parcial em um determinado campo são alcunhadas por Pierre Bourdieu (1996) de sentido prático (o que se deve fazer numa dada situação). Nesta pesquisa é o sentido prático, no campo educacional, que ajuda a imbricar ação e reflexão resultando nesta composição: a atividade profissional refletida. Bourdieu (1996) esboça a teoria da ação atenta às dinâmicas e aos mecanismos das práticas dos sujeitos: a diversidade do capital. Pelo capital, se estabelece as relações de dominação.

Deste modo, a instituição escolar acaba por perpetrar a distribuição do capital cultural e a estrutura do espaço social. O sistema escolar age de modo perverso quando na triagem cotidiana corrobora o *status quo*, cindindo os dotados de capital cultural desigual. Este processo de alijamento percebido por Bourdieu (1996) é revisitado nesta pesquisa, uma vez que se faz necessária uma política educacional que se volte aos sujeitos coletivos pelo fato destes possuírem um capital cultural que não interessa aos grupos detentores da hegemonia do poder. A instituição escolar estabelece as fronteiras sociais pelas condições de vida, pelo conteúdo, pelas formas de aprendizado e competição – tal movimento traz no bojo a intenção de manter a ordem hegemônica pela dominação. A familiaridade embota a visão e escamoteia os atos utilizados pelo sistema escolar: exames e concursos com o escopo nos resultados, corroborando competência técnica certificada de competência social, além do direito de dirigir (exercer o poder). Assim, a instituição escolar engendra a meritocracia ao privilegiar as aptidões individuais encobertas entre a aptidão escolar e a herança cultural.

A teoria da ação (BOURDIEU, 1996) possibilita o desvelamento do mundo social e dos variados espaços que o compõem (hierarquias e lutas internas). Destaca as contradições e tensões dos diversos campos da vida social e às relações de poder engendradas. Postula que perscrutar o familiar implica em demover a neutralidade para desnudar posições ideológicas.

Assim, neste viés, a sociologia desarruma, constrange, incomoda e clarifica o que muitos não querem ver, sendo este seu escopo precípua (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009).

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo organizou-se pelo viés qualitativo (GODOY, 1995) em que o fenômeno pode ser apreendido no contexto em que ocorre e se insere, sendo analisado de forma integrada.

Optamos por uma investigação documental (GODOY, 1995) por trazer contribuições importantes acerca da profissionalização, desintelectualização, desprofissionalização, precarização e proletarização do trabalho docente, sob os constructos de Bourdieu (1996), Moscovici (2010), Ball (2002, 2004, 2005), Blin (1997), Dubar (2005) e Abdalla (2006, 2008, 2017, 2018).

Assumimos como Godoy (1995) que, “documentos” – numa visão ampliada - dizem respeito e incluem os materiais escritos. Os documentos são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de pesquisas. Considerados primários, quando produzidos por sujeitos que vivenciaram diretamente o fato em estudo; ou secundários, quando coletados por sujeitos que não estavam presentes na ocorrência. Bailey (1982) declara que a análise documental se mostra profícua na pesquisa qualitativa.

DA ANÁLISE

Diante dos desvelamentos (HARVEY, 1992; MORENO, 1993) promovidos, apreendemos que as contradições entre as *necessidades habituais* e as *necessidades desejadas* (ABDALLA, 2006) sejam um terreno fecundo no processo de vicissitudes e humanização profissional – engendrando novos *habitus*. Desta forma, à medida que os trabalhadores da educação se reconhecem, refazem e transformam a própria ação, consolidam um novo *habitus*, reestruturando maneiras de *ser* e estar na profissão (ABDALLA, 2006).

Os processos de aprendizagem dos trabalhadores da educação entram em ação quando estes profissionais passam a problematizar a sua profissão. Abdalla (2006) demonstra que o processo formador imiscui e é afetado pelo ambiente de trabalho. Postula que o *habitus* decorre dos fios que entrelaçam a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional na perspectiva daquilo que é essencial e indispensável.

Assim, as instituições exercem uma força ideológica sobre os profissionais pelas rotinas instituídas e hierarquizadas.

Depreendemos que a escola é o espaço legítimo da produção e formação dos trabalhadores da educação, porém é pela conduta crítica que teremos condições de promovê-la de um simples *objeto social* para o status de *objeto científico*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, é factível a constituição da cultura que engendre processos de resistência e acomodação diante dos poderes estabelecidos – processos que decorrem do conhecimento profissional. À vista disso propomos uma formação profissional que promova as vicissitudes das práticas, pela ruptura. Neste viés a escola aprende e ensina a (re) conhecer, (re) fazer e (trans) formar a própria atuação no âmbito da educação. Um espaço preenhe de possibilidades que demove a ação individualizante para formas colaborativas na tomada de decisões – colocando em destaque o objeto mais valioso de uma cultura: a educação. Compreendemos assim, que em tempos trabalhosos e rançosos, aqueles que detêm a hegemonia, dominam os axiomas do jogo estabelecido e suas nuances. Percebemos que nesses tempos, urge a reinvenção deste jogo para que os trabalhadores da educação utilizem novas estratégias para lidar com as pautas inusitadas pelas novas atitudes e os novos *habitus*.

Paicheler e Moscovici (1985) cognominaram de “conformismo simulado” a uma “lógica de resistência” aos encaminhamentos dados pelos grupos hegemônicos, na relação dominado e dominante. Nesta esteira os trabalhadores da educação, pelo conformismo simulado, criam uma série de obstáculos para lidarem com as demandas que se apresentam. Em tempos trabalhosos tais mecanismos ressignificam e abalam as certezas, viabilizando saídas possíveis. Em tempos sombrios e rançosos uma questão cala fundo: “Quem sobreviverá? Crise ou criatividade?” Ao que respondemos: “Todos sobreviveremos”, pois “ninguém solta a mão de ninguém.”

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

ABDALLA. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo).

ABDALLA. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017.

ABDALLA; VILLAS BOAS, L. . Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 48, n. 167, p. 14-41, jan./marc. 2018.

ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 31-40, jan-jun 2009.

BAILEY, K. D. **Methods of social research**. 2. ed. New York: Free Press, 1982.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 15, n. 02. Universidade do Minho: Braga, Portugal, p. 3-23, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez, 2004, p.1105-1126.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez, 2005, p. 539-564.

BLIN, Jean François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. Paris: L'Harmattan, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1992b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papius, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papius, 1999, p. 101-126.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. (2010). **Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu**. Cógito, vol. 11, 2010, p. 14-19.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE [on-line], 2013, vol 1, n. 19, p.20.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PAICHELER, G.; MOSCOVICI, S. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología social, I: Influência y cambio de actitudes**. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

POPKEWITZ, Thomas, Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia e sua multidimensionalidade**: diferentes olhares. ANPED – Sessão Especial 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.Br>. Acesso em 03/11/05

SILVA, Ana Maria Costa. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.