

RELAÇÕES DE CLASSE E DE GÊNERO E MODIFICAÇÕES NO PROCESSO DO TRABALHO DOCENTE

Michael W. Apple

Da Universidade de Wisconsin – Madison – EUA

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva

Desejo agradecer às seguintes pessoas pelos seus comentários e sugestões sobre as idéias expressas em vários trechos deste ensaio: Sandra Acker, Rima D. Apple, Madeleine Arnot, Shigeru Asanuma, Ann Becker, Mimi Block, Linda Christian, Miriam David, Andrew Citlin, Esteban De La Torre, Glenn Hudak, Susan Jungck, Carl Kaestle, Ki Seok Kim, Dan Liston, John Novak, Leslie Rothhaus, Douglas Sloan, Ken Teitelbaum, Geoff Whitty e Ann Marie Wolpe. Uma versão anterior deste ensaio foi apresentada em palestra, a convite, na Conferência de Sociologia da Educação, Birmingham, Inglaterra, em janeiro de 1982.

Um exame da composição de classe ao longo das duas últimas décadas aponta para algo bastante dramático. O processo de proletarianização tem tido um efeito tanto amplo quanto consistente. Dada a crise fiscal do estado, esse impacto será sentido mais diretamente entre empregados do estado, tal como o professorado. O processo de trabalho docente tem se tornado sujeito aos mesmos processos que têm levado à proletarianização de muitos outros empregos. Contudo, o professorado não é constituído somente de pessoas situadas numa determinada classe. São pessoas também situadas num determinado gênero. Há uma evidente conclusão a ser tirada das análises da proletarianização. Em toda categoria ocupacional, as *mulheres* estão mais sujeitas ao processo de proletarianização que os homens. Este padrão é, naturalmente, amplamente reproduzido dentro da educação. Embora a imensa maioria do professorado nos Estados Unidos seja constituído de mulheres, a maioria dos cargos de direção nas escolas elementares é mantido por homens. Eu argumento que, a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas — classe e gênero — não poderemos entender a história e as tentativas presentes para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarianização sobre o próprio ato docente. É na intersecção dessas duas dinâmicas que se pode começar a deslindar algumas das razões pelas quais os procedimentos para racionalizar o trabalho docente têm se desenvolvido. Os efeitos finais desses procedimentos, juntamente com a perda de controle que os acompanha, podem ter importantes consequências sobre a forma como pensamos a "reforma" do ensino e do currículo e do correspondente papel do estado.

An examination of changes in class composition over the past two decades points out something quite dramatically. The process of proletarianization has had both a large and consistent effect. Given the fiscal crisis of the state, this impact will be felt more directly among state employees such as teachers. The labor process of teaching was becoming susceptible to similar processes that had led to the proletarianization of many other jobs. Yet, teachers are not only classed actors. They are gendered actors as well. A striking conclusion is evident from the analyses of proletarianization. In every occupational category, *women* are more apt to be proletarianized than men. This pattern is, of course, largely reproduced within education. While the overwhelming majority of school teachers in the United States are women, many more men are principals of elementary schools. I want to claim that unless we see the connections between these two dynamics — class and gender — we cannot understand the history of and current attempts at rationalizing education or the roots and effects of proletarianization of teaching itself. It is at the intersection of these two dynamics that one can begin to unravel some of the reasons why procedures for rationalizing the work of teachers have evolved. The ultimate effects of these procedures, with the loss of control that accompanies them, can bear in important ways on how we think about the "reform" of teaching and curriculum and the state's role in it.

NOTA DO TRADUTOR

A tradução de um texto como este, declaradamente do lado da causa feminista, coloca alguns problemas particulares para o tradutor. O movimento feminista brasileiro, ao que eu saiba, ainda não investiu particularmente contra o sexismo embutido na linguagem, como o fizeram as feministas americanas e inglesas, por exemplo. Dessa forma, quem deseja evitar uma linguagem sexista não encontra fórmulas já desenvolvidas, como quem use a língua inglesa. No caso do presente texto, uma palavra apresentou dificuldades especiais, principalmente porque aparece inúmeras vezes ao longo do texto: *teacher*. Em inglês ela não apresenta nenhum problema para o usuário feminista consciente, uma vez que se refere indistintamente aos gêneros feminino e masculino. Em português existe, evidentemente, uma forma diferente para cada gênero. Nos casos em que o autor emprega a palavra *teacher* para se referir ao professorado, em geral, independentemente de sexo, isto apresentava um problema. Optei por soluções diversas, ao longo do texto. Sempre que possível, usei o termo "professorado", que me pareceu uma solução conveniente. Quando isto não foi possível, usei a fórmula "professoras e professores" ou alternei o uso de "pro-

fessores" com o de "professoras". Ao usar a fórmula "professoras e professores", a concordância com os adjetivos foi feita no masculino — não tinha como fugir disto sem cair num texto pesado e estranho. Em alguns casos usei o termo "docente", como em *teacher's work*, traduzido por "trabalho docente". Finalmente, algo deve ser dito sobre o termo "gênero". No mundo anglo-saxônico, sobretudo na literatura feminista, já se consagrou o uso de "gender" para se referir aos aspectos culturais ligados ao sexo. *Gender* é sexo culturalmente definido, socialmente construído. Para se referir a um conceito novo (nem já tão novo), não há como não usar uma palavra nova; neste caso, uma palavra já existente, mas que recebe uma nova conotação, de resto não totalmente estranha a seus tradicionais usos: "gênero", a palavra pela qual, neste texto, se traduziu *gender*.

Tomaz Tadeu da Silva

PROLETARIZAÇÃO: CLASSE E GÊNERO

Um exame das transformações na composição da classe ao longo das duas últimas décadas aponta para algo bastante dramático. O processo de proletarização tem tido um efeito que é, ao mesmo tempo, amplo e consistente. Tem havido uma tendência sistêmica, durante este período, em direção a uma expansão daquelas posições com relativamente pouco controle sobre seu processo de trabalho. Ao mesmo tempo, houve um declínio de posições com altos níveis de autonomia (Wright e Singelman, 1981, p. 38)¹.

Isto não deveria nos surpreender. Na verdade, seria estranho se isto não ocorresse, especialmente agora. Numa época de estagnação geral e de crises de acumulação e legitimação, deveríamos esperar que houvesse também tentativas de racionalizar ainda mais as estruturas gerenciais e de aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho. Esta pressão não se faz sem conseqüências para os educadores, não somente no que diz respeito aos tipos de posições que os estudantes encontrarão disponíveis (ou não) depois de completar (ou não) a escola, mas também no que diz respeito até mesmo às condições de trabalho dentro da própria educação. O trabalho daqueles que podem ser chamados de "empregados semi-autônomos" certamente sentirá o impacto desse processo. Dada a crise fiscal do estado, esse impacto também será sentido mais diretamente entre os empregados do estado tais como os professores e professoras. Deveríamos esperar ver um crescimento rápido de planos e pressões em favor da racionalização da administração e do trabalho dentro do próprio estado (Wright e Singelman, 1981, p. 43).¹ Essa é uma daquelas vezes em que nossa expectativa não será desapontada.

Em um trabalho anterior, eu argumentava que as professoras e professores têm estado envolvidos numa reestruturação, já agora firmemente crescente, de seus empregos. Eu argumentava que estavam, cada vez mais, frente à perspectiva de serem desqualificados por causa da intrusão de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas. A integração de sistemas de gerenciamento, de currículos reducionistas de base comportamental, procedimentos pré-especificados de ensino e de respostas dos alunos e de pré e pós testes estava levando a uma perda de controle e a uma separação entre concepção e execução. Em suma, o processo de trabalho docente estava tornando-se sujeito a processos similares aos que haviam levado à proletarização de tantos outros postos ao longo de toda a escala de ocupações. Eu sugeria que essa reestruturação do ensino tinha importantes implicações, dada a contraditória localização de classe dos professores e professoras.²

Quando eu digo que as professoras e os professores têm uma localização contraditória de classe, eu *não* estou querendo dizer que elas e eles estão, por definição, nas classes médias, ou que estão numa posição ambígua, "entre classes", de alguma forma. Ao invés, junto com Wright, estou dizendo que é sensato considerar esse grupo como localizado simultaneamente em duas classes. Este grupo partilha, então, os interesses tanto

da pequena burguesia quanto da classe operária (Wright, 1980, p. 182-3). Portanto, quando existe uma crise fiscal em que muitos professores e professoras enfrentam piores condições de trabalho, demissões e mesmo meses sem serem pagos — como tem sido o caso em várias áreas urbanas do Estados Unidos — e quando o seu trabalho é reestruturado de forma que acabam perdendo o controle, é possível que esses interesses contraditórios aproximem-se dos interesses de outros trabalhadores e dos negros que historicamente têm enfrentado o uso de procedimentos similares por parte do capital e do estado (Apple, 1982).

Contudo, professores não são somente pessoas situadas numa classe. São também pessoas situadas num gênero específico, algo que é demasiado frequentemente negligenciado por muitos pesquisadores. Esta é uma omissão significativa. Uma conclusão notável é evidente, a partir das análises do processo de proletarização. Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isto pode ser devido a práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância às condições de trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. Qualquer que seja a razão, é claro que uma dada posição pode ser mais, ou menos, proletarizada, dependendo de sua relação com a divisão sexual do trabalho (Wright, 1980, p. 188).³

Nos Estados Unidos, estima-se que mais de 90% do trabalho feminino (pago) encontra-se em quatro categorias básicas: emprego nas indústrias manufaturei-

¹ Veja também Apple, 1981. Para uma discussão que rejeita parte do argumento sobre proletarização, veja Kelly, 1980.

² Desqualificação, controle técnico e proletarização são conceitos tanto técnicos quanto políticos. Eles significam um processo histórico complexo no qual o controle do trabalho foi alterado, no qual as qualificações que os trabalhadores desenvolveram ao longo de muitos anos são subdivididas em unidades atomísticas, redefinidas e então apropriadas pela gerência para aumentar tanto a eficiência quanto o controle do processo de trabalho. No processo, o controle dos trabalhadores sobre o ritmo, sobre a definição de formas apropriadas de fazer uma tarefa e sobre critérios de desempenho são todos lentamente tomados como sendo prerrogativas do pessoal de gerência, os quais estão usualmente separados do local real em que o trabalho é feito. A desqualificação, então, freqüentemente leva à atrofia de habilidades valiosas que os trabalhadores possuíam, uma vez que não há mais nenhuma "necessidade" delas no processo de trabalho redefinido. A perda de controle ou proletarização de um trabalho é, portanto, parte de uma dinâmica mais ampla de separação entre concepção e execução e de tentativas contínuas por parte da gerência no estado e na indústria para racionalizar tantos aspectos do trabalho quanto possível. Eu discuti isto com bastante mais detalhes em Apple, 1982, b. Veja também Edwards, 1979 e Burawoy, 1979.

³ Obviamente a raça também desempenha um papel importante aqui. Veja Heich, 1981 e Barrera, 1979.

ras "periféricas" e no comércio varejista, e de forma considerável agora, no crescente, mas mal pago, setor de serviços da economia; serviço de escritório; educação e saúde; e serviço doméstico. A maioria das mulheres nos Estados Unidos e no Reino Unido estão concentradas seja nas posições de salário mais baixo nessas áreas, seja no patamar inferior das posições medianamente remuneradas, quando houve alguma mobilidade (Holland, 1980, p. 7). Um comentarista disse a mesma coisa de forma mais direta e honesta. "A evidência da discriminação contra as mulheres no mercado de trabalho é considerável e ler sobre isto constitui uma experiência desgastante" (Holland, 1980, p. 27).

Este padrão é, sem dúvida, amplamente reproduzido na educação. Mesmo considerando os anos de luta de mulheres e homens progressistas, as cifras — a maioria das quais já bastante familiares — são deprimentes. Enquanto a imensa maioria do corpo docente (de 1ª e 2ª graus) é constituída de mulheres (uma cifra que torna-se ainda maior nas escolas primárias), muito mais homens que mulheres são diretores de escolas elementares, a despeito da grande proporção de mulheres nessa profissão (Holland, 1980, p. 45). À medida que a segregação vertical da força de trabalho cresce, essa proporção, na verdade, aumentava em desigualdade. Nos Estados Unidos, em 1928, as mulheres eram responsáveis por 55% dos cargos de direção das escolas elementares. Hoje, quando quase 90% da força de trabalho docente nas escolas elementares é constituída de mulheres, elas são responsáveis por apenas 20% desses cargos (Kelly e Nihlen, 1982, p. 167-8).⁴ Este padrão tem fortes raízes históricas, raízes que não podem ser separadas das estruturas mais amplas de classe e patriarcado fora da escola.

Neste artigo eu argumentarei que, a menos que vejamos as conexões entre essas duas dinâmicas, classe e gênero, não poderemos compreender nem a história nem as tentativas atuais para racionalizar a educação ou as raízes e os efeitos da proletarianização sobre o próprio trabalho de ensinar. Nem tudo no ensino pode ser deslindado através da análise do processo de trabalho ou do fenômeno de classe, embora, como tenho tentado demonstrar em meu próprio trabalho, grande parte dele torna-se mais claro quando o integramos em teorias do processo de trabalho e da posição de classe e de suas mudanças. Da mesma forma, nem tudo no ensino pode ser compreendido como totalmente relacionado à estrutura patriarcal, embora uma grande parte do motivo pelo qual ele é estruturado da forma que é, deve-se à história da dominação masculina e às lutas de gênero.⁵ Essas duas dinâmicas (junto com a de raça, naturalmente) não são redutíveis uma à outra, mas se entrelaçam, se influenciam e co-determinam o terreno sobre o qual cada uma delas espera. É na intersecção dessas duas dinâmicas que se pode começar a deslindar algumas das razões pelas quais os procedimentos para racionalizar o trabalho das professoras têm-se desenvolvido. Como veremos, o efeito final desses procedimentos, com a perda de controle que os acompanha, tem importantes conseqüências sobre as formas pelas quais pensamos a "reforma" do ensino e do currículo e o papel do estado nesse processo.

CONHECIMENTO ACADÊMICO E CONTROLE CURRICULAR

Até aqui eu apresentei vários argumentos gerais sobre a relação entre proletarianização e estrutura patriarcal na constituição do trabalho docente. Em continuação, sugeri formas pelas quais podemos começar a ver esta relação operando. Alguma compreensão do papel do estado, no passado recente, no patrocínio de mudanças no currículo e nas práticas de ensino é essencial neste ponto.

O fato das escolas terem tendência de ser amplamente organizadas em torno da liderança masculina e do trabalho de sala de aula feminino é simplesmente isto, um fato social, a menos que se entenda que isto significa que as relações de autoridade educacionais têm sido formalmente patriarcais. Como na casa e no escritório, a dominação masculina está lá; mas as professoras — como as esposas, as mães e as trabalhadoras de escritório — têm construído esferas de poder e controle em sua longa luta para ganhar alguma autonomia. Esta autonomia somente torna-se um problema para o capital e para o estado quando aquilo para o qual a educação serve necessita alguma revisão.

Para tomar um exemplo fora da educação, o trabalho de escritório está no processo de ser radicalmente transformado com a introdução de tecnologias de processamento de texto, terminais de vídeo, e assim por diante. Formas tradicionais de controle — usualmente baseadas na dominação da chefia masculina — estão sendo alteradas. O controle técnico, em que o trabalho é desqualificado e intensificado pelo "impessoal" equipamento de escritório, tem feito significativas incursões. Embora certamente não eliminando a dominação patriarcal, ele tem, de fato, proporcionado uma grande mudança no terreno no qual opera. O capital tem encontrado meios mais eficientes de controle que a autoridade patriarcal sem disfarces.⁶

Mudanças similares têm ocorrido nas escolas. Em um período em que as necessidades de conhecimento técnico e de pessoal tecnicamente treinado, por parte da indústria, intersecta com o crescimento do poder da nova pequena burguesia (aquelas pessoas em posições gerenciais médias e técnicas) e de reafirmação do

4 Não se pode entender completamente a história da relação entre as mulheres e o ensino sem traçar as complexas conexões entre a família, a domesticidade, a tarefa de cuidar das crianças e as políticas de emprego do estado. Veja especialmente David, 1980.

5 Para uma interessante história da relação entre classe, gênero e ensino veja Purvis, 1981. Sou cauteloso em usar um conceito como o de patriarcado, uma vez que ele é problemático. Como Rowbotham observa: "Patriarcado" sugere uma submissão fatalista, que não permite nenhum espaço para as complexidades da rebeldia das mulheres". Citado em Davis, 1981. Uma história das lutas cotidianas das mulheres torna falso qualquer tipo de teoria de "submissão fatalista".

6 Veja também a discussão sobre desqualificação em Edwards, 1979.

domínio das disciplinas acadêmicas tradicionais no currículo, as pressões em favor de reforma curricular podem tornar-se bastante intensas. A paciência com formas tradicionais de controle diminuirá.

As relações patriarcais de poder, portanto, organizadas em torno das relações de uma direção masculina com uma força de trabalho docente amplamente feminina, não serão necessariamente benéficas para o capital ou o estado. Embora tenham uma vez servido para certos fins ideológicos e educacionais, são menos eficientes do que certas formas que têm se desenvolvido recentemente. Relações de gênero devem ser parcialmente subvertidas para criar uma instituição mais eficiente. Técnicas de controle extraídas da indústria tenderão a substituir estilos mais antigos que dependiam mais de uma divisão sexual do poder e do trabalho dentro da própria escola.

Talvez um exemplo ilustre melhor a longa e contínua história dessas relações alteradas. Nos Estados Unidos, por exemplo, durante o final da década de 50 e a década de 60, havia uma pressão bastante forte por parte de setores universitários, do capital e do estado para restabelecer o conhecimento disciplinar acadêmico como o conteúdo mais "legítimo" para as escolas. Nas áreas de Matemática e Ciências, especialmente, temia-se que o conhecimento "real" não estava sendo ensinado. Uma boa dose de esforço estava sendo feita para produzir programas curriculares que fossem sistemáticos, baseados em fundamentos acadêmicos rigorosos e que, no material da escola elementar, em particular, fossem à prova de professora. Tudo aquilo com o qual a professora fosse lidar era fornecido e pré-especificado. O custo de desenvolvimento de tais programas era socializado pelo estado (isto é, subsidiado pelo dinheiro de impostos). As chances de eles serem adotados pelos distritos escolares locais foram reforçadas pelo Ato de Defesa da Educação Nacional, o qual reembolsava os distritos escolares por uma grande parte dos custos de compra dos materiais. Isto é, se um sistema escolar comprasse novo material desse tipo e a tecnologia de apoio correspondente, o custo relativo era mínimo. A maior parte das despesas era reembolsada pelo estado. Portanto, pareceria irracional não comprar o material — irracional de duas formas: 1) a oportunidade de obter novos currículos a baixo custo é claramente uma decisão gerencial racional dentro da lógica industrial, e 2) dado o *imprimatur* da ciência e da eficiência, o próprio material parecia racional.

Tudo isto é, sem dúvida, familiar a qualquer um que tenha vivido os primeiros anos desse movimento, e que vê os efeitos mais recentes (de alguma forma menos fortes) que ele teve, digamos, na Inglaterra e em outras partes. Contudo esta não é somente a história do crescente patrocínio do estado e da intervenção do estado no desenvolvimento e adoção de currículos e de práticas de ensino. É a história do estado, em combinação com o capital e com um corpo universitário amplamente masculino de consultores e elaboradores de currículo, intervindo, no nível de prática, no trabalho de uma força de trabalho amplamente feminina. Isto é, ideologias de gênero necessitam ser vistas como tendo, possivelmente, desempenhado uma parte signi-

ficativa nessa história. A perda de controle e a racionalização do trabalho das pessoas faz parte de uma "combinação" estado/classe/gênero que funciona da seguinte forma. O ensino da Matemática e Ciências é visto como crucial. "Nós" necessitamos uma mudança rápida em "nossa" capacidade de reação econômica e em "nossa" luta ideológica e econômica emergente com a União Soviética.⁷ O professorado (que, casualmente, é quase todo constituído de mulheres, no nível elementar) não é suficientemente sofisticado. Formas antigas de controle curricular e de controle do ensino não são suficientemente poderosas nem eficientes para essa situação. Forneça tanto materiais à prova de professora quanto incentivos financeiros para certificar-se de que esses conjuntos de currículos realmente alcancem a sala de aula.

Devemos integrar uma análise do estado e das mudanças no processo de trabalho dos empregados do estado com a da política do patriarcado para entender a dinâmica desta história do currículo. Não é um fato aleatório que uma das tentativas mais massivas para racionalizar o currículo e o ensino teve como alvo um grupo de docentes constituído, na sua maioria, por mulheres. Creio que não podemos separar o fato de uma divisão sexual do trabalho e a visão de quem tem determinados tipos de competência dos esforços do estado para consertar e tornar mais "produtivo" seu aparato educacional. Assim fazendo, olhando para essas relações estruturalmente geradas, podemos começar a abrir uma janela para a compreensão de parte das razões por detrás do que aconteceu a esses materiais curriculares quando foram de fato introduzidos.

Como demonstraram inúmeros estudos, quando o material foi introduzido em muitas escolas, não era incomum acontecer que a "nova" Matemática e a "nova" Ciências fossem ensinadas da mesma forma que a antiga Matemática e a antiga Ciências. Elas foram modificadas de forma que se encaixassem tanto nas regularidades existentes da instituição quanto nas práticas anteriores que tinham se mostrado bem sucedidas no ensino.⁸ É provavelmente correto ver isto não somente como o resultado de uma burocracia impermeável à mudança ou de um grupo de administradores e professores consistentemente conservadores. Ao invés, acho que pode ser mais útil pensar isto em termos mais estruturais de processo de trabalho e de gênero. A suposta imobilidade da instituição, sua incapacidade de mudança significativa frente ao assalto inicial de tais materiais estão, ao menos parcialmente, ligadas às resistências de uma forma feminina de trabalho contra incursões externas nas práticas que elas desenvolveram ao longo de anos de trabalho. É, na verdade, mais do que apenas um pouco similar à história das formas pelas quais outras trabalhadoras no estado e na indústria têm reagido a tentativas passadas para alterar modos tradicionais de controle de seu próprio trabalho (Apple, 1982b; Benson, 1978).

⁷ Para uma análise da forma como tal linguagem tem sido empregada pelo estado, veja Apple, 1982a e Donald, 1979.

⁸ Veja, por exemplo, Sarason, 1971.

UMA NOTA SOBRE O ESTADO

Os argumentos que acabei de apresentar sobre a resistência das pessoas que trabalham nas instituições e sobre professoras que enfrentam um controle externo, podem parecer evidentes. Entretanto, esses argumentos básicos têm conseqüências muito importantes não somente sobre a forma como pensamos a história do controle e da reforma curricular, mas, mais importante, sobre a forma como muitos teóricos políticos e educadores têm descrito a questão mais ampla do papel do estado em favor do capital. No exemplo histórico que dei, a intervenção do estado em favor do capital e em favor da "defesa" está em oposição a outras posições dentro do próprio estado. Os interesses do dia-a-dia de uma posição ocupacional (magistério) contradizem os interesses mais amplos do estado em relação à produção eficiente.⁹ Por causa de situações como essa, é provavelmente inapropriado ver o estado como uma entidade homogênea, situado acima dos conflitos do dia-a-dia.

Uma vez que as escolas são aparatos do estado, deveríamos esperar que estivessem sob intensa pressão para agir de certas formas, especialmente em épocas de crises tanto fiscais quanto ideológicas. Mesmo tendo dito isto, entretanto, não significa que as pessoas nelas empregadas sejam seguidoras passivas das políticas estabelecidas a partir de cima. Como Roger Dale observou "os professores não são meramente funcionários do estado, eles têm algum grau de autonomia, e esta autonomia não será necessariamente usada para reforçar os fins proclamados do aparato do estado. Ao invés de aqueles que lá trabalham se ajustarem às necessidades da instituição, existem várias formas importantes nas quais a instituição tem que levar em conta os interesses dos empregados e ajustar-se a eles. É aqui, por exemplo, que podemos começar a buscar as fontes da alegada inércia das escolas e sistemas educacionais, isto é, aquilo que aparece como inércia não é nenhuma característica imutável das burocracias, mas é devido a vários grupos dentro delas que possuem interesses mais imediatos que a busca dos objetivos da organização" (Dale, 1981, p. 13).

Então, o "simples" fato de que o estado deseja encontrar formas "mais eficientes" de organizar o ensino não garante que isto será efetivado sobre um professorado que tem uma longa história de práticas de trabalho e de auto-organização assim que as portas de suas salas se fecham. Como veremos a seguir o fato de que o professorado é constituído principalmente de mulheres e que são elas que têm enfrentado essas formas de racionalização, resulta que os efeitos reais dessas tentativas para reter o controle de seu trabalho pedagógico pode levar a resultados ideológicos bastante contraditórios.

INTERVENÇÃO LEGITIMADORA

Embora essas tentativas iniciais para racionalizar os currículos e o ensino nem sempre tenham produzido os resultados que foram antecipados por seus proponentes governamentais, industriais e universitários,

elas geraram outros efeitos *que tiveram, e têm*, conseqüências consideráveis. A situação é realmente bastante similar à dos efeitos do uso de estratégias de gerência taylorística na indústria. Como uma tecnologia gerencial para desqualificar trabalhadores e separar a concepção da execução, o taylorismo não foi bem sucedido. Ele freqüentemente gerou operações tartarugas e greves, exarcebou tensões e criou novas formas de resistência aberta e velada. Contudo, seu efeito final foi o de legitimar uma ideologia particular de controle e gerência tanto para o público quanto para empregadores e trabalhadores.¹⁰ Embora não tenha sido bem sucedido como um conjunto de técnicas, o Taylorismo introduziu e, em última análise, causou a aceitação de um corpo mais amplo de práticas ideológicas de desqualificação de trabalhadores ao longo de toda a escala de posições e de racionalização e intensificação de seu trabalho.

Esta também foi uma das conseqüências duradouras desses primeiros movimentos de "reforma" curricular. Embora eles também não tenham transformado completamente a prática do ensino, embora as relações patriarcais de autoridade que davam às professoras alguma medida de liberdade não tenham sido substituídas por formas mais eficientes de organizar e controlar sua atividade do dia-a-dia, eles legitimaram tanto novas formas de controle e maior intervenção do estado baseadas em modelos técnicos e industriais quanto deram origem a uma nova geração de tentativas mais sofisticadas de vencer a "resistência" do professorado. Assim, essa nova geração de técnicas (da integração sistemática de testes, currículos e objetivos comportamentais, currículos pré-empacotados e instrução baseada na competência à gerência por objetivo, e assim por diante) não brotou do nada, mas — como a história do taylorismo — originou-se dos fracassos, dos sucessos parciais e da resistência que acompanharam as formas anteriores de controle. Como eu argumentei, essa não é somente a história do controle dos funcionários do estado para obter um ensino eficiente, mas uma rearticulação das dinâmicas de patriarcado e classe num local: na escola.

INTENSIFICAÇÃO E ENSINO

Na primeira metade deste ensaio, prestamos particular atenção às dinâmicas históricas em operação nas escolas. Gostaria agora de focalizar os desenvolvimentos mais atuais dessa história prévia de racionalização e controle.

As tentativas prévias feitas pelos burocratas estatais, indústrias e outros para obter o controle da operação do dia-a-dia da sala de aula e seu "resultado" não se extinguíram. Elas tiveram mais que uma década

⁹ A discussão feita por Roger Dale sobre as contradições entre elementos dentro do estado é muito interessante a este respeito. Veja Dale, 1981 e Dale, 1982.

¹⁰ Eu examinei isto com maiores detalhes em Apple, 1982, b. Veja também Edwards, 1979 e Clawson, 1980.

para crescerem, experimentarem e ficarem mais sofisticadas. Embora o gênero seja menos visível nas estratégias atuais (de forma muito similar àquela pela qual o crescimento das estratégias de gerência na indústria, lentamente, encobriram a base real do poder em fábricas e escritórios), como veremos, ele está presente em importantes formas, desde que se detenha no exame nas importantes mudanças no processo de trabalho do ensino, como parte do professorado respondeu às estratégias atuais e como essas pessoas interpretam seu próprio trabalho.

Uma vez que, em trabalhos anteriores, eu tratei dos vários elementos através dos quais os currículos e o ensino são controlados — dos aspectos da desqualificação e re-qualificação do trabalho e da separação entre concepção e execução no trabalho docente — aqui me concentrarei mais em algo que acompanha esses processos historicamente em desenvolvimento: naquilo que chamarei intensificação. Primeiro, discutirei esse processo de forma bastante geral.

A intensificação “representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados”. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo — desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação operando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (Larson, 1980, p. 166).

Este processo tem tido vários efeitos notáveis fora da educação. Na indústria jornalística, por exemplo, por causa de pressões financeiras e da necessidade crescente de eficiência no setor operacional, os repórteres têm tido sua quota de matérias substancialmente aumentada. A possibilidade de fazerem reportagem investigativa fora do rotineiro é, assim, consideravelmente diminuída. Isto tem tido o efeito de aumentar sua dependência de “eventos pré-esquemáticos, pré-formulados”, ficando sujeitos mais e mais às regras burocráticas e aos relatos superficiais das notícias fornecidas por porta-vozes oficiais (Larson, 1980, p. 167).

A intensificação também atua para destruir a sociabilidade de trabalhadores não manuais. Lazer e auto-direção tendem a ser perdidos. A comunidade tende a ser re-definida em torno das necessidades do processo de trabalho. E uma vez que tanto tempo quanto interação são re-definidos sob essa ótica, o risco de isolamento aumenta (Larson, 1980).¹¹

A intensificação por si mesmo “não reduz necessariamente a gama de qualificações aplicadas ou possuídas por trabalhadores com uma determinada educação.” Ela pode, na verdade, fazer com que eles “tomem atalhos”, através da eliminação do que lhes parece ser irrelevante para a tarefa em questão. Isto ocorreu com médicos, por exemplo: muitos exames se concentram agora somente no que parece ser crucial. O excesso crônico de trabalho tem também levado alguns trabalhadores não manuais a aprender ou re-aprender certas habilidades e capacidades. A crise financeira tem

levado à escassez de pessoal em várias áreas. Assim uma gama mais variada de tarefas, que costumava ser coberta por outras pessoas, deve agora ser executada, pelo fato de que essas outras pessoas simplesmente não estão mais na instituição (Larson, 1980, p. 168).

Embora isto leve à aprendizagem ou re-aprendizagem de uma gama mais ampla de habilidades, pode levar a algo que eu mencionei anteriormente — à falta de tempo para conservar-se em dia com sua especialidade. Isto é, aquilo que se poderia chamar de “diversificação de habilidades” leva embutida em si uma contradição. Faz parte também de uma dinâmica de desqualificação intelectual (Larson, 1980, p. 169), na qual os trabalhadores mentais são separados de suas próprias especializações e devem, uma vez mais, depender ainda mais intensamente das idéias e dos processos fornecidos por “experts”.

Embora esses efeitos sejam importantes, um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a *qualidade*, não a quantidade, do serviço fornecido ao público. Enquanto tradicionalmente os “profissionais de prestação de serviços pessoais” têm equacionado o fornecimento de um bom trabalho com os interesses de seus clientes ou alunos, a intensificação tende a contradizer o interesse tradicional no serviço bem feito, tanto em termos de um processo quanto de um produto de qualidade (Larson, 1980, p. 167).

Como eu mostrarei, vários desses aspectos da intensificação são crescentemente encontrados no ensino, especialmente naquelas escolas que são dominadas por currículos comportamentalmente pré-especificados, testes freqüentes, e por sistemas de prestação de contas reducionistas e estritos. Para tornar isto claro, vou extrair alguns dados da pesquisa recente sobre os efeitos desses procedimentos sobre a estrutura do trabalho docente.

Tenho argumentado, aqui e em outros trabalhos, que tem havido um crescimento rápido de “sistemas” curriculares nos Estados Unidos, espalhando-se agora para outros países (Apple, 1982).¹² Esses currículos têm objetivos, estratégias, testes, livros-textos, folhas de exercício, gabarito de respostas, etc., tudo integrado num único conjunto. Qual é o impacto que isto está tendo, nas escolas em que esses sistemas são tomados a sério?¹³ Temos evidências de vários estudos etnográficos do processo de trabalho docente que nos tornam capazes de começar a descrever o que está acontecendo. Por exemplo, em uma escola na qual o currículo era

¹¹ Larson observa que esses problemas relacionados com intensificação são queixas freqüentes mesmo entre médicos.

¹² Veja também Buswell, 1980.

¹³ A questão da seriedade com que as escolas tomam esses programas e da variabilidade de suas respostas não é sem importância. Como Popkewitz, Tabachnick e Wehlage demonstraram em seu interessante estudo etnográfico de reforma escolar, nem todas as escolas usam materiais desse tipo da mesma forma. Veja Popkewitz et al., 1982.

fortemente baseado numa lista seqüencial de objetivos definidos comportamentalmente, folhas múltiplas de exercícios para os alunos completarem, com pré-testes para medir a "prontidão" e o "nível de habilidade" e com pós-testes para medir o "rendimento", aplicados freqüente e regularmente, a intensificação do trabalho docente é bastante visível.

Nesta escola, tal prática curricular exigia que as professoras e os professores gastassem uma grande parte de seu tempo avaliando o domínio do aluno em cada um dos vários objetivos e registrando os resultados dessas avaliações múltiplas para discussões posteriores com os pais ou para decisões sobre se o aluno deveria ou não passar para um outro conjunto de exercícios. O registro e a avaliação tornavam imperativo que uma parte significativa do tempo fosse gasta em arranjos administrativos para aplicar testes, corrigí-los, organizar as sessões de instrução (que eram, com freqüência, pré-empacotadas), e assim por diante. Foram encontrados também professores e professoras envolvidos com essas tarefas fora de seu horário de trabalho e, com muita freqüência, durante sua hora de lanche. Começaram a chegar à escola antes do horário de início e a sair depois do horário de término além de muitas vezes gastarem duas horas de trabalho em casa, cada noite.¹⁴

Exatamente como eu observei em minha discussão geral da intensificação, aqui também, simplesmente "acabar a tarefa" tornou-se a norma. Existe tanta coisa a fazer que simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços da pessoa. "O desafio do dia (ou semana) de trabalho era completar o número exigido de objetivos." Como disse uma professora: "Eu só quero terminar isto. Eu não tenho tempo para ser criativa ou imaginativa" (Gitlin, 1980, p. 208). Não devemos culpar a professora neste caso. Em Matemática, por exemplo, as professoras tinham que gastar quase a metade do tempo alocado corrigindo e registrando os exercícios que os alunos completavam cada dia (Gitlin, 1980). A situação parecia elevar continuamente a carga de trabalho desses professores. Assim, embora se queixassem das longas horas, da intensificação, do tempo gasto em tarefas técnicas tais como corrigir e registrar, a quantidade de tempo gasta fazendo essas coisas crescia inexoravelmente (Gitlin, 1980, p. 197).

Conquanto eu deva retornar a este ponto brevemente, devo dizer agora que poucos dos professores e professoras ficavam passivos frente a isto. Embora os elementos de controle curricular fossem eficazes em estruturar os aspectos principais de sua prática, os professores e professoras freqüentemente reagiam de variadas formas. Sutilmente mudavam, de vez em quando, os objetivos pré-especificados, tentando assim vencer a separação entre concepção e execução ou, às vezes, simplesmente se recusavam informalmente a ensinar certos objetivos porque não podiam ver sua relevância. Tentavam também resistir no processo de intensificação: primeiro, procurando achar algum espaço durante o dia para realizar atividades num ritmo mais lento; e em segundo lugar, através de uma parada temporária nos freqüentes pré e pós-testes, nos exer-

cícios e tarefas similares, tendo simplesmente "discussões tranqüilas com os alunos sobre tópico de sua própria escolha" (Gitlin, 1980, p. 237).

Isto, naturalmente, é bastante contraditório. Embora esses exemplos documentem o papel ativo de professores e professoras em tentar ganhar algum tempo, em resistir à perda de controle de seu próprio trabalho e em desacelerar o ritmo no qual alunos e professores deveriam trabalhar, a forma na qual isto é feito não é necessariamente muito eficiente. Nesses casos, lutava-se por tempo para simplesmente descansar, nem que fosse por uns poucos minutos. O processo de controle, a tecnificação e intensificação crescente do ato docente, a proletarização de seu trabalho, tudo isto era uma presença ausente, sendo erroneamente identificado como um símbolo de seu crescente *profissionalismo*.

PROFISSÃO E GÊNERO

Só podemos entender a razão pela qual as professoras interpretavam o que estava lhes acontecendo, como sendo a profissionalização de seu trabalho, se entendermos como a ideologia do profissionalismo, em educação, opera como parte tanto de uma dinâmica de classe quanto de uma dinâmica de gênero. Por exemplo, embora a dependência de "experts" para criar objetivos e procedimentos curriculares e de ensino crescesse nesse tipo de situação, uma gama mais ampla de habilidades técnicas tinha que ser dominada por esses professores. Ser capaz de corrigir todos aqueles testes e exercícios rapidamente, decidir em qual grupo específico colocar um aluno, aprender como "organizar de forma eficiente" os diferentes grupos, com base nos testes, e muito mais, tornaram-se habilidades importantes. À medida que a responsabilidade por planejar o seu próprio currículo e o seu próprio ensino decrescia, a responsabilidade por tarefas técnicas e gerenciais aumentava.

Profissionalismo e responsabilidade crescente tendem a andar juntos nesse caso. A situação é mais que paradoxal. Existe tanta responsabilidade posta sobre as professoras que elas realmente trabalham mais duramente. Elas sentem que uma vez que constantemente tomam decisões bom base nos resultados desses múltiplos pré e pós-testes, as horas a mais são evidência de um aumento do seu status profissional. Talvez uma citação seja útil aqui: "Uma razão pela qual o trabalho é mais duro é que nós temos uma porção de responsabilidade na tomada de decisão. Não há nenhuma razão para não trabalhar mais duramente, porque você quer estar bem segura de que as decisões que você toma são algo que possa ajudar. . . Assim você trabalha duramente para sair-se bem nas decisões, de forma que você pareça ser boa nisso" (Gitlin, 1980, p. 125).

É aqui que o conceito de profissionalismo parece ter um de seus impactos principais. Os professores e professoras pensavam a si mesmos como sendo mais

¹⁴ Esta seção de minha análise é amplamente baseada na pesquisa realizada por Andrew Gitlin. Veja Gitlin, 1980.

profissionais à proporção que empregavam testes e critérios técnicos, aceitavam as horas mais longas e a intensificação de seu trabalho que acompanhava o programa. Para fazer um "bom trabalho", você necessitava ser tão "racional" quanto possível (Gitlin, 1980, p. 197).

Não devemos ridicularizar essas percepções de parte das professoras e professores. Primeiramente, a própria noção de profissionalização tem sido muito importante não somente para o professorado em geral mas para as mulheres em particular. Ela tem fornecido uma barreira contraditória mas poderosa contra a interferência do estado; e de forma igualmente crucial, na luta contra a dominação masculina, ela tem sido parte de uma tentativa complexa para obter pagamento e tratamento iguais e controle sobre o trabalho diário de uma força de trabalho amplamente feminina.¹⁵

Em segundo lugar, embora devamos recordar que o profissionalismo, como um fim social, cresceu ao mesmo tempo, e foi justificado pelo "projeto e pela prática das profissões de mercado durante a fase liberal do capitalismo" (Larson, 1981, p. 332), a estratégia do profissionalismo tem historicamente sido usada para estabelecer "defesas eficazes contra a proletarização" (Larson, 1980, p. 152).¹⁶ Considerando o que eu disse anteriormente sobre a forte relação entre a divisão sexual do trabalho e a proletarização, seria não somente a-histórico mas talvez mesmo um tanto sexista culpar inteiramente as professoras por empregar uma estratégia profissional.

Portanto, a ênfase num profissionalismo crescente, através de aprendizagem dentre outras coisas, de novas habilidades administrativas e sua aceitação parcial por professoras da escola elementar podem ser melhor compreendidas como uma tentativa por parte dos burocratas do estado para desqualificar e re-qualificar as professoras e como parte de uma dinâmica histórica muito mais ampla na qual a política de gênero tem desempenhado um papel significativo.

Contudo a aceitação de certos aspectos da intensificação não é devida somente à história de como o profissionalismo tem operado nas lutas de classe e de gênero. Ela é também reforçada por vários fatores internos. Por exemplo, na escola a que me referi anteriormente, embora várias professoras acreditassem que a especificação rigorosa de objetivos e de procedimentos de ensino realmente as ajudavam a torná-las livres para se tornarem mais criativas, era claro que existiam pressões sutis para satisfazer as prioridades estabelecidas pelos objetivos especificados. Embora em algumas disciplinas, elas pudessem escolher como alcançar os objetivos, os objetivos em si usualmente não podiam ser modificados. Os interesses percebidos dos pais e o estabelecimento de rotinas asseguravam que isto acontecesse.

Eis o julgamento de uma professora de como isto ocorre: "Ocasionalmente você dá uma olhada no fim do livro, na unidade que virá, esses são os objetivos que devem ser alcançados, nos quais as crianças serão testadas. Isto pode afetar o seu ensino de alguma forma, porque você pode deixar outras experiências simplesmente para alcançar o objetivo. Esses obje-

vos vão para casa, para os pais. É terrível fazer isto, mas os pais gostam de ver 90 e 100 e não 60 nos exercícios de seus filhos (Gitlin, 1980, p. 128)."

Ao discutir o uso de programas de desenvolvimento de habilidades, uma professora aponta o outro elemento, além dos pais, que foi mencionado. "Há um manual e você segue o manual e as crianças sabem as instruções e isto vira rotina" (Gitlin, 1980, p. 128).

Junto com a pressão percebida dos pais e o poder absoluto de rotina há algo mais: as práticas de emprego das escolas. Em muitas escolas, um dos principais critérios para a admissão de professores é sua concordância com o enfoque curricular, pedagógico e avaliativo global que organiza a prática do dia-a-dia. Esse era o caso nesse estudo. Entretanto, apesar de alguns pesquisadores terem descoberto que as pessoas que reagem negativamente a essas formas curriculares sistematizadas e pré-empacotadas deixam freqüentemente de ensinar (Lawn e Ozga, 1981, p. 15), dado o escasso mercado para novos professores e, a decisão consciente, tomada pelos distritos escolares, de contratar menos professores e aumentar o tamanho das classes, há menos empregos disponíveis neste momento. Assim a opção de deixar a profissão ou mesmo protestar parece romântico.

RESISTÊNCIA DE GÊNERO

Neste ponto de meu argumento seria bom voltar a uma afirmação que fiz antes. As professoras não têm ficado paradas, aceitando tudo isto. Na verdade, nossa

¹⁵ Este processo é similar ao uso do discurso liberal pelas classes populares para lutar pelos direitos da pessoa contra os direitos de propriedade, ao longo dos últimos cem anos. Veja Gintis, 1980. O processo é parcialmente paradoxal, entretanto. Tentativas para profissionalizar-se dão às mulheres uma arma contra alguns aspectos das relações patriarcais; contudo, existe uma conexão clara entre ser considerada uma profissão e ser constituída amplamente por homens. De fato, uma das coisas muito visíveis historicamente é a relação entre a divisão sexual do trabalho e a profissionalização. Tem havido uma tendência decisiva para conceder status profissional total somente quando uma atividade é "dominada por homens — tanto na gerência quanto nos escalões inferiores" (Hearn, 1982, p. 195).

¹⁶ Historicamente, tanto a dinâmica de classe quanto a de gênero têm sido bastante importantes quanto a isto e a pesquisa recente documenta o fato claramente. Como Barry Bergen demonstrou em seu estudo recente do aumento da relação entre classe e gênero na profissionalização do ensino da escola elementar na Inglaterra, uma grande parte do professorado era aí constituído por mulheres e pela classe trabalhadora. Como formulado por ele: "O magistério, exceto no nível universitário, não era muito bem visto pela classe média, e o ofício de ensinar nas escolas elementares era o degrau mais baixo na escala docente. A classe média não via o magistério elementar como um meio de mobilidade vertical. Mas os próprios professores e professoras de escola elementar viam a si mesmos como tendo ascendido acima da classe trabalhadora, e talvez atingido a classe média. . . Obviamente, as variadas tentativas do professorado elementar para profissionalizar-se constituem um esforço para erguer sua posição de classe de uma localização intersticialmente entre a classe trabalhadora e a classe média à posição solidamente classe-média de uma profissão" (Bergen, 1982, p. 10).

percepção de que elas tenham ficado passivas frente a essas pressões podem refletir nossas próprias crenças tácitas na passividade relativa da força de trabalho feminina. Esta é uma caracterização infeliz. Historicamente, por exemplo, na Inglaterra e nos Estados Unidos, a descrição do professorado feminino como não-militante e de classe média, em termos de orientação, não é totalmente preciso. Tem havido períodos de militância excepcional e de engajamento político claro (Ozga, 1981, p. 24). Entretanto, a militância e o engajamento político não são senão um conjunto de formas nas quais o controle é contestado. Ele é combatido também no próprio local de trabalho de formas sutis e mesmo "inconscientes" (deveríamos dizer "culturais"), formas que são contraditórias, como veremos agora. Uma vez mais, o gênero torna-se um fator primordial.

Em minhas próprias entrevistas com professoras, tem-se tornado claro que muitas delas sentem-se bastante desconfortáveis em seu papel como administradoras. Outras não estão felizes com a ênfase dada aos programas que freqüentemente "aprisiona-as em um rígido sistema". Neste caso a resistência à racionalização e a perda de formas historicamente importantes de autocontrole do próprio trabalho tem efeitos muito contraditórios, parcialmente como um resultado das divisões sexuais na sociedade. Assim, uma professora, que usa um programa curricular de leitura e linguagem que é altamente estruturado e baseado em testes, diz: "Embora seja realmente importante para as crianças que elas aprendam essas habilidades, neste momento é mais importante que aprendam a sentir-se bem consigo mesmas. Este é o meu papel, fazer com que se sintam bem. Isto é mais importante que testes neste momento".

Outra professora primária, confrontada por um programa curricular racionalizado em que os alunos movimentam-se de sala-de-aula para sala-de-aula para compor grupos de habilidades", formulou isto da seguinte forma: "As crianças são muito novas para circularem entre as salas-de-aula o tempo todo. Elas precisam de alguém lá a quem sempre possam recorrer, que seja próximo a elas. De qualquer forma, as matérias são menos importantes que seus sentimentos."

Nessas citações, a resistência ao planejamento administrativo é certamente evidente. Contudo o desconforto com o processo é codificado em torno das distinções tradicionais que organizam a divisão sexual do trabalho tanto dentro da família quanto dentro da sociedade mais ampla. A esfera da *mulher* consiste em cuidar da segurança emocional, preocupar-se com os sentimentos, e assim por diante.

Não me entendam mal. As professoras e os professores devem preocupar-se com a segurança emocional e os sentimentos de seus alunos. Entretanto, embora essas professoras lutem num nível cultural contra aquilo que percebem como sendo os efeitos negativos de sua perda de controle e contra a divisão e a intensificação de seu trabalho, elas o fazem às expensas de restabelecimento de categorias que parcialmente reproduzem outras divisões que historicamente têm brotado das relações patriarcais.¹⁷

Isto levanta um ponto significativo. Grande parte da literatura recente sobre o papel da escola na re-

produção da dominação de classe, sexo e raça tem dirigido nossa atenção para a existência de resistências. Esta compreensão não foi importante e certamente necessária para nos permitir ir além dos modelos exageradamente deterministas de explicação que tinham sido empregados para deslindar o que as escolas fazem. Entretanto, ao mesmo tempo, esta literatura corre o risco de romantizar tais resistências. O fato de que elas existam não garante que serão necessariamente progressistas em todo e qualquer momento. Somente através do desvelamento das contradições dentro e entre as dinâmicas do processo de trabalho e de gênero podemos começar a ver quais os efeitos que essas resistências podem realmente ter.

TRABALHO, GÊNERO E ENSINO

Concedi particular atenção neste artigo aos efeitos de reestruturação do trabalho das professoras e professores na escola. Venho argumentando que simplesmente não podemos compreender o que está acontecendo ao ensino e ao currículo sem colocá-los em uma moldura teórica que integre classe (e o processo de proletarização que a acompanha) e gênero. O impacto da desqualificação e da intensificação ocorre num terreno e numa instituição que são habitados primeiramente por docentes do sexo feminino e administradores masculinos, um fato que necessita ser reconhecido como estando historicamente articulado tanto com as divisões sociais quanto sexuais do trabalho, do conhecimento e do poder em nossa sociedade.

Contudo, uma vez que o professorado é constituído principalmente de mulheres, devemos também olhar para além da escola para obter uma compreensão completa do impacto dessas mudanças e as respostas do professorado a elas. Precisamos lembrar uma coisa a este respeito. As professoras freqüentemente trabalham em *dois* locais — a escola e a casa. Considerando a modificação das relações patriarcais e a intensificação do trabalho no ensino, qual o impacto que isto poderá ter fora da escola? Se tanto tempo é gasto em tarefas técnicas na escola e em casa, é possível que menos tempo esteja disponível para o trabalho doméstico em casa? Outras pessoas na família podem ter que assumir a carga, desta forma desafiando parcialmente a divisão sexual no trabalho doméstico. Por outro lado, a intensificação do trabalho docente e a sobrecarga de trabalho que pode resultar daí, podem ter exatamente o efeito oposto. Pode aumentar a exploração do trabalho não-pago na casa, através do mero acréscimo ao que fazer, sem, inicialmente, alterar as condições na família. Em qualquer caso, tais condições levarão a mudanças, tensões e conflitos fora da esfera em que as mulheres se

¹⁷ Naturalmente precisamos ser cautelosos quanto a isto. Certamente, nem todas as professoras responderão dessa forma. O fato de que algumas não responderão assim aponta para o parcial e importante fraturamento das ideologias de classe e gênero, em formas que assinalam alterações significativas na consciência do professorado. Verificar se essas alterações são sempre progressistas é uma interessante questão.

engajam em trabalho pago.¹⁸ Vale a pena ponderar sobre os efeitos que trabalhar em um local poderá ter sobre o outro. O fato de que esta exploração dupla existe tem um outro tipo de conseqüência. Abre possíveis novas brechas para a intervenção política de feministas socialistas. Mostrar a relação entre a casa e o trabalho e a crescente intensificação em ambos pode constituir uma forma de demonstrar as conexões entre essas duas esferas e entre classe e gênero.

Pensar sobre tais questões forneceu, na verdade, o quadro de referência para a minha análise. A chave para a minha investigação neste ensaio tem sido a reflexão sobre as transformações na forma *como* o trabalho é organizado ao longo do tempo e, de forma igualmente importante, *quem* está fazendo o trabalho. Uma compreensão mais clara de ambos os fatores — como e quem — pode nos permitir ver as similaridades e as diferenças entre o mundo do trabalho em nossas fábricas e escritórios e o mundo do trabalho de empregados semi-autônomos do estado, tais como os professores e as professoras.

O que isto significa? Historicamente, as principais lutas em que os trabalhadores se engajaram no início do uso da gerência sistemática envolviam resistência ao aceleração do ritmo do trabalho (Clawson, 1980, p. 152-3). Isto é, a intensificação da produção, e pressão para produzir mais em um dado período, levaram a todo tipo de interessantes reações. Artífices, por exemplo, com freqüência simplesmente se recusavam a trabalhar mais. Pressionavam-se colegas que trabalhavam rápido demais (ou demasiado lentamente). As pausas eram prolongadas. As ferramentas e as máquinas, de repente, apresentavam "problemas".

Aos professores e professoras — considerando sua contraditória localização de classe, sua relação com a história do controle patriarcal e de divisão sexual do trabalho e as condições reais de seu trabalho — será difícil reagir da mesma forma. Estão usualmente isolados durante o período de trabalho — e talvez mais, agora, dada a intensificação do trabalho. Além disso, equipamentos e ferramentas, no sentido usual desses termos, não estão visíveis. E exatamente na mesma ordem de importância, a adoção de uma ideologia do profissionalismo significa que as pressões da intensificação e a perda de controle serão codificadas e lidadas de forma específicas daquele local de trabalho e de sua própria história. Os efeitos finais serão, portanto, muito contraditórios.

Em essência, estou argumentando que — embora processos similares de trabalho possam estar operando nas instituições dentro da indústria e do estado, processos que têm um grande impacto sobre o trabalho pago das mulheres — esses processos serão enfrentados de forma diferente pelas diferentes classes e segmentos de classe. A ideologia da profissionalização levará a uma aceitação parcial da, digamos, intensificação pelo professorado em um nível e gerará um tipo diferente de resistência, específico das circunstâncias reais de trabalho nas quais ele tem estado historicamente envolvido. O fato de que essas mudanças no processo de trabalho do ensino ocorram num terreno

que tem sido um local de relações patriarcais desempenha uma parte principal aqui.

Não quero sugerir que uma vez que tenhamos compreendido o lugar do ensino na divisão sexual do trabalho, teremos compreendido completamente os processos de desqualificação e re-qualificação, intensificação e perda de controle ou as correspondentes pressões do profissionalismo e da proletarização sobre o trabalho docente. Obviamente, esta é uma questão muito complexa na qual a história interna da burocracia, o papel mais amplo do estado numa época de crise econômica e ideológica (Apple, 1987; Castells, 1980), a economia política local e as relações de poder de cada escola exercem uma parte. O que eu quero salientar muito veementemente, entretanto, é a absoluta importância das relações de gênero no trabalho como um aspecto constitutivo da forma pela qual a gerência e o estado tem lidado com o controle do currículo e do ensino. Esta é a presença ausente por detrás de todo nosso trabalho.

¹⁸ Embora eu tenha focalizado aqui os possíveis impactos sobre as mulheres na casa e na escola, uma análise similar precisa ser feita sobre os homens. Quais mudanças, conflitos e tensões se desenvolverão, digamos, nas estruturas de autoridade patriarcal da casa dada a intensificação do trabalho dos homens? Gostaria de agradecer Sandra Acker por ter levantado esse ponto crucialmente importante. Para uma análise das mudanças do trabalho feminino na casa, veja Strasser, 1982.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.W. State bureaucracy and curriculum control. *Curriculum Inquiry*, 11 (4): 379-388, 1981.
- . Common curriculum and state control. *Discourse*, 2 (4): 01-10, 1982a.
- . *Education and power*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982b.
- BARKER, J. & DOWNING, H. Word processing and the transformation of the patriarchal relations of control in the office. In: DALE, Roger et alii. Eds. *Education and the state*, v. 2. Sussex, Falmer Press, 1981.
- BARRERA, M. *Race and class in the southwest: a theory of racial inequality*. Notre Dame, Notre Dame University Press, 1979.
- BENSON, S.P. The clerking sisterhood: rationalization and the work culture of saleswomen in American department stores. *Radical America*, 12: 41-45, 1978.
- BERGEN, B.H. only a scholmaster: gender, class, and the effort to professionalize elementary, teaching in England, 1870-1910. *History of Education Quarterly*, 22 (1), 1982.
- BURAWOY, M. *Manufacturing consent*. Chicago, University of Chicago Press, 1979.
- BUSWELL, C. Pedagogic change and social change. *British Journal of Sociology of Education*, 1 (3): 293-303, 1980.
- CASTELLS, M. *The economic crisis and American society*. Princeton, Princeton University Press, 1980.
- CLAWSON, D. *Bureaucracy and the labor process*. Nova York, Monthly Review, Press, 1980.
- DALE, R. The state and education: some theoretical approaches. In: *The state and the politics of education*. Milton Keynes, Open University Press, 1981.

- DALE, R. Education and the capitalist state: contributions and contradictions. In: APPLE, Michael W. *Cultural and economic reproduction in education*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982, 127-161.
- DAVID, M. *The state, the family and education*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- DAVIS, T. Stand by your men? Feminism ad socialism in the eighties. In: BRIDGES, George e BRUNT, Rosalind. Eds. *Silver linings: some strategies for the eighties*. Londres, Lawrence and Wishart, 1981.
- DONALD, J. Green paper: Noise of a crisis. *Screen Education*, 30: 13-49, 1979.
- EDWARDS, R. *Contested terrain*. Nova York, Basic Books, 1979.
- GINTIS, H. Communication and politics. *Socialist Review*, 10 (2/3): 189-232, 1980.
- GITLIN, A. *Understanding the work of teachers*. Universidade de Wisconsin, 1980. (Dissertação de Doutorado).
- HEARN, J. Notes on patriarchy: professionalization and the semi-professions. *Sociology*, 16 (2): 195, 1982.
- HOLLAND, J. *Women's occupational choice: the impact of sexual divisions in society*. Stockholm Institute of Education, 1980.
- KELLY, M. *White collar proletariat*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- KELLY, G. & NIHLEN, A. Schooling and the reproduction of patriarchy. In: APPLE, Michael W. Ed. *Cultural and economic reproduction in education*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- LARSON, M. Proletarianization and educated labor. *Theory and society*, 9 (2), 1980.
- . Monopolies of competence and bourgeois ideology. In: DALE, Rogèr et alii. Eds. *Education and the state*, v. 2. Sussex, Falmer Press, 1981.
- LAWN, M. & OZGA, J. Teachers: professionalism, class and proletarianization. Mimeo, 1981.
- OZGA, J. The politics of the teaching profession. In: *The politics of schools and teaching*. Milton Keynes, Open University Press, 1981.
- POPKEWITZ, T. et al. *The myth of educational reform*. Madison, University of Wisconsin Press, 1982.
- PURVIS, J. Women and teaching in the nineteenth century. In: BALE; Roger et alii. Eds. *Education and the state*, v. 2. Sussex, Falmer Press, 1981, 359-375.
- REICH, M. *Racial inequality*. Princeton, Princeton University Press, 1981.
- SARASON, S. *The culture of the school and the problem of change*. Boston, Allyn and Bacon, 1971.
- STRASSER, S. *Never done: A history of american housework*. Nova York, Pantheon, 1982.
- WRIGHT, E.O. Class and occupation. *Theory and Society*, 9 (2), 1980.
- WRIGHT, E.O. & SINGELMANN, J. *The proletarianization of work in American capitalism*. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin-Madison, 1981.